

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

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

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'EDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE

DEPARTEMENT DE MANAGEMENT DE
L'EDUCATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

CENTRE FOR RESEARCH AND
DOCTORAL TRAINING IN
EDUCATION

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF MANAGEMENT OF
EDUCATION

**Cohérence des politiques éducatives et appropriation
des projets structurants par les acteurs locaux. Le cas
de Ambam–Kye-Osi, Batchenga, Lom-Pangar et
Memve'ele.**

Thèse présentée et soutenue le 22 juillet 2022, en vue de l'obtention du Diplôme

de Doctorat/Ph.D en Sciences de l'Éducation

Spécialité : Management de l'Éducation

Par

Louise MIMFOUMOU OLO

Titulaire d'un Master en Sciences de l'Éducation



Jury :

<u>Président :</u>	MAINGARI Daouda, Pr	Université de Yaoundé I ;
<u>Rapporteur :</u>	MGBWA Vandelin, MC ;	Université de Yaoundé I ;
<u>Membres :</u>	BOULLA MEVA'A Alain, MC ;	Université de Dschang ;
	FOZING Innocent, Pr ;	Université de Yaoundé I ;
	BELINGA BESSALA Simon, Pr ;	Université de Yaoundé I ;

À

Mon très cher époux Cyrille EDOU ALO'O

REMERCIEMENTS

Cette thèse découle de nos questionnements, interrogations et incompréhensions de l'arbitrage entre l'efficacité des politiques publiques, l'équité, et la gouvernance dans le secteur de l'éducation. L'efficacité des politiques publiques n'est pas l'exclusivité des politiques économiques. Le parti pris d'étudier des comportements d'un échantillon des travailleurs locaux et d'essayer de comprendre leurs (dés) investissements est l'objet de cette thèse dont la réalisation a été rendue possible grâce à la collaboration et l'apport de plusieurs personnes à qui nous souhaitons exprimer notre profonde gratitude.

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

Nous exprimons également notre gratitude au Professeur Daouda Maingari chef de Département de curriculum évaluation et de la section Management de l'éducation, ainsi que tous les enseignants du dit Département pour nous avoir offert un cadre propice pour notre formation en recherche dans le domaine des Sciences de l'Education en général et du Management de l'éducation en particulier.

Nous exprimons notre profonde gratitude au Professeur Jacques Philippe Tsala Tsala, Coordonnateur du Centre de Recherche et de Formation Doctoral en Sciences Humaines, Sociales et Educatives, ainsi qu'au Professeur Simon Belinga Bessala, Coordonnateur de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences de l'Education et Ingénierie Educative. De même, nous exprimons notre reconnaissance au Professeur Cyrille Bienvenu Bela, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education.

Nous exprimons notre profonde gratitude aux participants à l'enquête de Lom Pangar, Memve'ele, Batchenga et Kye-osi qui sont les principaux auteurs de cette thèse. Car, grâce à eux ce travail qui se signale dans le champ de la planification et de l'éducation n'aurait pas pu être effectivement réalisé.

Nous adressons nos remerciements à certains de nos aînés académiques, notamment les Docteurs Daniel Mvomo Onana, Anne Matouwe, Emmanuel Emame, Derrick NANA NJIKI ainsi qu'à certains de nos camarades de promotion, notamment Fidèle Fangmegni Wandji qui ont lu et relu certaines parties de cette thèse. Que tous ceux qui ont participé de quelque manière que ce soit à la réalisation de ce travail trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude.

SOMMAIRE

DEDICACE	2
REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
RÉSUMÉ	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION	2
0.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME	16
0.3. QUESTIONS DE RECHERCHE	18
0.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	19
0.5. ORIGINALITE ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE.....	19
0.6. DELIMITATIONS DE L'ÉTUDE	24
CHAPITRE 1 : PROJETS STRUCTURANTS ET ACTIONS ÉDUCATIVES.....	33
1.1. LE MANAGEMENT DE PROJET : UNE NECESSITE POUR LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES PUBLIQUES	33
1.2. LE FAIT ÉDUCATIF.....	48
1.3. LA RURALITÉ : UNE RÉALITÉ COMPLEXE.....	70
1.4. CADRE THEORIQUE DE REFERENCE.....	80
CHAPITRE 2 : GOUVERNANCE DES PROJETS STRUCTURANTS ET APPRPPRIATION DU CHANGEMENT PAR LES ACTEURS LOCAUX	92
2.1. LE CONCEPT DE GOUVERNANCE.....	92
2.2. RÉGULATION ET EFFICACITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF.....	112
2.3. LA GESTION DU CHANGEMENT	126
2.4. MODÈLES THÉORIQUES DU CHANGEMENT	147
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	160
3.1. PRECISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE.....	160
3.2. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE.....	161
3.3. TYPE DE RECHERCHE	168
3.4. SITES DE L'ÉTUDE	168
3.5. POPULATION DE L'ÉTUDE	173
3.6. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON	174
3.7. OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES	176
3.8. TECHNIQUE ET PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES	185
3.9. TECHNIQUE D'ANALYSE.....	189
CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES DONNEES ET ANALYSE DES RÉSULTATS	199
4.1- IDENTIFICATION DES ENQUÊTES	199
4.2- ANALYSE DES RESULTATS	203
4.3. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES RECHERCHE.....	226
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSIONS	237
5.1. RAPPEL DES DONNÉES THEORIQUES ET EMPIRIQUES.....	237
5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	240
5.3. DISCUSSIONS.....	261
5.4. PERSPECTIVES	266
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	273
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	298
ANNEXES	322
TABLE DES MATIERES	331

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

AMK	: Ambam–Kye-Osi
ANIF	: Agence d’investigation Financière
BEPC	: Brevet des Etudes du Second Cycle
BTP	: Bâtiment et Travaux Publics
CEMAC	: Communauté Économique et Monétaire des pays de l’Afrique Centrale
CES	: Collège d’Enseignement Secondaire
CETIC	: Collège d’Enseignement Technique
CONAC	: Commission Nationale Anti-corruption
DSCE	: Document de Stratégie pour la Croissance et l’Emploi
DSRP	: Document de Stratégie pour la Réduction de la Pauvreté
DSSE	: Document de Stratégie du Secteur de l’Education
DSSEF	: Document de Stratégie du Secteur de l’Education et de la Formation
EPT	: Education pour Tous
FNE	: Fond National de l’Emploi
HIMO	: Haute Intensité de Main d’Œuvre
MINEDUB	: Ministère de l’Education de Base
MINEP	: ministère de l’Environnement et de la Protection de la Nature
MINEPAT	: Ministère de l’Economie, de la Planification et de l’Aménagement du Territoire
MINESEC	: Ministère des Enseignements Secondaires
MINESUP	: Ministère de l’Enseignement Supérieur
MINFOF	: Ministère de la Forêts et de la Faune
MINTP	: Ministère des Travaux Publics
MW	: Mégawatts
NMP	: Nouveau management public
NPM	: New Public Management
OCDE	: Organisation pour la Coopération et le Développement
PAJ	: Plan d’Action Jeunesse
PNG	: Programme National de Gouvernance
R&D	: Recherche et Développement
RCA	: République Centre Africaine
SEITA	: Société d’Exploitation Industrielle et d’Allumette
SMART	: Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réaliste, Temporel
SND30	: Stratégie National de Développement 2030
TCS	: Tribunal Criminel Spécial
TIC	: Technologies de l’Information et de la Communication
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l’Education, la Science et la Culture
ZEP	: Zones d’Education Prioritaire
FCFA	: Franc de la Coopération Financière en Afrique

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : dynamique de la configuration sociale école-projet structurant.....	41
Tableau 2: les formes du changement	55
Tableau 3 : synoptique des hypothèses, des variables, des modalités et des indicateurs.....	166
Tableau 4 : tableau de la population.....	174
Tableau 5: echantillon de l'étude	175
Tableau 6 : portrait des participants	176
Tableau 7 : échelles des politiques éducatives	180
Tableau 8 : échelle de l'appropriation.....	181
Tableau 9 : grille d'analyse des données.....	194
Tableau 10 : répartition des participants en fonction du genre et par site.....	199
Tableau 11 : répartition des participants en fonction du niveau scolaire et par site.....	200
Tableau 12 : répartition des participants en fonction du statut matrimonial et par site	201
Tableau 13 : répartition des participants en fonction des tranches d'âge et par site	202
Tableau 14: répartition des moyennes des participants sur l'échelle de la légitimité de l'action	203
Tableau 15 : répartition des participants sur l'échelle de la prise en compte des aléas	216
Tableau 16 : répartition des participants sur l'échelle de l'évolution des interprétations.....	222
Tableau 17: répartition des participants sur l'échelle des préférences.....	224
Tableau 18: Matrice de corrélation entre la légitimité de l'action des pouvoirs publics et la compréhension (préférences et maîtrise des populations) de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté.....	227
Tableau 19 : Matrice de corrélation entre la prise en compte des aléas par l'analyse de la coordination et la compréhension (préférences et maîtrise des populations) de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté.	228
Tableau 20: Matrice de corrélation entre l'évolution des interprétations vers un même sens et la compréhension (préférences et maîtrise des populations) de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté.....	229
Tableau 21 : régressions linéaire des facteurs des préférences des populations sur le site d'Ambam-Kyé-ossi	230
Tableau 22 : régressions linéaire des facteurs des préférences des populations sur le site de Memvele.....	230

Tableau 23 : régressions linéaire des facteurs des préférences des populations sur le site de Lom Pangar	231
Tableau 24 : régressions linéaire des facteurs des préférences des populations sur le site de Batchenga	232
Tableau 25 : régressions linéaire des facteurs la maitrise des projets par les populations sur le site d'Ambam-Kyossi.....	232
Tableau 26 : régressions linéaire des facteurs la maitrise des projets par les populations sur le site de Memvele.....	233
Tableau 27 : régressions linéaire des facteurs la maitrise des projets par les populations sur le site de Lom Pangar	233
Tableau 28 : régressions linéaire des facteurs la maitrise des projets par les populations sur le site de Batchenga.....	234
Tableau 29 : Tableau de synthèse des analyses des corrélations entre les variables.....	234
Tableau 30 : matrice de corrélation entre la légitimité de l'action publique basée sur une réflexion sur l'avenir de ses effets émergents et la compréhension (préférences et maitrise des populations) de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté	240
Tableau 31 : matrice de corrélation entre l'évolution des interprétations vers un même sens et la compréhension (préférences et maitrise des populations) de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté.....	256

RÉSUMÉ

L'objectif poursuivi par cette thèse est d'analyser les facteurs associés à la cohérence des politiques éducatives qui rendent compte de l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux de l'éducation de base. Les projets structurants dont il est question ici sont entre autres les axes routiers Ambam–Kye-Osi dans la région du sud, Batchenga – Ntui – Yoko dans la région du centre, les barrages hydroélectriques de Lom-Pangar dans la région de l'est et Memve'ele dans la région du sud. Si à travers les projets structurants, les populations peuvent envisager un mieux-être, celui-ci doit permettre des progrès par rapport à l'état antérieur. Sinon, le projet structurant ne sert à rien. L'école idéale dans ce contexte serait une école qui défend les valeurs du service public et capable d'anticiper toute demande avant même que celle-ci n'eusse été formulée. Or, il est évident que selon cette perspective beaucoup reste encore à construire, à inventer ou à imaginer. Ce n'est pas parce que les projets structurants sont implantés en zone rurale qu'il faudrait y voir s'y opérer une amélioration de l'offre éducative. D'où la question principale de recherche : quels sont les facteurs associés à la cohérence des politiques éducatives qui entravent ou favorisent l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux ? L'étude s'inscrivant dans le paradigme descriptif et compréhensif a adopté un devis mixte adossé à trois hypothèses de recherche. Les principaux résultats obtenus sont les suivants : Pour HR1 : (moyenne=3,43 et un écart type moyen de 1,18) à Ambam/kyé-osi ; (moyenne= 3,80 et un écart type de 1,029) à Memve'ele ; (moyenne=4,06 et un écart type de 0,804) à Lom-pangar et (moyenne=3,36 et un écart type de 1,105) à Batchenga. Pour HR2 : (moyenne=3,27 et un écart type moyen de 1,229) à Ambam/kyé-osi ; (moyenne= 3,16 et un écart type de 1,432) à Memve'ele ; (moyenne=2,63 et un écart type de 1,172) à Lom-pangar et (moyenne=3,17 et un écart type de 1,405) à Batchenga. Pour HR3 : (moyenne=3,43 et un écart type moyen de 1,021) à Ambam/kyé-osi ; (moyenne= 3,068 et un écart type de 1,092) à Memve'ele ; (moyenne=3,65 et un écart type de 1,128) à Lom-pangar et (moyenne=3,20 et un écart type de 1,186) à Batchenga. Ces résultats révèlent que les acteurs des organisations sont inscrits dans une hiérarchie, qui fixe les valeurs communes de l'organisation et installe les dispositifs facilitant la coordination des actions finalisées par ces valeurs communes ; que ces dispositifs allègent la charge de calcul des acteurs sociaux ; que les calculs des acteurs ne peuvent être réduits à une formule universelle censée s'appliquer à tout le monde et à toutes les situations ; que le problème essentiel du choix n'est pas de calculer la décision optimum, mais de décider de la bonne procédure de calcul ; que les limites de la rationalité sont irréductibles.

Mot clés : Cohérence, politiques éducatives, appropriation, projets structurants, acteurs.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the factors associated with the coherence of educational policies which reflect the appropriation of structuring projects by local actors in basic education. The structuring projects in question here are, among others, the Ambam – Kye-Osi road axes in the southern region, Batchenga - Ntui - Yoko in the central region, the Lom-Pangar hydroelectric dams in the southern region. east and Memve'ele in the southern region. If, through structuring projects, populations can envisage better well-being, this must allow progress compared to the previous state. Otherwise, the structuring project is useless. The ideal school in this context would be one that defends the values of public service and capable of anticipating any request even before it has been made. However, it is obvious that from this perspective much remains to be constructed, invented or imagined. Just because the structuring projects are located in rural areas does not mean that they should be seen as an improvement in the educational offer. Hence the main research question: what are the factors associated with the coherence of educational policies that hamper or promote the appropriation of structuring projects by local actors? The study, falling within the descriptive and comprehensive paradigm, adopted a mixed design backed by three research hypotheses. The main results obtained are as follows: For HR1: (mean = 3.43 and a mean standard deviation of 1.18) at Ambam / kyé-osi; (mean = 3.80 and a standard deviation of 1.029) at Memve'ele; (mean = 4.06 and a standard deviation of 0.804) at Lom-pangar and (mean = 3.36 and a standard deviation of 1.105) at Batchenga. For HR2: (mean = 3.27 and a mean standard deviation of 1.229) at Ambam / kyé-osi; (mean = 3.16 and a standard deviation of 1.432) at Memve'ele; (mean = 2.63 and a standard deviation of 1.172) at Lom-pangar and (mean = 3.17 and a standard deviation of 1.405) at Batchenga. For HR3: (mean = 3.43 and a mean standard deviation of 1.021) at Ambam / kyé-osi; (mean = 3.068 and a standard deviation of 1.092) at Memve'ele; (mean = 3.65 and a standard deviation of 1.128) at Lom-pangar and (mean = 3.20 and a standard deviation of 1.186) at Batchenga. These results reveal that the actors of the organizations are registered in a hierarchy, which fixes the common values of the organization and installs the devices facilitating the coordination of actions finalized by these common values; that these devices lighten the computational burden on social actors; that the calculations of the actors cannot be reduced to a universal formula that is supposed to apply to everyone and to all situations; that the essential problem of choice is not to calculate the optimum decision, but to decide on the correct calculation procedure; that the limits of rationality are irreducible.

Keywords: Coherence, educational policies, appropriation, structuring projects, actors.

0. INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le texte qui constitue cette partie fait état des éléments factuels qui ont inspiré et construit la problématique de ce travail. Il s'agit donc ici de présenter le contexte de l'étude, la formulation du problème, et les questions de recherche qui servent de fil conducteur à l'ensemble de ce travail. Cette partie introductive est également l'occasion de justifier et de relever la pertinence, mais aussi les délimitations de cette recherche.

0.1.CONTEXTE ET JUSTIFICATION

La mise en œuvre des politiques éducatives obéit à une diversité de variables économiques, sociales et éducatives. De plus en plus, les Etats du monde considèrent l'éducation comme un champ d'une grande importance. En effet, le grand nombre de politiques, de réformes, de plans d'action, de changements et d'innovations promulgués par les Etats depuis un demi-siècle, et les budgets consacrés à l'éducation publique en témoignent. Dans ce contexte, les spécialistes des politiques éducatives (Lessard & Carpentier, 2015) estiment qu'il devient impératif pour les politiques publiques de répondre à une forte demande de la société. C'est en ce sens que de nombreuses politiques éducatives ont été adoptées et mises en œuvre au cours des dernières décennies. Celles-ci incarnent la prise en charge éducative et sociale des jeunes par les États et une volonté de démocratiser l'éducation, d'élever le niveau général d'instruction de la population, de former une main-d'œuvre capable de participer au développement économique, de s'assurer de former des jeunes citoyens aptes à vivre dans des sociétés modernes et pluralistes.

Lessard et Carpentier (2015) estiment que les finalités et les missions des systèmes d'éducation, leur organisation, leur curriculum, les rapports entre leurs acteurs, leurs modes de gestion, la formation de leur personnel, leurs ressources font sujet à des changements et à des innovations. Ainsi, on s'affaire depuis de nombreuses années à développer l'éducation et, par ce fait même, à améliorer les sociétés par l'entremise de l'éducation. Il s'agit selon Lessard et Carpentier (2015, p. 7), « d'une foi profonde dans le progrès de la société par l'éducation, portée par les classes moyennes urbaines, pour qui le titre scolaire a été et est toujours le capital nécessaire à la mobilité sociale ou, plus prosaïquement, un moyen de contrer un possible déclassement ». Il convient également de s'assurer que tout processus des politiques éducatives soit articulé à des impératifs de modernisation sociétale et de mondialisation compétitive (Roegiers, 2016). De ce fait, il est constant qu'il y a une volonté de poursuivre une politique éducative.

Par ailleurs, une certaine insatisfaction au plan de la mise en œuvre et des résultats escomptés s'exprime, tant parmi les décideurs qu'au sein de la communauté des chercheurs, et interroge la manière d'agir de l'Etat. En effet, la difficulté de mettre en œuvre fidèlement une politique éducative oblige à regarder de près, l'ensemble du processus de mise en œuvre et non seulement l'élaboration et la décision politique. Du moins, si le processus de mise en œuvre des politiques éducatives se présente souvent comme logiquement linéaire, il apparaît empiriquement beaucoup plus complexe, davantage, selon Lessard et Carpentier (2015, p. 4), « comme un enchevêtrement de logiques et d'acteurs qui construisent ensemble une politique qui leur échappe en partie, plus que comme l'incarnation exemplaire d'une résolution de problèmes rationnelle ». Cette situation problématique serait à l'origine d'un déplacement de l'accent trop exclusif mis sur l'élaboration et la décision politique, vers une plus grande prise en compte de leur réalisation des projets structurants.

L'évolution du discours international sur l'éducation se traduit dans le monde entier par un souci accru d'améliorer la qualité de l'éducation à travers des projets structurants. Ainsi, de nombreuses raisons évoquées ont autant trait à la nécessité d'améliorer l'efficacité des systèmes nationaux d'éducation et de formation en tant que, selon Tawil, Akkari et Macedo (2012, p. 2)

Leviers de développement dans un contexte de mondialisation de plus en plus marquée, qu'au besoin de réduire les écarts observés entre les dépenses d'enseignement et la pertinence de ce qui est réellement appris au regard de la vie des apprenants, de leur famille et de leur communauté en particulier et, plus largement, au regard des efforts nationaux de développement.

En d'autres termes, nombreuses sont les raisons invoquées pour justifier le souci croissant de qualité, de pertinence, de résultats et d'efficacité des systèmes nationaux d'éducation et de formation. C'est dans cette perspective que le changement intervenu récemment dans les priorités nationales et internationales, en matière de politique d'éducation et au profit de l'amélioration de la qualité, traduit un changement de paradigme en ce qui concerne les processus de mise en œuvre des politiques éducatives.

Bien plus, la réflexion contemporaine sur l'agenda post-2015 pour l'éducation a accordé une place majeure aux politiques éducatives. Ainsi, Depover et Jonnaert (2014) proposent de

s'interroger sur les choix que les sociétés opèrent pour l'éducation et la formation des personnes ; sur l'avenir qu'elles offrent aux générations futures dans un environnement en perpétuelle mouvance ; sur le type de citoyen à former et quel citoyen souhaitent-elles former et pour quelle société ? Toutes ces questions s'avèrent importantes pour orienter avec pertinence toute réflexion, autant sur les politiques éducatives que sur le processus de leur mise en œuvre. Il est désormais question selon les spécialistes des politiques éducatives (Lessard & Carpentier, 2015 ; Dupriez, 2015 ; Roegiers, 2016), que les politiques éducatives répondent, non seulement à la forte demande sociale, mais aussi s'assurent que leur développement soit articulé à des impératifs de modernisation sociétale d'une part et, de mondialisation compétitive d'autre part.

Le changement de paradigme semble avoir d'importantes implications sur les processus de pilotage des politiques éducatives. A cet égard, Jonnaert (2009) ; Tawil, Akkari et Macedo (2012) semblent percevoir une véritable mutation au niveau des politiques éducatives, en ce sens que le rapport mondial de 2014 de suivi sur l'éducation pour tous (EPT) de l'UNESCO, place la qualité au cœur des réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage. Dans la même veine, Jonnaert (2015) pense que pour atteindre une éducation universelle de qualité pour tous, les États doivent être attentifs aux résultats des débats actuels sur la définition des cibles post 2015. Les grandes orientations qui s'en dégagent ont un impact sur les politiques éducatives. Ainsi peuvent se justifier des constats alarmants sur l'état de l'éducation qui émanent de toute part dans le monde. Comme l'observe Jonnaert (2015), même si l'éducation a fait des bonds quantitatifs considérables depuis Jomtien et Dakar, les participants à la réunion mondiale sur l'Education pour tous (tenue à Mascate en mai 2014) reconnaissent que, près de 57 millions d'enfants et 69 millions d'adolescents n'ont toujours pas accès à une éducation de base efficace.

Malgré la forte croissance démographique, la situation de scolarisation des enfants à travers le monde reste préoccupante, même si les données actuelles de l'Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU) et de l'UNICEF (2015) démontrent que le nombre d'enfants non scolarisés a chuté de 42 % en général et de 47 % pour les filles en particulier. Du moins, le rapport révèle que malgré les progrès accomplis quant à l'inscription au primaire, 58 millions d'enfants d'âge primaire (d'environ 6 à 11 ans) sont non scolarisés à l'échelle mondiale. Si la tendance actuelle se maintient, les deux cinquièmes de ces enfants, ou 15 millions de filles et 10 millions de garçons risquent de ne jamais mettre les pieds dans une classe. En effet, près de 30 millions d'enfants non scolarisés en Afrique subsaharienne n'iront jamais à l'école (ISU, et UNICEF 2015, p. 8). Aussi, les données actuelles sur l'éducation (ISU et UNICEF, 2015) laissent

apparaître que les enfants abandonnent l'école, alors qu'ils ne savent pas encore construire les connaissances et les compétences de base nécessaires en lecture, écriture et calcul pour affronter la vie productive dans leur communauté.

De même, le rapport mondial de suivi de l'EPT (2012) indique que plus de 120 millions d'enfants n'ont jamais été à l'école ou l'ont quittée avant la quatrième année. Environ 250 millions d'enfants en âge d'enseignement primaire à travers le monde ne savent ni lire, ni écrire, ni calculer. Aussi, environ 200 millions d'adolescents à travers le monde, y compris ceux qui ont achevé des études secondaires, ne disposent pas des compétences nécessaires pour aborder la vie et le monde de l'emploi. Dans ce contexte mondial de réflexions majeures sur les politiques éducatives, les projets structurants se retrouvent ballotés.

D'ailleurs Jonnaert (2015) (p. 9) relève que les systèmes éducatifs contemporains sont « confrontés à des situations complexes qui nécessitent dans de nombreux États au minimum certains ajustements et des adaptations ». Il s'agit de doter les systèmes éducatifs d'un cadre de référence validé et opérationnel. Lequel cadre devrait alors permettre de réaliser les changements que les États jugent nécessaires pour optimiser leurs systèmes éducatifs. Ce sont là des défis qui s'imposent à tout processus de mise en œuvre des politiques éducatives. Dès lors, le monde éducatif est caractérisé par un certain dynamisme et une remise en cause perpétuelle des acquis des apprenants. Cependant, cette dynamique n'est pas le seul fait des pays développés, étant donné que, même dans les pays en développement, l'on assiste à des changements dans les systèmes éducatifs.

Les défis apparaissent alors immenses. Ces défis demandent, pour être relevés, un engagement sans faille et sans réserve de tous les Camerounais des villes et des villages, de l'intérieur et de l'extérieur. Les nouvelles politiques éducatives impliquent de nouveaux discours de légitimation, de gestion publique axée sur la décentralisation et l'autonomie des acteurs (Mgbwa et Tagne, 2017). Pour développer des politiques éducatives cohérentes, il semble indispensable de « mettre au centre la communauté qui tente de s'entendre sur la manière de faire vivre le contenu aux étudiants (...) pour obtenir une plus grande influence stratégique dans différents contextes disciplinaires et organisationnels » (Bécharde 2017, p. 185). Ce qui suppose dans cette complexité des politiques éducatives, de travailler sur le processus de décision avec toutes les parties prenantes, faire émerger par le truchement de la parole, des rencontres et de conditions organisationnelles appropriées, des résultats centrés sur ce que font les professionnels de terrain et non sur ce qu'ils devraient ou voudraient faire.

Dans cet élan, Angot (2020) trouve que le modèle bureaucratique et son efficacité sont largement sujet de débats, dans les sciences politiques, juridiques ou administratives comme dans l'opinion publique, au point que la bureaucratie renvoie aujourd'hui dans le sens commun à une organisation lourde, lente et peu réactive. Merton (1940) a mis en évidence le risque de la bureaucratisation du secteur public dont l'absolu des règles et des principes d'intervention (hiérarchie, professionnalisation des employés, rationalisation) prendrait le pas sur les visées d'efficacité de l'action publique. Il y a alors un déplacement des buts des organisations bureaucratiques, qui donnent dans tous leurs actes la priorité à leurs propres problèmes. A son tour, Padis (2010) souligne les difficultés croissantes des dispositifs classiques de l'État à toucher les nouveaux publics, les nouveaux besoins ou à mener à bien ses opérations. Il évoque que « l'obsolescence des modes de gestion publique calés sur l'organisation de la société industrielle. On pouvait alors appliquer un traitement uniforme sur des positions stables ou qui visaient la stabilité, en laissant de côté des parts croissantes de la population » (p.101).

Padis (2010) estime que dans le domaine sanitaire et social (Padis, 200, P101), par exemple, la diversification des risques, la différenciation des sorts professionnels, les nouvelles ruptures de parcours appellent des interventions plus variées que la prise en charge réparatrice des grands risques homogènes. De ce fait, l'État ne peut plus seulement quadriller la société camerounaise perçue à travers la grille géométrique de la rationalisation administrative. Le pouvoir public se trouve, comme le relève Padis (2010, p. 102) : « devant une situation d'archipel qui juxtapose des territoires isolés, des aires d'activité spécialisée et des nœuds de connexions qui associent des dynamiques locales à des réseaux à distance sur une échelle planétaire ». On peut se rendre compte que ces transformations ont une incidence importante sur la mise en œuvre des politiques publiques et par ricochet le développement des projets structurants dans les zones rurales au Cameroun.

La même préoccupation semble partagée par Emery (2005) lorsqu'il estime qu'en particulier, les organisations inspirées du modèle « idéal-type » de bureaucratie ont montré, au fil des recherches portant sur leur fonctionnement, une tendance à se replier sur elles-mêmes. Ceci dans une perspective autarcique privilégiant leurs propres préoccupations au détriment des résultats à fournir à des bénéficiaires externes (Crozier, 1963 ; Dupuy, 1998). Si on peut comprendre cette tendance pour des organisations « de vie » poursuivant avant tout le bien-être de leurs membres, elle s'avère clairement « dysfonctionnelle » pour des politiques éducatives destinées à produire des prestations plus ou moins clairement identifiées. Dans ce panorama, la question de la cohérence des politiques éducatives devient récurrente pour le gouvernement

camerounais. A cet égard, analyser la mise en œuvre des politiques éducatives revient alors à interroger la manière dont les dirigeants se saisissent de la bureaucratie, pour la réformer, pour lutter contre les prises de pouvoir non contrôlées, pour limiter les coûts engendrés par sa croissance (Angot, 2020).

De plus en plus, la mise en œuvre des politiques éducatives implique une démarche de management des activités et des dispositifs d'action, sous contraintes organisationnelles et financières, dans une perspective stratégique, prenant en compte un des objectifs essentiels qu'est l'appropriation des projets éducatifs par les acteurs locaux. Ce pilotage est requis dans le cadre du développement des projets structurants, avec une responsabilisation des gestionnaires publics pour une plus grande efficacité et efficience de l'action, reprenant en ce sens les idées véhiculées par le New Public Management (Hood, 1991). Dans le cadre de la «nouvelle gestion publique», il est question de tendre vers une meilleure performance de l'action publique. Un certain nombre d'outils de gestion issus du secteur privé sont supposés remédier à ces problématiques. En effet, la nouvelle approche de l'action publique se traduit par des phénomènes de décentralisation vers les collectivités territoriales et de déconcentration des services de l'État dans les régions, conférant au local de nouvelles compétences et une autonomie de gestion, tout en confirmant la liberté pédagogique des enseignants.

Mettre le NMP en œuvre dans le développement des politiques éducatives suppose de repérer les manifestations de son déploiement, comme l'importation de savoirs managériaux (Bezes, 2005), de techniques et outils de gestion (Pollit, 2003 ; Demeestere & Orange, 2008 ; Lapsley, 2009) ou encore l'évolution des normes et valeurs. Au travers de son déploiement, le NMP viserait à débarrasser les organisations publiques des règles de l'administration bureaucratique (Bezes, 2007). Dès lors, comment la mise en œuvre des politiques éducatives au Cameroun changeraient-elles sous l'influence du NMP ? Quelles transformations pourront-elles être observées dans le développement des projets structurants dans les zones rurales au Cameroun ?

Il n'est plus à démontrer que la mise en œuvre des politiques éducatives obéit à une diversité de variables économiques, sociales et éducatives. Sous ce prisme, depuis 2008 le Cameroun s'est engagé dans la réalisation de grands travaux d'envergures. La volonté politique est clarifiée dans le discours du modèle de gouvernance en ces termes. Transformant le Cameroun en un vaste chantier de l'émergence, c'est-à-dire, en un pays qui crée des richesses et les redistribue de manière équitable, en un pays qui offre à tous des opportunités égales d'épanouissement ; en un pays à la croissance forte et durable, en un pays à la sécurité

alimentaire renforcée, bref en un pays du bonheur de tous et de chacun. Les défis apparaissent alors immenses. Ces défis demandent, pour être relevés, un engagement sans faille et sans réserve de tous, Camerounais des villes et des villages, de l'intérieur et de l'extérieur.

L'émergence du Cameroun requiert une ouverture vers des partenaires et des investisseurs étrangers disposés à accompagner son développement. Les grands projets structurants, dont les travaux sont en cours d'exécution, à travers le pays, en constituent les leviers essentiels. L'autre face visible de cette grande mobilisation porte sur l'agriculture, les mines, les hydrocarbures, la protection environnementale et les industries associées, les services à forte valeur économique, notamment dans les finances, les assurances, les technologies de l'information et de la communication et, plus globalement, l'économie numérique. Ces grands secteurs sont porteurs d'avenir pour la jeunesse et pour le pays dans l'ensemble. Ils se résument en quatre (04) pôles d'activités économiques :

- le pôle agricole et économique qui englobe la protection de l'environnement, la préservation des écosystèmes, la révolution agricole avec l'avènement de l'agriculture de seconde génération ;
- le pôle industriel, de production et de transformation qui prend en compte la construction des centrales thermiques, barrages hydroélectriques, la centrale à gaz de Kribi en vue de la généralisation d'une quantité suffisante d'électricité pour l'économie du pays ;
- le pôle de gouvernance qui prend en compte une gestion saine rigoureuse des finances publiques, la poursuite de la lutte sans merci contre la corruption et les détournements des deniers publics et la mise à contribution de toutes les institutions chargées de la lutte contre ces fléaux à l'instar de la Commission Nationale Anti-corruption (CONAC), l'Agence d'investigation Financière (ANIF), la cours des Comptes et le Tribunal Criminel Spécial (TCS) ;
- le pôle de services et de nouvelles technologies qui englobe le relèvement du niveau d'infrastructures de transport : routières, ferroviaires et maritime, l'amélioration des structures sanitaires et hospitalières, le développement de l'éducation de base, la densification de la carte scolaire et des institutions d'enseignement maternel, primaire et secondaire, technique et professionnel, l'amélioration de l'offre de formation académique, universitaire et professionnelle, l'augmentation de l'offre de

communication sociale et téléphonique (fixe et mobile), la connexion à internet haut et aux réseaux sociaux.

L'approche de mise en œuvre s'appuie sur le modèle hybride purement basé sur les outils de pilotage *bottom-up* et *top-down* (Carpentier, 2012). Cette approche traduit au centre le modèle de gouvernance dialectique du haut vers le bas et du bas vers le haut. Dans les politiques publiques de gestion, la mise en œuvre est considérée comme la phase opérationnelle qui précède aux étapes de diagnostic et de formulation politique. Comme objet d'étude, elle intéresse ici la concrétisation du rôle moteur des infrastructures économiques dans la facilitation des échanges et la promotion d'une croissance forte et durable. Le DSSEF (2013-2020) reste une référence pour la planification de ce secteur clé de la gouvernance au Cameroun.

La prise des décisions à partir de la base et l'implication des acteurs concernés se situent au cœur de cette approche de la mise en œuvre. Il est ainsi question de prendre en compte la perception et/ou le point de vue des acteurs concernés ou de la population cible (Paquay, 2007 ; Carpentier, 2012). Les situations concrètes des gouvernés vers un processus d'interaction permettent de remonter la mise en œuvre. Selon Liataud (2003), les acteurs situés au bas de l'échelle de la structure organisationnelle ou sur le terrain jouent effectivement un rôle actif et exercent une influence sur l'efficacité de la mise en œuvre.

L'approche *bottom-up* à propos de la mise en œuvre d'un projet structurant peut s'ériger sur cette politique. Le point de départ du projet dans l'approche « bottom-up » est la perspective, ou le point de vue, du groupe cible et des agents qui rendent le service, et pour le cas échéant des acteurs locaux. Il s'agit alors d'après Carpentier (2012, p. 18) : « de diriger l'attention vers les individus au bas de la pyramide, les « bureaucrates sur le terrain », car ceux-ci jouent inévitablement un rôle actif et exercent une influence en apportant des modifications à la politique ». Les transformations ici résultent aussi bien des interprétations de la politique par les différents acteurs que des interactions entre les différents groupes d'intérêt en présence. Dans cette dynamique managériale, le pouvoir public n'a pas besoin de savoir comment s'effectue la tâche ni même de savoir si la tâche est effectuée uniformément. De fait, « c'est la diversité dans l'exécution qui est une source importante de connaissances en vue de l'amélioration de l'action publique » (Carpentier, 2012, p.18).

Dès lors, tout déphasage observé ici met une harmonie insuffisante entre le potentiel du lieu d'implantation, la vision de développement local dans cette partie du pays et la mise en œuvre des projets. Cette approche peut ainsi conditionner l'échec ou la réussite des programmes

d'implantation (Ramesh, 2003 ; Paquay, 2007) et en rapport avec le contexte. Le modèle de prise de décision, ici prend source vers le bas, entendu comme le niveau local du milieu et de l'environnement d'implantation ou de la mise en œuvre de la vision, en contexte, de développement local. La mise en œuvre fait ainsi de la réalisation au sens strict du texte de création. Elle appelle davantage à un processus de réajustement, de négociation, qui implique des modifications, de la sélection et d'une réelle adaptation des buts des politiques publiques aux contraintes du terrain.

La maîtrise de ces politiques contribue à la mise en place d'une véritable économie de la connaissance à tous les niveaux de la chaîne du système éducatif (Foray, 2017). Celle-ci favorise le développement national dans ses aspects tant sociaux, économiques politiques qu'éducatifs. Celle-ci consiste à tous les niveaux du développement national, à un investissement dans toutes les activités de biens et de services fondés sur des activités intensives en connaissances. Les politiques éducatives sont élaborées au niveau national par l'ensemble des ministères chargés de l'éducation nationale : le ministère de l'éducation de base (MINEDUB), le ministère des enseignements secondaires (MINESEC), le ministère de l'enseignement supérieur (MINESUP). A travers diverses concertations, les différents ministères en charge de l'éducation sont parvenus à l'élaboration d'une loi d'orientation de l'éducation en l'occurrence la loi du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun qui fixe le cadre juridique de l'éducation au Cameroun.

Au sens de la loi, l'éducation est une priorité nationale et est assurée par l'État appuyé par des partenaires privés. Cette éducation qui a pour mission générale :

la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais aussi ouvert au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun » (article 5, alinéa 1), « l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégrité régionale et sous régionale (article 5, alinéa 5).

La formation doit être comprise par les populations quel que soit leur background. Ceci afin de favoriser leur participation et leur implication dans le processus de développement. En effet, les politiques telles que définies par les pouvoirs publics doivent être comprises par les « *gens d'en bas* » (Ela, 1996), car c'est à ces populations, quotidiennement confrontées à la précarité dans différents domaines de la vie que sont destinées ces politiques publiques. Une fois que les populations locales ont saisies le sens des politiques publiques, elles s'engagent aux côtés des pouvoirs publics et les accompagnent dans la mise en œuvre des différentes actions de développement. Les politiques de développement s'imbriquent dans les politiques éducatives. Car, selon Schramm (1966), les politiques éducatives, à condition d'être bien comprises et bien interprétées, peuvent apporter une contribution importante au développement économique et social.

Pour répondre aux préoccupations sociales et aux aspirations des populations camerounaises, le gouvernement s'est doté depuis son accession à l'indépendance de divers instruments de planification du développement tels que : le Document Vision 2035, le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE), le Programme National de Gouvernance (PNG), le Document de stratégie du secteur de l'éducation (DSSE), le Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (DSSEF, 2013-2020), la stratégie nationale de développement (SND30). Ces instruments de planification ont pour but de pérenniser et surtout promouvoir un développement durable grâce à une politique qui met en synergie tous les acteurs et bénéficiaires de cette émergence.

Ces différents programmes rendent compte de la politique socio-économique du Cameroun qui est « *d'être un pays émergent, démocratique et uni dans sa diversité* ». Cette vision intègre un ensemble d'objectifs intermédiaires à savoir : la réduction de la pauvreté, l'amélioration de la qualité de l'éducation, l'atteinte du stade des pays à revenu intermédiaire et l'atteinte du stade de nouveau pays industrialisé. De ce point de vue, l'émergence du Cameroun à l'horizon 2035 ne reste pas qu'un slogan, car elle s'appuie sur un ensemble coordonné d'actions et de décisions qui participent d'une mise en orbite effective du pays sur la voie du développement.

Le Cameroun a élaboré une stratégie de croissance axé vers un meilleur accès aux infrastructures avec le développement de plusieurs infrastructures dans divers domaines : Energie, Bâtiment et Travaux Publics (BTP), transport, technologies de l'information et de la communication (TIC), habitat, eau et assainissement, gestion domaniale. Ces infrastructures

sont entre autres : les projets énergétiques comme les barrages de Memve'ele, Lom Pangar, Mekin, Menchum, Wum, Birni, Kpep, le port en eau profonde de Kribi ; les projets routiers tels que les axes Douala – Bangui – Djamena ; Ambam – Kye-Ossi, Nsimalen-Mbalmayo/Ebolowa-Ambam, Bertoua-Garoua-Boulaï, Ayos - Bonis, Ngaoundéré-Toubourou-Loudou ; les projets sociaux comme les Camps Sic, les infrastructures sportives.

Cette culture politique du développement prônée par les institutions internationales trouve un point d'ancrage dans des textes spécifiques conçus à cet effet, à l'exemple du DSCE (2009). Il met un accent sur la place que représente le développement structurant dans le processus d'émergence à l'horizon 2035. Ce texte pose d'abord le diagnostic que les principaux facteurs de production, le capital physique et humain, présente des déficiences structurelles que les stratégies sectorielles n'ont pas encore pu totalement résorber. Ainsi, dans le sous-secteur routier, qui monopolise plus de 85% du transport national, malgré des avancées importantes au plan opérationnel et stratégique, les moyens disponibles et les stratégies mises en place ne suffisent pas à résorber l'énorme déficit structurel entre l'offre et la demande : seulement 10% des 50 000 km environ que constitue le réseau national sont bitumés, et le pourcentage de réseau en bon état en 2005 était de 24%. (DSCE, p.95).

A la suite du DSCE, la stratégie Nationale de Développement (SND30) vise une transformation structurelle de l'économie camerounaise, le développement du capital humain, la promotion de l'emploi et l'insertion économique, la gouvernance et la gestion stratégique de l'Etat. La transformation structurelle dont il est question se réfère à la réallocation de l'activité économique dans les secteurs à faible productivité vers ceux où elle est plus forte. Cette transformation passe par un alignement des politiques éducatives avec l'économie de la connaissance qui se veut avant tout une économie innovante. La SDN30 repose sur sept piliers qui ont chacun des objectifs stratégiques. La construction des barrages de Mem'vele, Lom-Pangar, le pont sec de Batchenga sur le fleuve Natchigal, la tronçon routier Ambam-Kyé-ossi et bien d'autres infrastructures de seconde génération, s'inscrit dans la poursuite du désenclavement des bassins de production et, surtout dans une logique générale d'aménagement du territoire, avec pour priorité l'option d'industrialisation. Cet état de chose qui vise à améliorer le bien-être des populations.

La plupart de ces projets n'est pas inscrit dans une philosophie holistique, il se pose alors un problème de l'appropriation des projets de développement par les populations bénéficiaires. Tous ces projets structurants sont le socle du développement du Cameroun. Aussi

longtemps que le projet est dans une sorte d'incubateur fourni par le programme (encadrement minutieux, financement, support technique, auto-évaluation), son intégrité et son bon fonctionnement sont assurés. Aussitôt « mis au monde », en dehors de cet environnement douillet et contrôlé, le projet a plus de chance de trépasser que de survivre. Car, le développement est très souvent une rencontre entre l'exogène et l'endogène. Quatre groupes d'acteurs se situent dans leur champ respectif d'opérations en interrelations dynamiques. Il s'agit des acteurs politiques, les services publics ou privés locaux d'encadrement, les acteurs éducatifs qui éduquent au développement et la population cible. Dans chacun de ces niveaux peuvent se poser des problèmes d'appropriation de la responsabilité du développement. Cette réflexion porte principalement sur le dernier niveau, celui des groupes de base ou des communautés villageoises qui se trouvent généralement comme des victimes de ces projets.

Lecomte (2001) démontre que l'approche projet peut annihiler les créativité ascendantes des organisations paysannes. Il plaide pour un changement en profondeur des formes d'actions au processus d'appropriation. Quand il s'agit d'appropriation, les actions pour y arriver doivent, en premier lieu selon lui, éviter de se tromper d'acteur. L'acteur principal est la population bénéficiaire et non le coopérant ou son homologue qui choisit, suggère ou initie au lieu d'accompagner. Pour Lecomte (2001), le développement durable s'inscrit dans un processus lentement déployé et approprié. Il dit à ce propos :

Se développer, pour un groupe, c'est résoudre des problèmes de nourriture, d'éducation, de santé etc. Cet effort est interne au groupe ; il est issu d'une décision interne. Cette décision ne s'accouche pas, ni dans le paternalisme. Elle naît d'une situation où tous les membres du groupe ont, pour des raisons qui peuvent être très diverses, le « ras le bol » de ce qui est, et éprouvent un besoin commun et violent d'autre chose. Cette naissance n'est pas programmable.

Freire (2010) dans le même sens considère le développement comme « *un saut conscient dans l'inconnu, l'inédit possible* ». Les théories du développement révèlent que ce sont les pays en développement qui propulsent l'expansion rapide des revenus au plan mondial et qui en sont les bénéficiaires. Cependant, il est nécessaire de s'affranchir de fausses évidences. Mvesso (2011) pour sa part considère le développement socio-économique en Afrique comme une cause

directe de l'éducation. En effet, l'éducation est pronostiquée comme l'un des facteurs de développement. Mais la manière dont elle est pratiquée, elle n'apporterait pas un avantage conséquent pour l'émergence du Cameroun qui n'est rien d'autre que le développement. Mvesso démontre la place non négligeable de l'éducation dans la promotion du développement. Il dit à cet effet :

Le paradigme éducatif est un catalyseur du changement sociétal global et qualitatif, c'est en réalité une éducation pour le développement dont il est question et qui instruit une éducation appelée à jouer une partition en tant qu'instance centrale de formation d'une ressource humaine de qualité. (p.20).

Cette formation d'une ressource humaine de qualité, selon Belinga Bessala (2011), ne saurait s'appuyer exclusivement sur des canaux formels où l'éducation classique qui a déjà fait faillite. Le développement en Afrique devrait être la chose la mieux partagée entre l'Etat et les populations bénéficiaires de ces actions de développement (Éla, 1990).

Selon Éla (1990), l'État est sous pression et doit laisser s'exprimer la créativité des paysans, des associations et groupements villageois pour devenir acteurs des changements de leurs milieux. Le développement en Afrique doit avoir un ancrage sur la réalité car le développement est d'abord d'un intérêt psychologique, accepter les transformations de son milieu, accepter les changements dans son quotidien, intégrer de nouvelles valeurs sans dénaturer celles existantes. La question qui pose est celle de savoir si l'Afrique refuse le développement. En récitant le catéchisme de la Banque mondiale sur les nouveaux défis du développement, l'on souhaite former en Afrique un type d'homme qui en fait se réduit aux dispositifs de la production et de la consommation. En effet, face aux nouvelles temporalités induisant des contraintes multiples, il est devenu difficile à ce type d'homme de s'arrêter pour faire un retour sur lui-même afin de se concentrer et de tenter de penser en profondeur des problèmes auxquels il est confronté.

Le projet structurant ne peut se limiter à produire et à susciter la consommation au seul profit des milieux d'affaires. Face à la course à la compétitivité, se découvre la pertinence des actions éducatives qui invitent à réinsérer le savoir dans le monde de la vie. Autrement dit, poser le lien entre la croissance économique et l'environnement c'est revoir l'apport de

l'éducation en ce qui concerne le développement économique. Ce qui oblige aussi à élargir le champ du savoir dont la production est nécessaire à la gestion des affaires publiques. En effet, le savoir n'est pas d'abord un instrument, il relève de l'ordre de la valeur et de la vérité (Éla, 2007). Et, lorsque l'État pénètre en brousse (Éla, 1990), son action doit être clairement définie de manière à être facilement assimilable par les populations rurales. Lorsque cette action n'est pas clairement comprise par les populations rurales, celles-ci élaborent des stratégies de riposte à l'action publique (Éla, 1990).

Au nom du projet structurant lui-même, au lieu de se concentrer sur la production et la consommation, la gouvernance doit se préoccuper de produire des savoirs dont les communautés ont besoin. Ces savoirs germent dans l'esprit même de l'enseignement. Pour que la connaissance soit vulgarisée en zone rurale au même niveau qu'en zone urbaine, Nkengne et Marin (2018) suggèrent de procéder à une allocation équitable des ressources enseignantes. Selon eux, les zones rurales en Afrique souffrent du manque de personnel enseignant face à une forte augmentation de la population d'âge scolaire. La mise sur pied des projets structurants dans ces zones devrait servir d'alternatives pour cette allocation équitable des ressources enseignantes. Ce qui favoriserait selon eux l'équité dans le système éducatif.

Nkengne et Marin (2018) observent une surabondance des ressources dans certaines écoles de la zone urbaine et presque une pénurie dans les zones rurales. Cette situation est marquée selon eux par l'attrait des zones urbaines, qui pousse les enseignants à solliciter plus souvent des affectations dans ces lieux au détriment des zones rurales. Ainsi, il n'est pas rare de trouver deux, voire trois enseignants responsables d'une classe d'environ cinquante élèves en milieu urbain, alors qu'un même enseignant en zone rurale est obligé d'encadrer trois classes chacune ayant également une cinquantaine d'élèves. Cette allocation inéquitable des ressources enseignantes indique que, le système éducatif n'offre pas aux élèves les mêmes caractéristiques de l'environnement dans lequel l'éducation se déroule et s'assurent pas que ceux-ci, indépendamment de leur zone géographique ou de leur établissement scolaire, reçoivent le volume horaire nécessaire d'enseignement au cours de l'année.

Les projets structurants s'inscrivent dans les structures même de la communauté et de leur mentalité. Ce qui est mis en cause ici c'est le choix du modèle de développement à travers les projets structurants comme service public, lieu autonome de production dont il importe d'évaluer l'opportunité sociale en considérant les relations entre ce service public et son environnement, notamment, l'école. Dès lors, l'on convient que la résistance au

changement apparaît comme une réaction légitime des acteurs locaux qui tentent de « maintenir » un état de normalité relatif. Comment rendre alors légitime la mise en œuvre des politiques éducatives ? Comment prendre en compte dans le processus de développement des projets structurants la légitimité institutionnelle, la légitimité substantielle ou curriculaire et les pratiques professionnelles ? A quoi bon implanter des projets dans les localités rurales si l'on ne tient pas compte acteurs locaux ? Comment les pouvoirs publics peuvent-ils s'y prendre pour entendre à leur juste place les différentes parties prenantes dans la mise en œuvre des projets structurants ? Comment autoriser dans le processus de la mise en œuvre des politiques éducatives la diversité des comportements des parties prenantes, tout en maintenant la cohérence autour des projets structurants ? Quelle approche managériale faut-il mettre en œuvre à l'effet de favoriser une appropriation réelle des projets structurants par les acteurs locaux ?

0.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

La thèse questionne le lien entre les stratégies de planification des politiques publiques en général et leur appropriation par les institutions locales notamment l'école. En fait, lorsqu'on explore les données statistiques concernant la scolarisation au Cameroun, la chose la plus frappante est que le taux brut de scolarisation au cycle primaire est satisfaisant de 2010 à 2020 et on le situe à plus de 150%. Quant au taux net de scolarisation notamment des Régions du Sud et de l'Est, il avoisine pratiquement 90%, ce qui veut dire que l'accès à l'école est effectif. Toutefois, il y a un aspect qui reste critique et problématique : le taux d'achèvement au cycle primaire et surtout le taux de rétention qui dépassent à peine 50 %. Dans la Région de l'Est par exemple, sur 10 enfants qui sont à l'école, à peine quatre sont retenus au cours des dix dernières années et dans celle du Sud, à peine six au cours de la même période. On peut étendre cette analyse dans toutes les autres régions du pays.

En management de l'éducation et spécifiquement dans le champ de la planification de l'éducation, il convient d'interroger le modèle mis en relief. On peut dire ici que le problème n'est pas en soi la rétention, que celle-ci n'est qu'un symptôme qui permet d'appréhender l'impact des modèles paradigmatiques dans la mise en œuvre des politiques publiques via les projets structurants. Puisque, la mise en œuvre des projets structurants semble se situer dans une logique mettant en exergue le modèle d'influence parallèle. Il s'agit d'un modèle centré sur l'incompatibilité entre un projet économique et la scolarisation des enfants des écoles primaires. Dans ce modèle, on soutient l'idée que l'école et le projet structurant sont deux mondes distincts.

Par contre, dans un modèle d'influence partagée mise en exergue par *le Nouveau Management Public*, l'école et les projets économiques ont des responsabilités communes en ce qui concerne l'éducation des enfants et que les deux entités, école et projet économique atteignent un plus haut niveau économique lorsqu'ils travaillent ensemble, voire en partenariat. Le développement, l'apprentissage et la réussite scolaire de l'élève sont au cœur même du *Nouveau Management Public*. Les zones de chevauchement qu'on peut observer correspondraient au degré de collaboration qui existe entre les deux entités.

C'est en ce sens que, Jouët (2000) assimile l'appropriation à l'acte par lequel un usager devient un acteur actif et autonome qui construit ses usages en fonction de ses intérêts et se constitue « un soi ». D'après Grimand (2006, p.17), l'appropriation doit être s'intégrer au Nouveau Management Public et correspondrait à : « un processus interprétatif, de négociation et de construction du sens à l'intérieur duquel les acteurs dans une perspective partagée questionnent, élaborent, réinventent les modèles de l'action collective ». Les projets structurants, ne peuvent entraîner des changements radicaux que s'ils sont compris et acceptés par les acteurs locaux considérés comme parties prenantes ou des partenaires. La mise à l'écart de ceux-ci dans le management stratégique des projets structurants expose à des conduites de refus et de résistance. Ces conduites ne peuvent pas favoriser l'appropriation desdits projets (Crozier & Friedberg, 1977 ; Proulx 2001 ; De Vaujany, 2005 ; 2006 ; Grimand, 2006 ; Fonkoua, 2007 ; Mvesso, 2011 ; Martineau, 2012 ; Pichault, 2013). Ainsi, l'appropriation est une conduite qui peut s'exprimer différemment, suivant que les acteurs locaux intègrent de nouvelles modalités d'interaction et de fonctionnement liés aux objets des projets structurants.

L'appropriation qui est une conséquence de la planification dans toutes ses orientations, elle devrait dans ce contexte être comprise comme le fait de « rendre propre à usage » et « engage un double mouvement de conformation et de subversion » (Grimand, 2006, p.18). Selon Proulx (2001), la planification *in situ* ayant pour corrolaire l'appropriation locale, signale tout à la fois : une maîtrise cognitive croissante de l'objet technique, une intégration significative de cet objet dans les routines de l'acteur, une dimension de création, de nouveauté rendue possible par l'usage de cet objet. Ségrestin (2004) voit fondamentalement dans la planification *in situ* un processus interprétatif, de négociation et de construction du sens à l'intérieur duquel les acteurs questionnent, élaborent, réinventent les modèles de l'action collective. Toki (2019) trouve que l'idée de cette conception de la planification n'est pas de nier la nécessité d'une vision instrumentale mais de relever son incomplétude car, un projet en lui-même n'engage pas spontanément l'organisation dans un processus d'évolution. Dans ce

sens, les projets structurants ne sont efficaces que si les acteurs concernés c'est-à-dire ceux qui doivent s'en servir en font usage et se l'approprient.

A cet égard, il y a lieu de réaliser que l'appropriation constitue une réponse aux blocages auxquels se heurte la seule perspective de rationalisation (basée sur le modèle d'influence) de l'action collective à savoir, l'incapacité de rendre compte de la complexité des situations de gestion (Grimand, 2012), la non-reconnaissance de l'existence de stratégies d'acteurs (Crozier & Friedberg, 1977), l'occultation de la nécessaire contextualisation des projets (Detchessahar & Journé, 2007). Intégrant ces considérations, Grimand (2006) définit l'appropriation comme : « un processus interprétatif, de négociation et de construction de sens à l'intérieur duquel les acteurs questionnent, élaborent, réinventent les modèles de l'action collective » (p. 17). Ce processus se déploie à quatre niveaux différents. Ainsi, au niveau rationnel, l'appropriation d'un projet s'analyse au regard de la capacité dudit projet à favoriser l'amélioration de l'efficacité et de l'efficience des actions des acteurs locaux.

QUESTIONS DE RECHERCHE

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

0.2.1. Question principale de recherche

La question principale que cette recherche pose est la suivante : Quels sont les facteurs associés à la cohérence des politiques éducatives qui favorisent ou entravent l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux ?

0.2.2. Questions spécifiques de recherche

De la question principale découle trois questions spécifiques :

QS1 : Existe-t-il une relation entre la légitimité de l'action publique basée sur la réflexion sur l'avenir de ses effets et l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux ?

QS2 : Existe-t-il une relation entre la prise en compte des aléas par une analyse de la coordination et l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux ?

QS3 : Existe-t-il une relation entre le fait de faire évoluer les interprétations

multiples vers un même sens, afin de faciliter la coordination de l'action publique, son appropriation et sa vulgarisation auprès des parties impliquées et l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux ?

0.3. OBJECTIFS DE L'ETUDE

0.3.1. Objectif général de l'étude

L'objectif général de cette recherche est d'analyser les facteurs associés à la cohérence des politiques éducatives qui favorisent ou entravent l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux. De cet objectif général, découlent trois objectifs spécifiques.

0.3.2. Objectifs spécifiques

De façon opérationnelle, cette étude comporte trois objectifs spécifiques qui sont :

OS1 : Examiner la relation qui existe entre la légitimité de l'action publique basée sur la réflexion sur l'avenir de ses effets et l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux.

OS2 : Examiner la relation qui existe entre la prise en compte des aléas par une analyse de la coordination et l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux.

OS3 : Examiner la relation qui existe entre le fait de faire évoluer les interprétations multiples vers un même sens, afin de faciliter la coordination de l'action publique, son appropriation et sa vulgarisation auprès des parties impliquées et l'appropriation des projets structurants.

0.4. ORIGINALITÉ ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE

Cette thèse questionne l'arbitrage entre l'efficacité, l'équité et la nouvelle gouvernance de l'éducation. En effet, les pouvoirs publics à travers le DSCE (2009), le DSSEF (2013) et actuellement la SND-30 (2019) visent simultanément l'ajustement des dépenses tout en préservant une certaine équité de confort pédagogique dans le domaine de l'éducation. La planification des politiques publiques à travers les projets structurant les logiques qui sont mises en œuvre se trouve aujourd'hui confrontées à des objectifs qui sont difficilement conciliables. L'équité d'accès à l'éducation, la garantie de la qualité de l'offre éducative Mgbwa et Matouwe (2016), la sécurité et l'ajustement des dépenses, constituent pour les politiques publiques un dilemme. Celui-ci peut être dépassé si l'on conçoit l'équité de ressources pédagogiques comme une transformation pédagogique favorable à l'amélioration de la qualité de l'offre. Sous cet

angle, on peut parler de l'originalité de cette thèse, les ressources de sa pertinence, en ce sens qu'elle questionne la nouvelle gouvernance et la nouvelle politique publique territoriale au Cameroun.

0.4.1. Originalité

Cette thèse aborde la question de la formulation des politiques publiques territoriales dans un contexte de nouvelle gouvernance. Elle soulève la question centrale du mode d'élaboration et de conduite de la politique publique en éducation.

Le terme de "governance" issu de l'ancien français est redevenu d'actualité après les changements de politique publique introduits en Grande Bretagne sous l'ère Thatcher. Il désigne des modes de coordination et de partenariats alternatifs mis en œuvre par les autorités publiques et fait référence aux autres formes intermédiaires de coordination entre les politiques et les transformations pédagogiques. Cette nouvelle forme de gouvernance se fonde sur une dénonciation du modèle de gouvernement traditionnel qui confie aux seules autorités politiques la capacité de prendre des décisions et de pouvoir les appliquer en vertu d'un pouvoir coercitif légitime dont parle Éla. Désormais, les politiques reposent sur des nouvelles formes interactives de gouvernement dans lesquelles les différentes organisations publiques, les groupes ou communautés de citoyens, ou d'autres types d'acteurs, prennent part à la formulation de la politique.

La gestion des affaires publiques repose désormais sur un processus d'interaction et de négociation entre des intervenants très hétérogènes au sein de réseaux. Stacey (1996) définit le réseau « comme un système composé d'un nombre important d'agents qui interagissent les uns avec les autres afin de développer des stratégies de survie adaptatives pour eux-mêmes et pour le système auquel ils appartiennent ». Il correspond selon Le Galés (1995) à une « coopération plus ou moins stable, non hiérarchique, entre des organisations qui se connaissent et se reconnaissent, négocient, échangent des ressources et peuvent partager des normes et des intérêts ». Dans cette perspective des acteurs de toutes natures et des institutions publiques s'associent et mettent en commun leurs ressources, leurs expertises et leurs capacités pour développer une politique publique locale qu'ils co- construisent. Ainsi, les usagers participent à l'élaboration de la décision publique et à son évaluation, ce qui permet d'une part de mieux identifier leurs besoins et d'autre part de légitimer les choix publics.

Elle met en évidence la délicate répartition des rôles dans la conception des projets entre les différentes structures du territoire (commune, communauté de communes, etc.). Elle

propose et expérimente le projet structurant comme l'éventail de délégation concertée qui permet de formaliser les rôles respectifs des auteurs locaux, les entreprises, les élus et les personnels de l'éducation.

Elle propose dans une perspective de new public management un instrument permettant de prendre en compte l'évaluation d'une politique publique par les usagers. Qualifiée d'approche marketing des politiques publiques, cette orientation vers les perceptions du citoyen-usager s'est longtemps heurtée à l'idée répandue très longtemps chez les décideurs publics selon laquelle l'intérêt pour les perceptions individuelles du public est une entrave à la recherche de l'intérêt général. Interrogeant les opérateurs du territoire afin de recueillir leurs avis d'experts en la matière pour définir leurs attentes et celles des publics en matière de politique publique de musiques actuelles, la thèse élabore un construit et des mesures permettant d'apprécier la satisfaction des publics d'une politique locale de musiques actuelles.

Les projets structurants ont été mis sur pieds avec pour objectifs de contribuer à l'amélioration des conditions de vie des populations par l'augmentation du taux d'accès à une énergie électrique, la facilitation des échanges à travers l'aménagement des axes routiers. Ce qui devrait avoir un impact positif sur les principaux bénéficiaires que sont les communautés locales, les exploitations agricoles, les industries et les commerces, les institutions publiques et privées de santé et d'éducation. Or, il se trouve que la scolarisation des enfants riverains des projets structurants se caractérise par des actes décrochage, d'abandon scolaire au profit des petits métiers induits par la présence du projet structurant dans la localité et qui pour ces populations semblent être « plus rentables » immédiatement.

C'est ainsi qu'aux abords des projets structurants, les enfants sont investis dans divers petits métiers tels que le petit commerce, les petites activités génératrices de revenus. Et pourtant, d'après la théorie du capital humain de Becker, l'éducation est un investissement rentable, autant un investissement en capital physique permet de produire des flux de biens ou de services pendant de longues années, et donc de créer des revenus qui dépasseront le coût initial d'investissement, de même les êtres humains peuvent investir en eux-mêmes afin de devenir plus productifs de façon permanente au cours de leur vie active. Cet investissement en eux-mêmes entraîne des coûts, mais les gains additionnels qui sont obtenus par les individus dotés de plus de capital humain que les autres font plus que compenser ces coûts. Dans les zones qui abritent les projets structurants, les populations semblent ne pas maîtriser cette théorie.

Cette question interpelle les politiques publiques éducatives qui doivent être cohérentes afin de permettre aux populations de mieux s'approprier tous les aspects des projets

structurants. Ceci passe par des séances de formation et de sensibilisation des populations en générale et les parents en particulier sur les risques de décrochage que courent les jeunes à cause des effets induits du projet, afin d'éviter de se retrouver dans ce que Pourtois (2011) appelle une crise localisée du système éducatif. Cet accompagnement des populations riveraines va permettre de leur donner des moyens et des aptitudes pour pouvoir tirer profit des changements qui s'opèrent dans leur environnement en termes de développement. L'optimisation de la rentabilité socio-économique du projet de développement par la prise en compte de la dimension humaine à travers l'éducation des populations riveraines est un facteur fondamental du développement participatif basique, intégré. Par conséquent, le processus d'accompagnement est susceptible de transformer les vulnérabilités en opportunités/potentialités pour ces populations.

Construire une route n'a pas seulement pour objectif de permettre la circulation facile des personnes et des biens ; construire une route :

C'est non seulement, apporter une réponse à la question de désenclavement mais aussi en faire un catalyseur de développement socioéconomique de la zone d'implantation par les différents formations, investissements et réalisations complémentaires, susceptibles d'améliorer des conditions de vie des populations bénéficiaires (DSCE, p.8).

Etant donné que le développement économique authentique est entendu comme la promotion de tout homme et de toute société (Unesco, 2003). De plus, le développement économique de tout peuple est fondé sur sa culture mais surtout sur son éducation, sa formation. D'ailleurs « *sans éducation il n'y a pas de formation et sans formation il n'y a pas de développement économique durable* » (Unesco, 2003). Pour Mvesso (2011) l'éducation pour la bureaucratie doit faire place à une éducation de savoir-faire, savoir-être pour l'épanouissement intégral de l'apprenant. Une école qui prépare les apprenants à accepter, d'intégrer les transformations, les changements qui ont cours dans leur environnement pour une meilleure appropriation de ces mutations. Cette éducation vise une familiarisation avec les projets structurants et à provoquer chez les élèves le désir de participer plus tard au combat noble du développement.

0.4.2. Pertinence de l'étude

Cette recherche sur la cohérence des politiques publiques éducatives et l'appropriation des projets structurants par les populations riveraines trouve sa pertinence dans la mesure où elle contribue à l'amélioration des connaissances scientifiques, à leur approfondissement, leur développement et leur enrichissement dans le champ de l'élaboration des politiques éducatives. Pour y parvenir, elle ambitionne de montrer que, si la gouvernance des systèmes éducatifs, les politiques éducatives ou plus généralement des politiques éducatives en matière de développement sont élaborées en prenant en compte les intérêts des populations locales et bien réalisées, l'appropriation des projets structurants par les populations riveraines sera efficiente et effective. Ce qui permettra une amélioration du niveau de vie des communautés locales. Bien que la question du développement soit une thématique centrale dans les sciences sociales, l'on se rend compte que celle-ci est très peu abordée dans les sciences de l'éducation. En effet, les travaux disponibles sur cette thématique se limitent beaucoup plus aux aspects purement économiques des projets en négligeant les aspects humains, éducationnels (Freire, 2010).

Les stratégies d'intervention éducative mises en œuvre lors la conception d'un projet structurant et les modèles de participation qui en découlent sont susceptibles d'impacter la réussite même du projet. En effet la façon de concevoir les projets de développement et les techniques de formation généralement utilisées pour dynamiser leur efficacité est à améliorer car les actions conduites jusqu'à présent sur le terrain se caractérisent par une insuffisance d'expertise pédagogique appropriée pour adresser les questions de changement d'éthique vis-à-vis de l'environnement de façon holistique. L'étude se focalisé également sur les démarches méthodologiques pertinentes en matière de développement durable en milieu communautaire rural afin de renforcer l'efficacité de ces projets et d'obtenir une participation responsable des populations bénéficiaires.

Sur le plan politique, c'est l'État qui est le porteur des projets de développement réalisés sur son territoire. La modernisation des interventions des différents échelons de réalisation des projets structurants s'inscrit dans une prise en compte effective des populations bénéficiaires dans la territorialisation des projets de développement. Une approche systémique qui rend le développement inclusif, une mise en valeur des acteurs au développement avec les ressources dont possède chaque acteur. Cette recherche est une invite à l'endroit des pouvoirs publics afin que ces derniers puissent prendre en compte les populations locales dans le processus de planification, de réalisation et d'évaluation des projets structurants. Et, surtout que, les politiques éducatives soient élaborées en prenant en compte les réalités locales. Car, l'économie

de la connaissance qui, selon Foray (2017, p. 3) correspond au « secteur d'activités de production et de services fondées sur des activités intensives en connaissance », bien qu'elle soit universelle, prend sa source dans la culture locale. Pour Foray, l'économie de la connaissance vise à répondre à la double nécessité d'engendrer un rythme rapide d'innovation en vue d'offrir de façon continue des produits et services nouveaux à l'échelle globale et de surmonter les vagues violentes d'obsolescences. Pour que cette économie de la connaissance puisse servir de manière efficace l'économie locale et globale, les politiques éducatives sur lesquelles elle est fondée doivent être comprises par les populations locales.

Les objectifs assignés au projet doivent être la traduction sectorielle des objectifs globaux de développement : l'expertise scientifique multidisciplinaire intervient alors au bénéfice de l'ensemble des acteurs pour procéder à l'interfécondité disciplinaire dans la collecte des données et la formulation des points de vue. C'est ainsi qu'on aura tout aussi besoin de l'éducateur, l'animateur pédagogue, spécialiste en fondement et approche curriculaire de l'éducation, qui y mettra également son expertise en élaborant des programmes éducatifs d'accompagnement et que des approches qui en découlent afin de mettre sur pied une stratégie adéquate dans le processus d'appropriation qui sied dans le cadre d'un projet de développement.

L'étude aborde également la question de contextualisation de l'éducation dans les zones abritant les projets, car ces grands projets avec des technologies de pointe et des ingénieurs hautement qualifiés et spécialisés, sont susceptibles d'apporter des innovations dont le système éducatif peut capitaliser en vue d'une plus grande efficacité dans les zones concernées. Les politiques publiques éducatives peuvent se saisir des projets structurants pour intégrer dans le système éducatif des formations professionnelles et spécialisées de pointe en fonction des projets structurants implantés dans diverses régions du pays. Le site du projet structurant constituerait alors un laboratoire pour les écoles implantées dans ces régions. Des apprenants qui côtoient au quotidien des ingénieurs hydroélectriques par exemple seront plus disposés à suivre des formations en ingénierie hydroélectrique ou d'autres disciplines connexes.

0.5. DÉLIMITATIONS DE L'ÉTUDE

0.5.1. Délimitation thématique

Cette recherche s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation et plus précisément celui du management de l'éducation. Elle analyse le fait éducatif en s'appuyant sur les travaux de Batifoulier (2001) sur la théorie des conventions qui articule deux approches à savoir l'approche stratégique et l'approche interprétative. L'approche stratégique, modélisant

l'émergence des conventions et reposant sur un contrat, a comme préoccupation fondamentale de maximiser les intérêts des acteurs, parfaitement rationnels, dans ce contexte contractuel. Cette maximisation des intérêts s'observe tant au niveau de la mise en œuvre des projets structurants que sur le plan éducatif, par une gestion non conforme aux intérêts du « principal » (État, famille, communauté), des actionnaires, mais tournée vers leurs propres intérêts au détriment du principal. L'approche interprétative met l'accent sur la capacité d'interprétation des individus. Cette capacité ne pouvant provenir que d'une certaine représentation du collectif dans lequel les acteurs sont insérés, passe par la coopération. La dimension collective des compétences ici doit être mise en avant. Le modèle rationaliste avec les théories incrémentalistes, de la contingence et l'épistémologie interprétative.

La gouvernance en éducation a un large spectre qui peut se résumer en six lignes de force proposées par Mvesso (2011) pour la nouvelle éducation. Pour lui, l'école doit devenir un laboratoire du combat pour le développement, l'école doit être un laboratoire de transmission-acquisition des compétences et des habiletés transversales et flexibles pour l'emploi formel, l'école doit être un lieu de transmission de nouvelles valeurs économiques, l'école doit être le centre de diffusion de la nouvelle culture écologique mondiale de respect de l'environnement, l'école doit être le lieu d'une pédagogie centrée sur l'apprenant, des contenus vrais et structurants pour un profil de sortie précis et évaluable et enfin, l'école doit être le lieu de diffusion d'une culture de la tolérance et du respect des différences pour la consolidation de l'unité nationale.

La vision de la gouvernance en éducation ainsi définie se veut plus pragmatique, ancrée dans les réalités locales en vue de susciter une appropriation véritable du développement. Cette appropriation par la population du projet de développement n'est vu par Leitao (2017) qu'en termes de nombre. En son sens, même si une partie seulement de la population d'une communauté donnée participe activement aux sessions à chaque fois, l'intervention aura un effet plus large sur les normes sociales, les connaissances, attitudes et pratiques de l'ensemble de la population, par le bouche-à-oreille, la prise de décision collective, et l'élan de bons exemples.

La communauté d'apprentissage vise selon Schussler (2003) le développement et le partage des pratiques, l'acquisition de compétences individuelles et collectives et la coformation). C'est dans cette perspective et dans le cadre de ce travail de recherche qui se limite à quatre sites des projets structurants à savoir, Ambam-Kye-ossi, Batchenga, Lom-Pangar et Memve'ele, l'école semble ne pas avoir créé le lien efficace entre formation, emploi

et développement durable. Ce qui peut expliquer parfois le décalage entre les projets, leur bien-fondé et les desideratas des populations bénéficiaires. Ces projets touchant à la construction de grandes infrastructures, routes (Ambam-Kye-Ossi), barrages (Batchenga, Lom Pangar et Memve'ele), nécessaires au développement de ces localités et devant apporter une plus-value au pays tout entier, sont également générateurs d'implantation de nouvelles activités et d'emplois.

Le travail collaboratif lorsqu'il est effectif, apporte des réponses aux besoins pédagogiques et didactiques soulevés (Dionne et Couture, 2013 ; Webster-Wright, 2009). De plus, la communauté impulse une dynamique en vue d'un transfert vers les pairs, ce qui alimente un réseau de passeurs. Elle insuffle ainsi une dynamique de métacognition, par les réflexions et les bilans sur les apprentissages, ce qui crée un réseau de praticiens réflexifs. Le fait éducatif étudié dans cette recherche étant les projets structurants, doit en tant qu'action être selon Mialaret (2017, p. 30), être accepté et même recherché par le sujet ou le groupe de sujets en vue d'aboutir à une modification profonde, tout en devenant eux-mêmes des éléments actifs de cette action exercée sur eux-mêmes. Tout fait éducatif s'inscrivant de ce fait dans un contexte appelé « situation d'éducation », les quatre sites de cette étude constituent ces situations, dont les caractéristiques principales sont indispensables.

Ce travail oscille entre deux des trois groupes de facteurs déterminants des situations de l'éducation définis par Mialaret (2017), à savoir, les conditions locales d'éducation et conditions de relation éducative elle-même. Le fait éducatif concerne donc des registres différents dont le point commun est l'accès à des apprentissages qui permettent d'adopter des comportements attendus dans un espace social donné. Les projets structurants dont il est question ici vont dans ce sens, dans la mesure où, ils permettent l'apprentissage des acteurs au sein du processus de planification et l'appropriation par la population du projet. On peut dire que ces projets structurants désignent dans le cadre de cette recherche, des projets dont la finalité est de participer à l'attractivité du territoire, en termes d'emplois et d'image. Ils contribuent au développement de l'économie locale, à l'aménagement des infrastructures spécifiques à la croissance d'une localité, voire d'un pays.

0.5.2. Délimitation empirique

0.5.2.1. Délimitation géographique

Du point de vue spatial ou géographique, cette recherche se déroule sur trois sites répartis dans les régions du Centre, de l'Est et du Sud. Plus spécifiquement, dans la région du

Centre, elle se déroule dans les départements de la Lékié dans la région du centre, plus précisément dans la commune de Batchenga. La commune de Batchenga est une commune de type rurale, située dans la région de la Lékié. Elle est limitée à l'Ouest par l'arrondissement de Ntui, au Nord par l'arrondissement de Mbandjock, au Sud par l'arrondissement d'Obala et à l'Est par l'arrondissement de d'Edzendouan. D'après les statistiques publiées par l'INS en 2019, la population de l'arrondissement de Ntui est estimée à 15 000 habitants. Elle est constituée de trois grands groupes culturels : les Benyagda (51%) ; Batchenga (40%), Mvog Namnié (02%) et Toupouri, Bamoun, Bamilékés et Maliens (07%).

Sur le plan éducatif, l'arrondissement de Batchenga compte sept écoles primaires publiques, trois écoles maternelles publiques et trois écoles primaires privés. Un lycée d'enseignement secondaire un Collège d'Enseignement Secondaire (CES) et un Collège d'Enseignement Technique (CETIC). Cette commune, fondée par les premiers occupants européens à s'installer au Cameroun, en l'occurrence les Allemands, a vu tour à tour s'installer sur son sol différentes industries : la Société d'Exploitation Industrielle et d'Allumette (SEITA). Fondée en 1928, elle a contribué à l'amélioration des conditions de vie des populations à travers l'embauche de milliers de ressortissants de la localité. Dans le département du Lom-et-Djérem dans la région de l'Est et plus précisément dans l'arrondissement de Belabo.

Dans la région de l'Est, l'étude se déroule spécifiquement dans la commune de Belabo est située à 80 km de la ville de Bertoua. Elle s'étend entre 5°9 de latitude Nord et 10°26 de longitude Est et couvre une superficie de 6000 km² pour une population estimée à 45 559 habitants et est limitée : au Nord par la commune de Bétaré Oya ; à l'Est par la commune Mandjou ; au Sud-Est par la commune de Bertoua 1 ; au Sud par les communes de Nsem et Minta ; au Sud-Ouest par la commune de Diang et à l'Ouest par la commune de Yako.

Le relief de la commune de Belabo est très peu accidenté. D'après les géographes, il tient son originalité des différents mouvements tectoniques qui eut lieu dans les temps géologiques. Ce relief laisse apparaître comme particularité de petites collines de faibles attitudes dont la moyenne se situe entre 500 et 800 mètres. Ces collines sont séparées par des vallées qui servent de lits à la plupart des rivières qui traversent la commune pour se jeter dans la Sanaga. Sur le plan hydrographique, la commune de Belabo est traversée par le fleuve Sanaga et ses affluents. Le régime des fleuves et des rivières est très dense. Le principal fleuve est la Sanaga. Toutefois, on note aussi la présence de nombreux ruisseaux et marigots qui tarissent pendant la grande saison sèche.

Sur le plan humain, la commune de Belabo, de par sa proximité avec les communes de Bertoua 1 et Mandjou qui accueillent les populations réfugiées originaires de la République Centre Africaine (RCA), accueillent toutes les populations des différentes aires culturelles du Cameroun. Ces populations sont réparties en quatre grands groupes sociologiques notamment : les bobili, kepere woutchaba, deng-deng et pol qui sont les autochtones et représentent 75,2% de la population totale. Ensuite, les populations allogènes composées de musulmans venus du grand Nord et du département du Noun dans la région de l'Ouest, les betis et les bassas ; ceux-ci représentent 24,8% de la population de la commune.

Sur le plan religieux, la religion chrétienne d'obédience catholique est la plus significative. Elle représente près de 60% des adeptes religieux de la commune. Les autres religions à l'instar de la religion musulmane, l'église évangélique du Cameroun, l'église presbytérienne et l'église du septième jour. Sur le plan culturel, l'attachement des populations aux rites culturels est très variable. Ce qui permet de définir la commune de Belabo comme le berceau d'une grande diversité culturelle.

Dans la région du Sud, la recherche se déroule dans les communes d'Ambam et de Kyé-osi. Ambam est le chef-lieu du département de la Vallée-du-Ntem et est la principale commune frontalière du Gabon et de la Guinée Equatoriale. Cette localité prend le nom d'Ambam pendant la colonisation allemande suite à la déformation du mot *mbama* qui signifie campement en langue ntoumou. Sur le plan éducatif, la ville dispose d'un lycée, précédemment collège d'enseignement secondaire érigé en lycée d'enseignement générale en juillet 2007 et d'une école primaire. L'aménagement du tronçon routier Ambam-Kyé-osi consiste à renforcer le réseau routier prioritaire par la mise en place d'une liaison permanente entre la ville d'Ambam et la commune de Kyé-osi (Frontière Gabon et Guinée Equatoriale), la réalisation des équipements sociaux-économique et des actions sociales en faveur des populations riveraines pour améliorer leurs conditions de vie ; renforcer les capacités institutionnelles des ministères des travaux publics (MINTP), de la forêts et de la faune (MINFOF), de l'environnement et de la protection de la nature (MINEP).

Les avantages socio-économiques dégagés par le projet de construction du tronçon Ambam-kyé-osi sont diverses. Entre autres, la route du projet contribue au désenclavement des villages riverains et par la suite, à la réduction de la pauvreté d'environ 50 000 habitants ; la construction de cinq écoles permet d'améliorer d'une manière sensible le taux de scolarisation et le rendement de l'enseignement dans la zone ; suite au rapprochement des établissements scolaires des lieux de résidence des enfants, la réduction du taux d'absentéisme en saison des

pluies et à la congestion des classes. La construction du centre de promotion de la femme et de la famille contribue au développement des activités socioculturelles des femmes (jeunes et âgées), à leur insertion dans la vie professionnelle et à la promotion de leurs activités dans plusieurs secteurs (artisanat, agriculture, élevage et commerce).

0.5.2.2. Délimitation temporelle

Cette recherche sur la cohérence des politiques éducatives et l'appropriation des projets structurants s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation et plus précisément celui du management de l'éducation. Elle se fonde sur les travaux de Batifoulier (2001) portant sur la théorie des conventions, et s'appuient sur les travaux de Foray (2017) portant sur l'économie de la connaissance, de Deville (2015), de Lavoie et Panet-Raymond (2014) sur la pratique de l'action communautaire et de Graizon (2019) qui traite de la participation à l'appropriation.

Les projets structurants, étant élaborés pour améliorer les conditions de vie des populations locales, puisent leur substrat dans les communautés dans lesquelles ils s'installent. Et, ils doivent être appropriés par celles-ci. En effet du point de vue de Graizon (2019), l'appropriation des projets par les populations locales favorisent chez elle une participation symbolique. Cette participation devrait être envisagée d'un point de vue individuel et collectif. À l'échelle individuelle, la participation de la population favorise la co-construction du projet qui prend en compte le rôle des différents acteurs pris individuellement. Du point de vue collectif, les instances de représentation des populations locales devraient être impliquées à tous les niveaux de la planification de réalisation et d'évaluation des projets structurants.

Cette cohérence des politiques éducatives et appropriation des projets structurants se fondent sur l'action communautaire qui désigne toute initiative issue de personnes, d'organismes communautaires, de communautés territoriales, d'intérêts, d'identité, visant à apporter une solution collective à un problème social et à un besoin commun ; à travers ses différentes valeurs. Cette action menée avec un souci d'éducation populaire et de fonctionnement démocratique en vue de favoriser l'autonomie des personnes et des communautés s'actualise par des pratiques multiples et diversifiées, guidées par les valeurs de justice sociale, de solidarité, de démocratie, d'autonomie et de respect.

Selon Graizon (2019), la qualité de la participation des populations locales est fonction de leur niveau d'éducation. Et, pour que celles-ci soient suffisamment formées, les politiques éducatives doivent être assez claires pour elles. Car, la nouvelle économie de la connaissance dont parle Foray (2017) se fonde essentiellement sur l'éducation. En effet, l'économie de la connaissance voire l'économie fondée sur la connaissance correspond au secteur d'activité de

production et de service fondée sur des activités intensives en connaissance. Et, pour que ceci soit possible, les politiques éducatives se doivent de s'inscrire en droite ligne de la culture locale.

Cette thèse est alors construite autour de cinq chapitres. Le premier chapitre intitulé projets structurants et actions éducatives présente les concepts essentiels de l'étude. Le chapitre deux qui s'intitule gouvernance en éducation et gestion du changement, après avoir développé les concepts liés à la gouvernance en éducation, présente les modèles théoriques du changement qui expliquent cette étude. Le chapitre trois décrit la méthodologie de l'étude, tandis que le chapitre quatre porte sur la présentation et l'analyse des données. Le dernier chapitre enfin interprète, discute les résultats et présente les perspectives de l'étude.

0.6. PLAN DE PRÉSENTATION DE LA THÈSE

Au terme de l'introduction générale, il est nécessaire de préciser qu'une organisation en trois parties permettra d'explicitier cette recherche.

La première partie (cadre théorique) est divisée en deux (02) chapitres qui permettent d'élaborer les outils théoriques nécessaires à la compréhension du sujet. (Chapitre 1, projets structurants et actions éducatives) avec comme point de départ, le management de projet : une nécessité pour la mise en œuvre des politiques publiques. (Chapitre 2, gouvernance des projets structurants et appropriation du changement par les acteurs locaux) traite de manière approfondie le concept de gouvernance.

Dans la deuxième partie, on retrouve le troisième chapitre qui regroupe les éléments constitutifs du cadre méthodologique de l'étude. Cette partie qui précise successivement la situation du terrain, commence par la précision et formulation de la question de recherche, ensuite fixe les hypothèses de l'étude (hypothèse générale, hypothèses spécifiques et les variables de l'hypothèse générale), clarifie le type de recherche, présente le site de l'étude, les populations de l'étude (justification du choix de la population), la technique d'échantillonnage et échantillon, les outils de collecte des données, le questionnaire et le guide d'entretien. Bien plus, il est présenté dans cette partie, la technique et procédure de collecte des données, la technique d'analyse et le type d'analyse de contenu qui débouche sur la présentation de la grille d'analyse des données.

La troisième partie qui est le cadre opérationnel, a deux (02) chapitres. Il s'agit du chapitre 4 (présentation des données et analyse des résultats). Dans ce chapitre, nous présentons de prime abord les enquêtés, ensuite est faite une analyse des résultats à partir des trois variables

clés de l'étude qui sont : la légitimité de l'action ; la prise en compte des aléas et les préférences. Nous procédons à une vérification des hypothèses de recherche (vérification de la première hypothèse de recherche, vérification de la deuxième hypothèse de recherche et vérification de la troisième hypothèse de recherche) ce qui nous permet d'aboutir à une régression linéaire et à une synthèse des analyses. Et du chapitre 5 (interprétation des résultats et discussions). Dans ce chapitre, nous procédons à un rappel des données théoriques et empiriques, à une interprétation des résultats sur la base des hypothèses de recherche préalablement formulées, à une discussion des résultats et nous aboutissons à des perspectives qui sont à la fois théoriques et pédagogiques.

PREMIÈRE PARTIE :
CADRE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : PROJETS STRUCTURANTS ET ACTIONS ÉDUCATIVES

Dans le but de mieux appréhender les implications et les contours de la présente recherche, il convient de clarifier les concepts clés de l'étude. Les mots n'ayant pas toujours le même sens, Rousseau (1966) propose qu'autant de fois que l'on utilise un concept, que l'acception qu'on lui donne soit suffisamment déterminée par les idées qui s'y rapportent, et que chaque période où ce mot se trouve lui serve. Aussi, Durkheim (1895, p. 62) recommande à tout chercheur de « définir les choses dont il traite, afin que l'on sache et qu'il sache bien de quoi il est question ». Cette clarification notionnelle est selon lui la première et la plus indispensable de toute preuve et de toute vérification. Étant donné que c'est par cette définition initiale qu'est constitué l'objet même de la science, celui-ci sera une chose ou non, suivant la manière dont cette définition sera faite. Le sens et l'orientation d'un terme ou d'une expression sont généralement déterminés par le contexte dans lequel ce dernier est utilisé.

Pour qu'elle soit objective, la définition selon Durkheim (1895) doit exprimer les phénomènes en fonctions, non d'une idée de l'esprit, mais de propriétés qui leur sont inhérentes. Pour ce faire, il faut qu'elle les caractérise par un élément intégrant de leur nature, non par leur conformité à une notion plus ou moins idéale. A cet effet, il propose la règle suivante : « il ne faut jamais prendre pour objet de recherche qu'un groupe de phénomènes préalablement définis par certains caractères extérieurs qui leur sont communs et comprendre dans la même recherche tous ceux qui répondent à cette définition » (Durkheim, 1895, p. 63). Durkheim pense qu'une définition préalable devrait précéder l'analyse. Pour écarter toute ambiguïté et confusion qui peuvent survenir au cours de la lecture de ce travail, il convient de définir ici certains concepts essentiels dans leurs différentes déclinaisons telles que : management du projet, fait éducatif, la ruralité.

1.1. LE MANAGEMENT DE PROJET : UNE NECESSITE POUR LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES PUBLIQUES

De prime abord, tout management articule une fonction d'organisation (diviser et coordonner l'activité) et une fonction d'instrumentation (piloter et évaluer). D'après Gilles (2011), en mode projet, ces deux fonctions peuvent s'analyser de deux points de vue (Ecosip, 1993) : celui du projet lui-même, qu'il y ait un (mono) projet ou plusieurs (multi)projets à gérer, ou bien de l'extérieur du projet, qu'il s'agisse de l'(des) entreprise(s) en charge du projet ou,

plus largement, d'un point de vue sociétal (cf. tableau suivant). Au-delà de l'entreprise, le projet devient, dans la société, une figure de l'anticipation, de la transversalité et de la rationalisation de l'action collective temporaire. Dans cet esprit, le management de projet incarne dans une certaine littérature managériale le mythe de l'action heureuse, voire exaltante dans les projets entrepreneuriaux. C'est en ce sens que le vocabulaire même du management de projet est connoté. Dans dynamique managériale de projet, selon Gilles (2011, p.79) : « le dépassement de soi l'emporte sur le stress, l'animation ou le coaching remplacent l'autorité, le pilotage se substitue au contrôle ». Ce qui suppose que dans le management des projets structurants, les acteurs, les parties prenantes doivent devenir des acteurs et être ainsi renvoyés chacun à l'autonomie dont ils sont censés disposer pour s'impliquer activement et faire réussir lesdits projets.

1.1.1. Le concept de projet

Le projet est une « *création collective, organisée dans le temps et l'espace, en vue d'une demande* » (Ecosip, 1993). S'appuyant sur les travaux de Midler (1996), Gilles (2011) aborde la notion projet en termes d'activité articulant un certain nombre de caractéristiques. Ainsi, tout projet vise à atteindre un but global. Il s'agit de l'engagement d'une responsabilité de résultat dont dépend la définition des ressources, des acteurs et des méthodes à mobiliser. Le projet implique un contenu, une organisation ou un planning non reproductible à l'identique ; qui répond à un besoin exprimé même s'il n'est pas toujours clair *ex ante* ; soumise à l'incertitude qui accompagne inévitablement une démarche consistant à structurer une réalité à venir ; combinatoire et pluridisciplinaire. Ce qui suppose que l'atteinte du but ne dépend pas d'un seul paramètre, mais du concours et de l'intégration d'une grande diversité de contributions. En effet, l'excellence d'un apport particulier ne se mesure qu'à sa valeur pour l'ensemble du projet ; temporaire, tout projet ayant un début et une fin a priori définis avant son lancement.

Il convient alors de dire que cette irréversibilité des projets conditionne un principe essentiel de management : l'anticipation maximum ou la résolution des problèmes à froid, en amont. Cette temporalité est historique : la capacité à mémoriser les apprentissages réalisés au cours du projet est une condition nécessaire de la convergence ; soumise à des variables exogènes. Bien plus, un projet est un système ouvert aux influences de son environnement. Dans ce sens, l'activité projet se situe à l'opposé d'une démarche qui cherche à isoler et à stabiliser les opérations en établissant des frontières avec l'environnement. D'où la nécessité d'aborder le développement des projets structurants dans une approche holistique (Bériot, 2006).

D'après Casanova et Abécassis (2016), un projet est une action spécifique, nouvelle, qui structure méthodiquement et progressivement une réalité à venir, pour laquelle on n'a pas encore d'équivalent. Ils conçoivent aussi le projet comme un ensemble d'actions à réaliser pour satisfaire un objectif défini, dans le cadre d'une mission précise, et pour la réalisation desquelles on a identifié non seulement un début, mais aussi une fin. Au sens du Dictionnaire de management de projet (1996), le projet est un processus unique, qui consiste en un ensemble d'activités coordonnées et maîtrisées comportant des dates de début et de fin, entreprises dans le but d'atteindre un objectif conforme à des exigences spécifiques telles que des contraintes de délais, de coûts et de ressources. Après avoir situé le contexte à travers cette définition du concept de projet, il est question dans la suite de cette section de préciser les contours du concept de projet structurant.

Selon l'Association Française de Normalisation (2007), il s'agit d'une démarche spécifique qui permet de structurer méthodiquement une réalité à venir. Le projet est mis en œuvre pour élaborer la réponse au besoin d'un utilisateur, d'un client ou d'une clientèle et il implique un objectif et des actions à entreprendre avec des ressources données. C'est encore selon le même organisme, un « processus qui implique la construction d'un programme global prenant en compte les divers aspects d'une situation pour parvenir à une autre situation » (p.17). Il peut encore être défini comme un rêve, un processus, un instrument que l'on peut utiliser pour se propulser dans l'avenir, pour se donner des objectifs et des buts.

Cette analyse nous situe dans la démarche d'ingénierie qui nécessite de coordonner un grand nombre d'acteurs individuels ou institutionnels, ce qui veut dire que l'ingénierie ne serait pas plurielle puisque ses acteurs s'attachent conjointement au projet structurant (infrastructure économique) et au système pédagogique (mise en œuvre) dans la perspective unique d'un service de qualité rendu à la fois à l'entreprise et aux apprenants. L'on se rend compte que le projet structurant en tant que produit de l'ingénierie de politiques est avant tout un processus qui doit prendre en compte le maximum d'éléments d'un système.

1.1.2. Ingénierie des projets structurants comme déterminant du développement de la professionnalité des acteurs locaux

Le concept d'ingénierie se rapporte à l'étude d'un projet industriel sous tous ses aspects, et nécessite un travail de synthèse coordonnant les travaux de plusieurs équipes de spécialistes. Au sens de Ardoin (2017), la finalité première d'une démarche d'ingénierie quel que soit le domaine, est la recherche d'une optimisation de l'investissement. La problématique du développement de la professionnalité (Piot, 2006 ; 2009 ; 2012) est davantage au cœur des

projets éducatifs, tant pour le futur ingénieur de la formation que pour le praticien accompli qui souhaite formaliser sa pratique (Ardouin, 2017). Ce d'autant que des études qui observent et analysent les mutations à l'œuvre dans le monde de la formation ne manquent pas. L'enjeu de l'ingénierie de projets d'aujourd'hui et de demain ne consiste pas seulement à produire et vendre les produits (Armao Méliet, 2017), mais aussi et surtout la transformation de l'environnement social, des dispositifs de formation, des acteurs, voire même des métiers de la formation.

Dans cette optique, des travaux (Blandin, 2011 ; Fraysshines, 2012) s'accordent pour dire que le numérique a fortement contribué à transformer l'environnement, les techniques, les outils, les acteurs, les métiers de la formation avec, parmi les conséquences, le développement de la formation à distance. Penven (2013) trouve que l'ingénierie de projet relève d'une logique de conception d'actions qui seront testées à petite échelle puis généralisées après ajustements éventuels. Ainsi, dans la mise en œuvre de politiques publiques, ces actions sont définies

Sous la forme de plans nationaux et pluriannuels (plan de cohésion sociale, plan d'action renforcée pour les sans-abris,) ; de dispositifs (définis comme un ensemble de programmes et de mesures) ; de programmes (objectifs opérationnels et moyens) ; de mesures et d'outils juridiques (contrats, conventions, droit opposable au logement, dalo...) (p.131).

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

besoins et des préoccupations des publics concernés, des attentes réglementaires, des outils disponibles.

L'objectif du point de vue de l'ingénierie en général se situe dans une logique de renforcement de l'action, voire de la rentabilité. Dès lors, l'on peut concevoir une ingénierie pour toute chose. Pour ce qui est de l'ingénierie de politique éducative, des méthodes scientifiques ou alors, des techniques inspirées des méthodes d'ingénieur peuvent être adaptées au contexte politique. Vue sous cet angle, l'ingénierie politique s'intéresse à l'efficacité de l'Etat en matière de projets structurants ; elle est mise en œuvre à travers ce que Bouriche (2014) appelle « *les instruments d'expertise, d'évaluation et d'ingénierie de l'action publique* ». L'ingénieur politique est selon Bouriche la personne dont les connaissances rendent apte à concevoir, mettre en œuvre, analyser et évaluer les instruments d'expertise d'évaluation et d'ingénierie de l'action publique.

L'ingénierie politique se manifestant toujours dans le cadre d'une société, ne peut faire l'économie de tout ce qui y découle de près ou de loin. Elle se déploie dans un lieu de potentiels conflits dans la mesure où, elle est assise sur un corpus de règles de droit, et peut en outre être source de conflits ou de litiges. L'ingénierie des projets structurants englobe ce que Colin et Rip (2010) désignent comme un « ensemble de règles et prescriptions concernant la nature et la forme des rapports entre certaines catégories d'humains et de non-humains » (p. 125). Cet ensemble se définit selon l'assemblage de trois pôles à savoir : un pôle scientifico-technique qui construit les savoirs ; un pôle scientifico-politique et économique composé d'acteurs humains, avec leurs compétences, leurs projets et leurs intérêts, lieu de conflits et de débats ; un pôle réglementaire renvoyant aux procédures et règles qui constituent autant de directives ou de recommandations pour le travail des experts. La transgression de ces règles peut être source de litiges. Appréhender sous cet angle, l'ingénierie des projets structurants se présente comme une activité qui consiste en la conception, la mise en œuvre, l'évaluation et la gestion des institutions, des politiques étatiques et leur corolaire. Il s'agit ici de tout ce qui concerne la paix, la diplomatie préventive, les bons offices, le dialogue politique, la démocratie et la gouvernance.

La finalité première d'une démarche d'ingénierie quel que soit le domaine est la recherche d'une optimisation de l'investissement. Les objectifs, du point de vue de l'ingénierie en général, se situent dans une logique de renforcement de l'efficacité de l'action, voire de rentabilité. L'ingénierie cherche donc à se doter des moyens nécessaires et suffisants pour agir dans les meilleures conditions possibles compte tenu des contraintes de l'environnement. Le projet

structurant apparaît ici comme le moyen de réaliser cette finalité d'optimisation. Il s'agit de construire une architecture de formation qui permet aussi de donner sens à celle-ci en la restituant dans son contexte culturel ou socioprofessionnel. L'ingénierie politique dans ce contexte s'intéresse à la bonne gestion des affaires publiques qui intègre les acteurs locaux dans le processus de mise en œuvre des politiques éducatives au Cameroun.

1.1.3. Projets structurants comme politiques publiques

Pour Thoenig (1989, p. 24) : « Une politique publique se présente sous la forme d'un programme d'action gouvernementale, dans un secteur de la société ou un espace géographique ». Par la suite, Meny et Thoenig (1989, p. 57) considèrent qu'une politique publique « se présente comme un programme d'action gouvernementale dans un secteur de la société ou dans un espace géographique ». Le programme d'action gouvernementale correspond à une « combinaison spécifique de lois, d'affectations de crédits, d'administrations et de personnel dirigés vers la réalisation d'un ensemble d'objectifs plus ou moins définis », (Meny & Thoenig, p. 59).

Pour Hassenteufel (2008, p. 9) « les politiques publiques correspondent à l'ensemble des actions de l'État. L'étude des politiques publiques est donc l'étude de l'État en action ». De manière similaire, pour Kübler et Maillard (2009, p. 16) « *les politiques publiques sont au cœur du questionnement sur le mode de gouvernement des sociétés contemporaines* ». Les politiques publiques sont les programmes d'action qu'une autorité publique met en place dans un secteur de la société et dans un espace géographique afin de résoudre des problèmes publics d'où se trouvent incluses évidemment les politiques sécuritaires. Il s'agit des résultats de décisions prises par des acteurs qui représentent la société. Dans une perspective centrée sur l'impact des actions du gouvernement, une politique publique peut être définie comme : « Qui obtient quoi, quand et comment ? ». Pour Dunn (1981, p. 13) par exemple, le concept de politique est compris comme :

Une discipline appliquée de la science sociale qui utilise de multiples méthodes de recherche et d'argumentation pour produire et transformer de l'information pertinente pour une politique, information qui puisse être employée dans des contextes politiques afin de résoudre des problèmes de politique action.

Cette définition de Dunn est représentative de deux aspects fondamentaux de la discipline :

- un caractère pluridisciplinaire de la démarche scientifique ;
- une orientation vers une boîte à outils d'aide à la décision et d'un savoir analytique.

Ainsi, analyser une politique publique consiste à étudier des aspects tels que la définition des problèmes publics, la prise de décisions, la formulation et l'évaluation. L'étude de ces éléments permet de déterminer à quel point l'activité du gouvernement s'approche de l'efficacité, et le niveau d'impact des décisions sur l'avenir et le bien-être général de la société.

Depuis quelques années, les politiques macroéconomiques élaborées par les États africains tournent autour des projets structurants. Les projets structurants s'inscrivent dans un processus de planification politique ouvert et souple. Ils ne sont pas statiques et figés ; ils évoluent et doivent s'intégrer dans un environnement en évolution. Ils doivent trouver leur place dans la dynamique des politiques publiques. Leur rationalité n'est pas donnée à l'avance, elle se fabrique progressivement au cours du processus de planification. C'est une attitude qui permet une ouverture aux opportunités et aux incertitudes. C'est aussi un positionnement qui cherche à associer dans la conception et la mise en œuvre du projet des acteurs diversifiés. Les projets structurants permettent l'apprentissage des acteurs au sein du processus de planification et l'appropriation par la population du projet. Il se préoccupe de la construction progressive de sens du projet. La planification par les politiques publiques doit admettre les fluctuations, la créativité, le flou.

Le projet structurant propose une conception du rapport entre connaissance et action où il n'y a plus de rapport de subordination de l'un à l'autre comme dans le passé mais des allers et retours continus entre l'un et l'autre. Dans le modèle compréhensif, le projet est quelque chose de bien défini, ou bien il sera réalisé tel que prévu, ou bien il y aura des dérogations, mais on ne prend pas en compte au début l'écart possible entre le projet et sa réalisation.

1.1.4. Critères et indicateurs de performance des projets structurants

Il n'est pas toujours facile de comprendre le hiatus épistémologique entre les structures institutionnelles et individuelles dans une situation donnée si l'on n'occulte les chaînes d'interdépendance donnant forme à cette configuration globale. Autrement dit, l'option revient à analyser la structure matérielle et symbolique durable des institutions, des liens d'interdépendances fonctionnelles qui s'entrecroisent aux structures concernées (confrontation

croisée du travail prescrit et du travail réel par exemple) et les dynamiques institutionnelles en présence (rapport pratiques réflexives à la configuration, mise en place de tactiques). La présence d'un projet structurant au sein d'une communauté, si elle s'inscrit dans cette dynamique, est susceptible d'induire un réseau fonctionnel dense générant une configuration résultant d'un état de balance de pouvoirs entre la communauté et le projet structurant, émanation des politiques publiques et politiques économiques.

Il semble fécond de prêter une attention toute particulière à cette dynamique qu'on peut qualifier d'interpénétrée des rapports sociaux non plus de lutte de classes, encore moins de conflit de générations et de races ou de sexes, mais de valeurs telles que, la formation, l'emploi, le développement, l'économie de la connaissance.

Le tableau 1 donne un aperçu de ce rapport de production matériel et symbolique d'une configuration sociale donnée et qui suppose l'existence de groupes sociaux différenciés, séparés, construits autour d'un idéal commun, la scolarisation et le développement de l'économie de la connaissance.

Tableau 1 : dynamique de la configuration sociale école-projet structurant

Equité de confort pédagogique	Efficienc e économique du projet structurant
<p>La productivité est la quantité ou qualité des biens et services produits par l'organisation par rapport à la quantité des ressources utilisées pour leur production durant une période donnée ; ce critère peut être mesuré par des indicateurs tels que le taux d'accès, de rétention et d'achèvement scolaire.</p>	<p>La qualité de l'éducation apparaît ici comme le degré auquel le produit/service correspond au type d'homme à former selon la loi d'orientation du 14 avril 1998 en son article 5.</p>
<p>La transposition pédagogique est donc le degré auquel le projet structurant, s'inscrivant dans une approche interdisciplinaire, permet à l'école d'opérationnaliser l'apprentissage par projet ainsi que certains enseignements stratégiques.</p>	<p>L'équité des ressources apparaît comme cette capacité qui est donnée à l'école du fait de la présence d'un projet structurant dans la communauté de mettre en exergue ses capacités de transformation pédagogique et se positionne comme un véritable laboratoire de transmission des valeurs. On voit donc comment cheminent ensemble le développement économique et le développement culturel à travers la scolarisation des enfants. Le projet structurant assure donc le continuum des trajectoires individuelles et collectives. Trajectoires qui évoluent de manière interpénétrée</p>
<p>Cheminement critique de deux classes de variables situationnelles ou variables contingentes susceptibles de modifier les activités d'organisation pédagogique et ses résultats.</p>	<p>L'école, assure de ce fait le leadership pédagogique par le cheminement critique d'analyse de deux classes de variables : les variables environnementales sur lesquelles l'élève n'exerce aucun contrôle ; les variables se rapportant aux caractéristiques propres de l'individu (expérience, compétences).</p>
<p>Légitimité institutionnelle, morale et pédagogique du projet structurant auprès des communautés.</p>	<p>Adhésion et implication des acteurs de la communauté : ayant le sens des orientations politiques, économiques et socioculturelles.</p>
<p>Satisfaction des partenaires au développement et des pouvoirs publics à travers les différents rapports sociaux dans l'équilibre configurationnel qu'a suscitée la présence du projet structurant.</p>	<p>La mobilisation des acteurs de la communauté et le degré d'intérêt manifesté par les différentes parties prenantes pour leur impact dans le processus d'amélioration de la scolarité.</p>

1.1.5 Planification et/ou systématisation : déterminant de l'efficacité des projets structurants

La première mesure pour s'approcher d'une connaissance de l'efficacité de la mise en œuvre des politiques publiques, est de dépasser les réticences des acteurs et d'améliorer la qualité de l'éducation. La qualité des projets structurants est tributaire de l'adhésion, mieux la participation impliquée des acteurs locaux aux principes et conditions du processus de la mise en œuvre. Cette participation est facilement acquise si les parties prenantes sont associées à la planification et à la systématisation desdits projets (Kyélem, 2009). Ainsi, comme moyen de mobiliser tous les acteurs locaux dans le processus, l'efficacité professionnelle ou l'engagement par appropriation réelle de toutes les parties prenantes de la société camerounaise, doit devenir la norme qualité. Comment donc planifier et systématiser le développement des projets structurants à l'effet de rendre le système éducatif camerounais efficace ?

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

De fait, le processus de planification et de systématisation consiste à recueillir et à s'appropriier auprès des différents acteurs pertinents des localités concernées, des informations disponibles par rapport à chacun des critères d'évaluation sus-évoqués. Ces informations doivent permettre aux pouvoirs publics de s'assurer que les renseignements sont suffisants pour élaborer une stratégie appropriée de développement des projets structurants. Il s'agit d'une stratégie qui, d'après Depover et Jonnaert (2014, p. 152) : « tient à la fois compte de ce qui est déclaré par les autorités politiques et de ce qui est réellement observé ». On le voit très clairement que, c'est bien à la fois sur l'analyse de la politique éducative déclarée et sur les résultats de sa mise en œuvre sur le terrain, que doit reposer la stratégie de la mise en œuvre cohérente des politiques éducatives. Puisqu'il est question d'établir une cohérence entre la

demande et les attendus. Cette stratégie semble renvoyer à la clarification de la demande sociale, prônée par la démarche d'ingénierie (Ardouin, 2017), qui s'appuie incontestablement sur l'approche systémique des projets (Bériot, 2006).

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

La qualité de tout projet structurant est tributaire de l'adhésion, mieux la participation impliquée des acteurs aux principes et conditions du processus de mise en œuvre des politiques éducatives. Cette participation est facilement acquise si les parties prenantes sont associées à la planification et à la systématisation de la réforme (Kyélem, 2009). Ainsi, comme moyen de mobiliser toutes les parties prenantes, l'efficacité professionnelle ou l'engagement par appropriation réelle de tous les groupes d'acteurs de la société camerounaise doit devenir la norme qualité. Comment donc planifier et systématiser le développement des projets structurants à l'effet de rendre le système éducatif efficace ?

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

Il doit être élaboré en collaboration avec les partenaires techniques et financiers, permettant ainsi au gouvernement de fournir une vision claire et cohérente de ses politiques, de ses priorités et de ses objectifs en matière d'éducation. Dans ce sens, De Ketele et Gérard (2007) estiment que la qualité d'un système éducatif est une exigence essentielle, relativement complexe. De ce point de vue, le pilotage des projets structurants nécessite alors une prise en compte de toutes les composantes des localités concernées, afin de pour garantir l'atteinte des objectifs, voir l'efficacité du système éducatif. Les objectifs dont il est question ici émergent à partir d'un environnement social à multiples facettes, en cohérence avec les ressources disponibles et les stratégies définies. Or, force est de s'apercevoir qu'à l'examen des plans sectoriels proposés par les pays africains en général, et le Cameroun en particulier, certaines priorités apparaissent clairement. Mais, il semble s'en dégager une tendance à progressivement se conformer aux orientations internationales (Rapports de suivi de l'EPT). Ndoye (2009) déplore d'ailleurs cette situation qui n'est pas sans mettre en exergue le caractère artificiel des projets structurants vécues au Cameroun. Il n'y a que mimétisme.

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

Par ailleurs, le concept d'efficacité étant complexe, De Ketele et Gérard (2007) observent que chaque acteur du système éducatif à son niveau d'intervention, est à la recherche de la qualité. Ainsi, planifier et systématiser le projet structurant, consiste à identifier un ensemble d'informations pertinentes, à les confronter à un ensemble de critères de qualité

adéquats, et à prendre des décisions qui s'imposent. Les auteurs assimilent ici la qualité de la planification et de la systématisation du projet structurant à celle d'un avion, pour faire comprendre que le processus de mise en œuvre du projet a besoin d'adopter une certaine trajectoire. Contrairement au modèle de l'avion illustré par De Ketele et Gérard (2007), le développement des projets structurants intègre les parties prenantes, qui doivent évoluer dans une logique symétrique (Bériot, 2006). Logique dans laquelle les politiques éducatives comme toute organisation, prennent appui sur un ensemble de composantes fondamentales en interaction. Il est ainsi finalisé par des intentions telles que des objectifs, des effets attendus sur le terrain, non seulement à court terme, mais aussi à long terme (De Ketele et Gérard, 2007). Ces intentions nécessitent des moyens qui se déclinent en ressources ou contraintes et en stratégies. Les moyens sont prévus d'une part, et des effectifs d'autre part.

Dès lors, le cadrage et la mise en œuvre réussie d'un projet structurant en tant que politique éducative suppose, avant tout, une analyse stratégique en termes d'implication des acteurs à considérer (les acteurs locaux et professionnels de l'éducation) dans son processus. Ce d'autant plus que « les acteurs (internes et externes) d'une organisation ont leurs propres enjeux et déploient des stratégies, conscientes ou non, qui peuvent entrer en plus ou moins grande synergie avec les composantes fondamentales du système (objectifs, moyens prévus et effectifs, résultats) » (De Ketele et Gérard 2007, p. 25). Les auteurs estiment que l'analyse stratégique se base sur une identification de trois aspects qui sont : les enjeux pour telle catégorie d'acteurs, c'est-à-dire, entrent-ils en conflit avec les objectifs fixés, les moyens prévus, les résultats recherchés... ou sont-ils compatibles... voire concordants ? Les règles du jeu que se donnent les acteurs (règles tacites) sont-elles un obstacle ou favorisent-elles la poursuite des objectifs prioritaires ? Les jeux des acteurs (jeux de pouvoir et d'influence) font-ils obstacle ou peuvent-ils être considérés comme des leviers pour l'action ? en ce sens, lorsqu'un cadreur connaît les stratégies des acteurs ou leur degré d'adhésion, il peut plus facilement tenter de faire coïncider le sens de l'énergie dépensée par ceux-ci pour leurs enjeux personnels, à travers leurs jeux d'influence et les règles du jeu qu'ils se donnent... et le sens de l'énergie à dépenser en faveur des objectifs prioritaires fixés par le pilotage (De Ketele & Gérard, 2007).

1.1.5. Projets structurants comme opportunité de développement

Les projets structurants ont un potentiel réconciliateur et un pouvoir dialectique, c'est ce qui leur donne une certaine force. Ils permettent de répondre à des oppositions : de réconcilier et faire le lien entre le dessin, la conception, et le dessin, le programme (Ascher, 1991) ; de réconcilier conception et réalisation (Boutinet, 1993). Le projet englobe l'action et se laisse englober par elle, on ne peut dissocier conception et réalisation, puisqu'elles ne sont pas des étapes autonomes (Boutinet, 1993). La conception d'une opération participe à la définition ou à la redéfinition du programme en lui-même. Boutinet (1993, p. 252) ajoute que le projet se situe quelque part entre théorie et pratique, et pourrait les réconcilier en posant un pied dans celui du discours et l'autre dans celui du faire.

Il faut relever dès lors que les projets structurants comme opportunité de développement produisent des catégories d'effets. Ce sont les effets durables qui s'inscrivent dans le long terme et non les effets ponctuels liés à la construction notamment. Pour ces effets durables, il faut distinguer les effets directs, des effets indirects. Les effets directs sont les impacts sur l'environnement liés dans une relation simple et directe au nouvel équipement. Ces effets directs peuvent être selon Boutinet (1993), la création d'un vaste espace public en remplacement d'une friche industrielle ; l'ouverture d'un accès visuel et physique au fleuve ; l'augmentation de la fréquentation du site. L'identification d'effets directs est généralement relativement simple à cerner et peu sujette à controverse.

Les effets indirects découlent de la transformation occasionnée par le projet et de ses effets directs. Du réaménagement d'un territoire et de l'activité qui en est issue émanent un certain nombre d'effets indirects. En termes d'image, si le réaménagement du territoire a un effet positif sur la population et sert d'outil marketing pour les projets, il est vu de ce fait comme opportunité de développement.

Cette opinion semble partagée par Prades (1994) qui prétend que le développement est menacé par deux phénomènes : soit l'isolement de l'objet et l'isolement des chercheurs. Il est d'avis qu'il faut absolument l'apport de l'interdisciplinarité et le point de vue de la population pour comprendre et agir sur les processus de développement. Il ajoute qu'il faut vaincre l'émiettement des connaissances et des actions qui émanent d'une culture institutionnelle empreinte d'une lourde tendance à la non-concertation. Au contraire, il est, selon lui, impératif de former et d'encourager de vastes équipes de recherche interdisciplinaires travaillant en étroite collaboration avec le milieu.

La mise en pratique d'une telle vision porte toutefois son lot de difficultés. Consciente du cloisonnement sectoriel affectant les approches traditionnelles du développement, Gagnon (1995, p. 17) voit en l'évaluation des impacts socio-environnementaux, une approche complémentaire prometteuse : « Selon nous, la réappropriation de l'évaluation des impacts à l'échelle de chaque collectivité territoriale est une condition essentielle en vue de l'opérationnalisation du développement local viable » (p. 17). Il s'agit en fait d'une approche qui englobe une vision holistique et systémique tout en favorisant une intervention singulière et qualitative cherchant à assurer le respect de la spécificité de chaque contexte.

Du même souffle, l'auteur soutient par ailleurs que cette méthode d'évaluation doit non seulement être intégrée à la démarche de planification régionale menant au plan directeur, mais qu'elle doit aussi s'avérer suffisamment souple pour assurer sa capacité de réaction au changement. Selon elle, quatre défis attendent les communautés locales : se doter d'une vision leur permettant de se projeter dans le temps et l'espace, assurer la décentralisation et le partenariat, se doter de lieux d'échanges leur permettant de redéfinir leurs valeurs et leurs choix sociaux individuels et collectifs et, enfin, mettre en commun leurs compétences dans le partage d'une vision non dominante (Gagnon, 1995).

Selon Pérez (2005), les opportunités de développement sont une cible mouvante. Pour lui, les opportunités de développement surviennent et se modifient à mesure que se déroulent les révolutions technologiques induits par l'implémentation des projets structurants. La réalisation des projets structurants permet aux pays d'absorber la technologie des pays plus avancés, les combiner à leurs propres efforts pour adopter, adapter, modifier et maîtriser les connaissances techniques nécessaires (Pérez, 2005). Les projets structurants permettent la création de capacités sociales. Ces capacités sociales se développent à travers l'évolution technologique que ces projets apportent. Les technologies ici ne se développent pas de façon isolé, mais sont liées les unes aux autres en systèmes, se soutenant mutuellement et profitant de l'expérience, du développement de fournisseurs, de l'éducation des consommateurs et autres facteurs externes créés par leurs prédécesseurs dans le système (Pérez, 2005).

Avec la réalisation des projets structurants, au niveau micro-économique, chaque innovation radicale équivaut à une discontinuité pour les zones d'implantation, suivie d'une évolution constante, jusqu'à ce que la diminution des possibilités d'accroître la productivité et les bénéfices incite à chercher d'autres innovations radicales. À l'échelle macro-systémique, les révolutions technologiques successives interviennent brusquement dans le système économique, apportant des constellations de nouveaux produits, technologies et industries. Ces

discontinuités fondamentales déclenchent de grandes vagues de croissance, dans un premier temps. Dans les zones rurales où, en marge de l'explosion de nouvelles industries, elles englobent et rajeunissent progressivement la plupart des industries existantes. Quand l'ensemble arrive à maturité, le processus se propage vers la périphérie, tandis que dans les zones urbaines, la grande vague novatrice suivante se prépare déjà.

La réalisation des projets structurants permettra de réaliser pleinement le potentiel de création de richesse dans les zones rurales. En effet, la croissance économique de ces zones dépend de la disponibilité d'un vaste potentiel technologique et d'une forme d'organisation adéquate pour le mettre à profit offerte par les projets structurants. La réalisation des projets structurants permet l'installation des unités industrielles qui occupent une place centrale dans les politiques de développement. Selon Pérez (2005), la réalisation des projets structurants doit inciter les apprenants des zones rurale, voire urbaines à devenir responsables de leur propre de formation, mettre l'accent sur les processus qui consistent à « apprendre à apprendre » et « apprendre à changer », encourager le travail créatif en équipe, apprenant à formuler les problèmes et à évaluer des solutions alternatives.

La mise en œuvre des projets structurants permet la création des conditions nécessaires pour donner aux étudiants non tant la capacité de répondre, mais la « capacité de poser des questions » et de traiter l'information. Ces connaissances et aptitudes deviennent des conditions fondamentales pour participer au marché du travail moderne, où les entreprises sont confrontées à un environnement en constante mutation qui exige une amélioration incessante. Elles permettent aussi aux personnes et au groupe d'être responsables de leur capacité à créer de la richesse, en qualité de salariés ou de chefs d'entreprise, et leur donnent la capacité organisationnelle nécessaire pour améliorer leurs collectivités et organisations, en tant que membres actifs ou dirigeants. L'autre transformation vitale qu'apportent les projets structurants concerne le système de science et technologie. Ces capacités sont utilisées pour intégrer des innovations au monde de la production. La majorité des industries utilisent des technologies matures. Ce faisant, elles sont en mesure d'absorber les résultats des projets structurants.

1.2. LE FAIT ÉDUCATIF

Mialaret (2017) définit le fait éducatif comme une action exercée sur un sujet ou un groupe de sujets. C'est une action acceptée et même recherchée par le sujet ou le groupe de sujets en vue d'aboutir à une modification profonde, telle que de nouvelles forces vives naissent en eux et qu'ils deviennent eux-mêmes des éléments actifs de cette action exercée sur eux-mêmes. Cette définition du fait éducatif proposée par Mialaret permet de dépasser le stade de

la simple analyse descriptive de ce qui, selon lui paraît être une éducation valable et efficace. C'est-à-dire passer du plan de la réalité à celui du jugement de valeur. De son point de vue, l'action éducative est caractérisée par :

- un ensemble cohérent d'objectifs choisis et définis en commun accord ;
- le choix des processus de telle sorte que qu'ils soient en adéquation, avec les objectifs déterminés d'une part, avec les lois biologiques, psychologiques et psychosociologiques qui régissent le fonctionnement ;
- le fait de considérer les sujets individuels ou les groupes auxquels s'adresse cette éducation comme des partenaires actifs de l'action exercée ;
- un système de rétroaction (évaluation continue au sens le plus large) qui permette une constante rectification des itinéraires et une adaptation de plus en plus précise, une possible remise en question des objectifs choisis et de l'ensemble du système ;
- Les faits éducatifs se présentent sous diverses formes : économiques, sociaux et politiques.

Le fait éducatif concerne donc des registres différents dont le point commun est l'accès à des apprentissages qui permettent d'adopter des comportements attendus dans un espace social donné. Il constitue donc la manifestation d'une activité éminemment humaine. Le fait éducatif correspond aussi à un ensemble d'actions qui visent à contribuer, à guider l'individu vers une vie plus harmonieuse (Lemligui, 2006). Selon cet auteur, le fait éducatif ne saurait être pris en dehors de trois dimensions qui sont fortement liées entre elles. Premièrement une portée philosophique qui admet l'idée de l'intervention auprès de l'utilisateur, en situation de déséquilibre ou qui fait face à des soucis temporaires ou inscrits dans la durée, se fonde sur des valeurs identifiables. Aucune relation éducative ne peut s'envisager en dehors de cette impérieuse nécessité qui délimite le cadre de l'intervention et évite les débordements hégémoniques contre lesquels tout professionnel doit lutter en permanence.

En outre, la seconde orientation est d'ordre pédagogique. Tout acte éducatif doit être adapté à la personne et/ou au groupe qu'il vise. Il repose sur un principe de neutralité dans la mesure où le professionnel qui l'assume doit considérer ses interlocuteurs d'une manière quasi identique et ne pas favoriser les uns ou les autres. L'acte éducatif suppose de postuler du caractère évolutif des situations dans lesquelles les professionnels s'engagent. Ceci revient à dire qu'il est indispensable d'ajuster les contenus des apprentissages recherchés en fonction du niveau de chacun, de ses besoins ou de ses propres choix et de sa progression. Adapter

l'intervention par rapport à l'autre, c'est aussi l'amener à formuler des demandes ajustées, pertinentes et réfléchies.

La dernière orientation est d'une importance primordiale dans la mesure où le fait éducatif doit, dans le champ du travail social en général être l'œuvre de professionnels qualifiés et porteurs d'une éthique. De ce fait, les actions des éducateurs, malgré la diversité de leurs lieux d'interventions, s'inscrivent, de plus en plus, dans des logiques de professionnalité. Celle-ci se base sur la maîtrise d'un ensemble de compétences qui demandent à être davantage reconnues. Le fait éducatif demeure socialement et institutionnellement légitimé.

1.2.1. Situation éducative

Les faits éducatifs s'inscrivent dans un contexte historico-social qui, selon Mialaret (2017) sont qualifiées de situations éducatives. Selon lui, une situation d'éducation peut être permanente ou occasionnelle. Elle est donc d'une durée variable. Par ailleurs, afin de simplifier l'appréhension de ce terme, Mialaret distingue trois groupes de facteurs déterminants des situations de l'éducation :

- ceux qui correspondent aux conditions générales de l'éducation-institution ;
- ceux qui correspondent aux conditions locales d'éducation (les installations dans lesquelles se développent les situations d'éducation) ;
- ceux qui correspondent aux conditions de relation éducative elle-même (comment créer les conditions d'apprentissages).

Pour Legendre (1993), une situation d'éducation est un ensemble plus ou moins intégré d'institutions (famille, système scolaire, groupes religieux, médias, bibliothèques, musées, etc.), de structures, de législations, de finalités, d'objectifs, de programmes, de méthodes, d'activités, de mode de fonctionnement ainsi que de ressources matérielles et financières dont se dote une société pour offrir à ses membres les services et les ressources nécessaires au développement de leurs habilités et de leurs connaissances.

1.2.2. Situation éducative, projet éducatif et gestion du changement

Au sens de Mialaret (2017), les faits éducatifs ne sont pas indépendants des projets structurants et ne peuvent être analysés et expliqués que par rapport à eux. Le fait éducatif ainsi que la situation éducative se trouvent donc au cœur des projets structurants et les déterminent d'une façon plus ou moins contraignante et, cela, à des niveaux plus ou moins spécifiques. Les situations d'éducation sont le produit ultime des projets structurants et ne peuvent être correctement analysées et comprises que par rapport à ces projets qui constituent un ensemble

de forces qui les déterminent. Ces programmes, selon leur adaptation au niveau des communautés et à leur expérience sont des éléments qui permettent de déterminer en partie les situations d'éducation. Ces situations d'éducation se déroulent, généralement dans des bâtiments, issues de la mise en œuvre des projets structurants. Les projets structurants impactent donc les conditions de vie et de fonctionnement des situations d'éducation. Au sens de Van der Maren (2010), la situation éducative est un objet concret, humain, dont l'existence et le fonctionnement tiennent aux significations et aux valeurs attribués par les acteurs aux échanges symboliques qui constituent cette situation

L'action humaine, toujours sous le contrôle de la cognition, est selon Malglive (1990, p.165), regardée comme « un processus finalisé ». Aussi, l'action éducative influence-t-elle les partenaires et se structure en fonction d'eux. En ce sens, elle provoque la transformation par un processus, d'un état premier vers un état second. Ce processus nécessite donc une action rationnelle qui s'inscrit dans l'action éducative qui, selon Mialaret (2017), peut être considéré comme le support des faits éducatifs. Dans le cadre des projets structurants, les acteurs se comportent de la même façon sous toutes les attitudes, et le facteur subit l'influence de la situation.

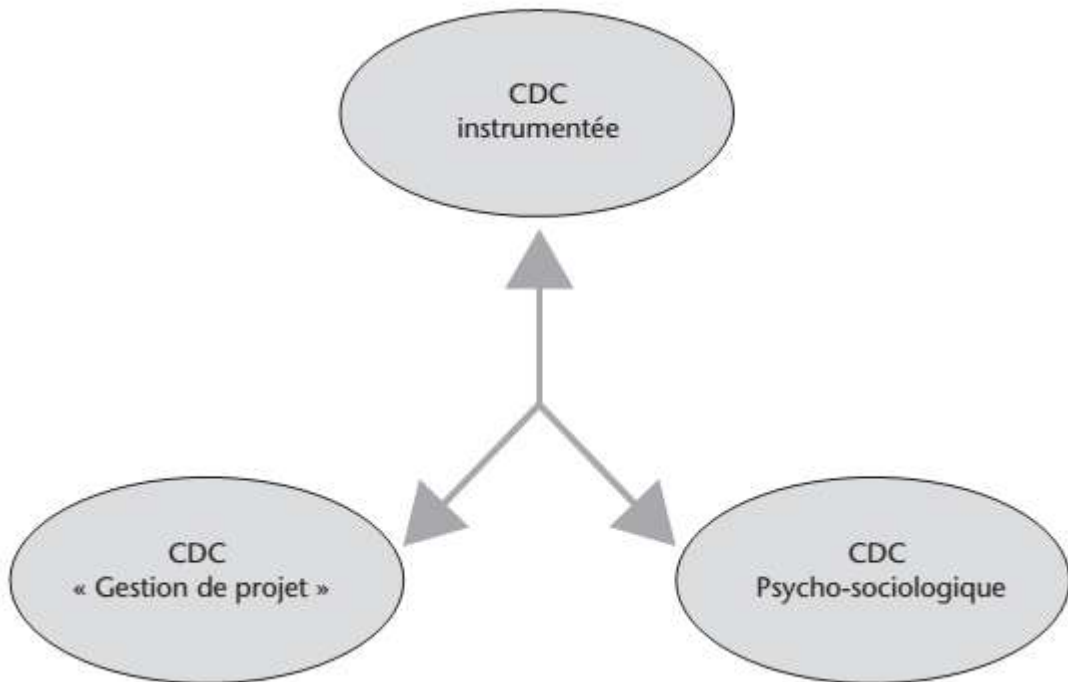
D'après Autissier et *al.* (2018), le changement est devenu le maître mot des projets organisationnels. Pour eux, la capacité de changer, pour une organisation, n'est plus une compétence ponctuelle pouvant être achetée à l'extérieur mais un actif immatériel à construire, consolider et développer. Le changement se présente alors comme un élément central dans le fonctionnement des sociétés humaines, des organisations. Cette omniprésence de la notion de changement dans fonctionnement social conduit à la mise en exergue des capacités de transformation tant pour l'organisation que pour l'individu.

Dans une logique d'adaptation à un environnement mais également pour construire les stratégies de différenciation sur les structures sociales et surtout le système éducatif, les projets structurants sont appelés à gérer des changements (Autissier et *al.*, 2018). Cependant, la façon dont ces projets appréhendent ces changements évolue selon des paramètres externes comme internes. D'abord préoccupées par la question de la nécessité du changement (faut-il ou non changer ?), question qui ne se pose plus aujourd'hui, les projets ainsi que le système éducatif se penchent progressivement sur la conduite elle-même du changement. Ce passage de la gestion à la conduite du changement selon Autissier et *al.* (2018) s'est opéré dans les années 1980-1990 par l'intervention de plusieurs phénomènes.

Ainsi, « l'info télécommunication » (le mariage de la technologie informatique et des télécommunications) a profondément modifié le fonctionnement des entreprises, des projets et des systèmes éducatifs en accélérant le rythme de production et de diffusion des informations. Une personne qui a son tableau de bord en temps réel se voit obligée de modifier ses pratiques quotidiennement pour corriger le tir. Le changement n'est alors plus un événement rare mais une manifestation quotidienne qui contraint les individus à se réinventer en permanence. Le rythme de l'activité professionnelle s'est également accru indépendamment de la charge de travail. Il faut aller vite, s'adapter, réagir, aller de l'avant. L'exigence d'un rythme accru s'est matérialisée dans les entreprises par la multiplication du nombre de projets.

Des projets informatiques (avec le déploiement de progiciels de gestion intégrés et de nombreuses applications de pilotage et de portage web) mais également des projets commerciaux (nouveaux produits, nouveaux marchés), de gestion (culture de performance), organisationnels (réingéniering des processus) et logistiques (changement d'implantations géographiques) se sont développés de manière un peu désordonnée pouvant créer parfois des ruptures de compréhension et d'adhésion. La conduite du changement est davantage réalisée par des cabinets externes (Autissier et *al.*, 2018). A cet effet, ils proposent un modèle de conduite du changement.

Schéma 1: modèle de conduite du changement



Source : Autissier et *al.*, 2018, p.3.

Cette conduite du changement se structure en différentes étapes :

- la conduite du changement instrumentée : la plus connue, elle permet de traiter des changements à large échelle à travers des kits de déploiement, kits de formation et de communication. C'est l'offre proposée par les grands cabinets de conseil qui propose un processus de changement avec des productions comme des plans de communication, des études d'impacts et des plans de formation ;
- la conduite du changement psychologique : la plus complexe, permet de comprendre la culture des acteurs, de caractériser les organisations (agence, région, entreprise), d'analyser les résistances et leurs causes profondes, les facteurs de motivation, les modes de management, les relations sociales entre les groupes. Proposée par des cabinets de conseil de plus petites tailles, spécialisés en ressources humaines et/ou management, cette approche vise en général un petit nombre de bénéficiaires du changement et traite plus des facteurs de résistances que de l'accompagnement au changement dans son ensemble ;

- la conduite du changement de gestion des projets : la plus « complète », permet de cadencer les étapes intermédiaires du changement, et de suivre la réalisation du changement. Elle prend la forme d'un lot dans un projet avec ses actions, son planning et son budget. Les méthodologies de gestion de projet font mention de l'importance d'un lot « conduite du changement » sans toujours bien formaliser les actions spécifiques de ce lot. La gestion du changement traite plus particulièrement de la communication sur le projet et du pilotage de certains points.

Selon Giroux (1991), il existe plusieurs formes ou typologies de changement. Et, le changement peut être qualifié en fonction de son étendue (Global/Partiel), de sa profondeur (Majeur/Marginal) et de son rythme (Lent/Rapide). Chaque changement peut de fait être qualifié de telle manière qu'un accompagnement spécifique soit proposé. Un changement majeur, global et lent ne sera pas traité de la même manière qu'un changement partiel, mineur et lent. Les projets structurants proposent aux communautés locales un changement à la fois rapide et lent. Car leur impact est lisible dans plusieurs domaines à court, moyen et long terme. Le tableau 2 présente les différentes formes

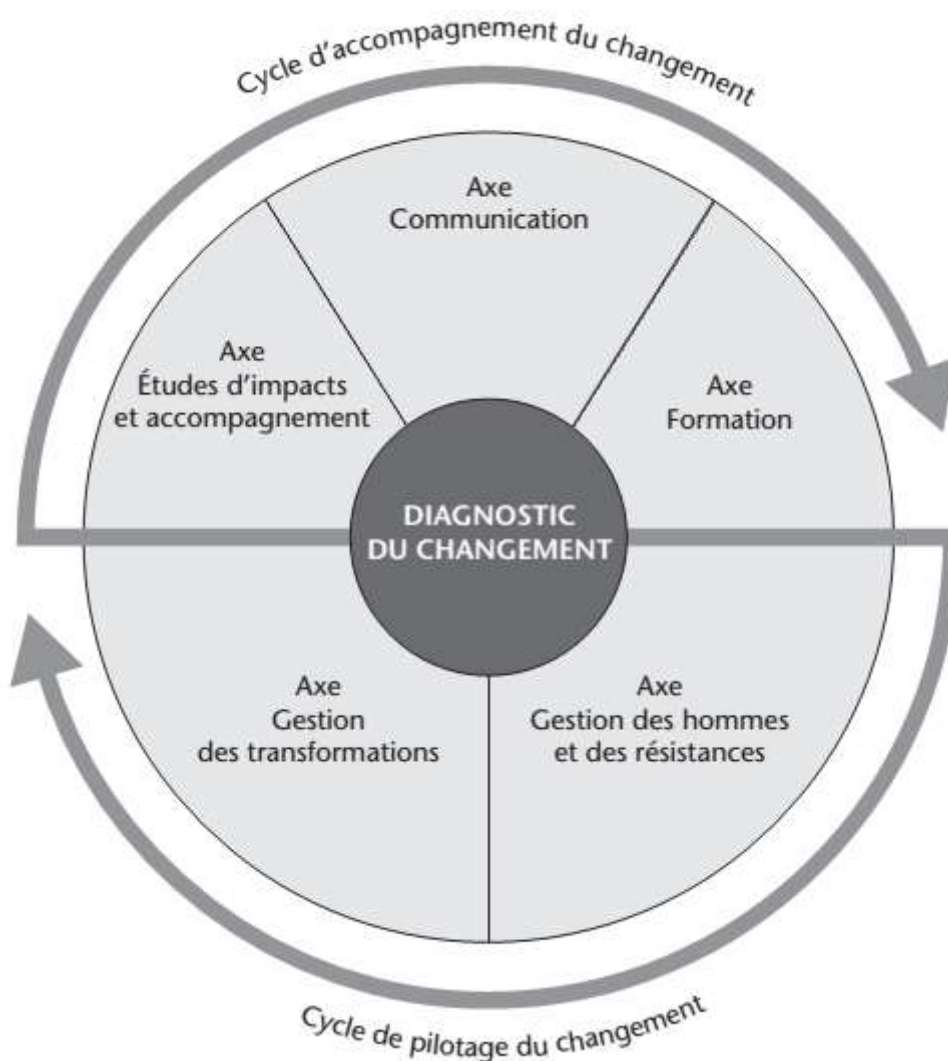
Tableau 2: Les formes du changement

Caractéristiques	Formes du changement	Définitions
Etendue	Globale	Le changement touche toutes les activités et les unités de l'organisation en commençant par la direction et vise une modification aussi interne qu'externe comme le changement stratégique.
	Partielle	Il touche une portion de l'organisation et une partie de ses unités afin d'améliorer le statu quo tout en préservant la stratégie, la culture et la structure précédentes. Ce type de changement s'avère insuffisant pour modifier la performance de l'organisation et survient suite à la nécessité de la coopération et la coordination entre les groupes mettant en évidence un consensus autour du processus du changement.
Profondeur	Majeure	Il marque une grande différence avec le passé, avec une rupture et une discontinuité apparente. Il modifie le contenu de la stratégie, les processus, (structure, système, processus décisionnels, système de récompenses), la culture organisationnelle et la performance de l'organisation. Il tient à assurer un nouvel équilibre.
	Marginale	L'apport du changement est un raffinement de la situation actuelle, du contenu, du processus et de la mission de l'organisation.
Rythme	Lent	Il consiste à une démarche graduelle pour assurer par la suite un nouvel équilibre.
	Rapide	Il s'agit d'un redressement et d'une révolution contre une situation passée.

Source : Autissier *et al.* (2018).

Autissier et *al.* (2018) mettent aussi un accent sur le rythme du changement. Prenant appui sur l'exemple du cadavre en décomposition dans un salon, Kotter et Cohen (2002), démontrent que si le cadavre n'est pas enlevé tout de suite, il est probable que l'on s'y habitue et qu'on l'enjambe de manière machinale comme s'il avait toujours été là. Pour éviter cette dérive, ils préconisent que les changements soient réalisés rapidement pour éviter d'enjamber des cadavres, c'est-à-dire de repousser toujours au lendemain des choses qui auraient dû être faites et qui ne le seront jamais. Le schéma 2 représente la matrice des changements proposée par Autissier et Moutot (2016).

Schéma 2 : Méthode de conduite du changement.



Source : Autissier et Moutot (2016, p. 33).

Ce modèle de « changement agile » (Autissier & Moutot, 2015) fonde la démarche sur une mobilisation de l'entreprise à partir d'ateliers participatifs qui animent deux cycles : le cycle d'accompagnement permettant d'étudier les impacts pour l'entreprise, d'en communiquer les composantes, de former les collaborateurs aux nouvelles pratiques requises et le cycle de pilotage consistant à gérer les hommes et les résistances et assurer le pilotage proprement dit du changement.

En particulier, la démarche du changement proposée par Autissier et Moutot (2016) inspire ce travail dans la mesure où, ce qui est intéressant ici n'est pas tant de définir « en chambre » un modèle puis de l'appliquer, mais d'installer une dynamique collective vertueuse et durable qui permette rapidement d'expérimenter et d'ajuster en temps réel ce qui est co-construit pour s'assurer d'être en phase avec les réactions des acteurs et professionnels impliqués dans les projets structurants. C'est aussi l'occasion pour l'école, défenseur des valeurs du service public, d'expérimenter les fruits de l'intelligence collective et de l'apprentissage en action. Enfin, il s'agit de créer un cycle positif d'approche de la transformation par l'action, cadre dont la nature permettra : de dépasser les peurs et les résistances ; d'instiller une culture de progrès permanent ; de mettre en pratique des méthodes de management participatives et collaboratives.

1.2.3. FAIT EDUCATIF ET ACTION COMMUNAUTAIRE

1.2.3.1. L'idée de la communauté

Les communautés sont des ensembles complexes et divers, à plusieurs dimensions et différents rapports de force. Une attention particulière doit être portée à la manière dont la communauté est définie par les responsables de la mise en œuvre du programme, par rapport à la sélection des volontaires, des sujets, et la mobilisation des participants. Les résultats de cet exercice sont plus pertinents s'il est effectué en collaboration avec les communautés mêmes. Cela peut se faire dans le cadre de la recherche formative. Il s'agit pour Wetzlar (2014, p. 95), « d'un élément essentiel à la réussite de l'intégration et pour une réelle efficacité ». La prise en compte de tous les segments, en particulier les groupes marginalisés, est d'autant plus importante si l'approche se veut inclusive et que les voix de l'ensemble de la communauté puissent être entendues sur les questions qui concernent leur santé et leur bien-être.

La communauté doit être prête à s'investir à la fois dans l'organisation et la participation aux sessions de dialogue communautaire. Cette stratégie étant fondée sur le volontariat, il est primordial de prendre en compte l'intérêt et la volonté de la communauté à adopter cette

stratégie, ainsi que la disponibilité et les capacités des volontaires sélectionnés et des participants. Berzal (2014, p. 6) affirme « les volontaires doivent être sélectionnés avec soin par la communauté, qui doit également définir des attentes et critères clairs pour les guider dans leur travail ». Le volontaire idéal est une personne motivée, engagée et passionnée.

Pour Berzal (2014, p. 6) : « Il n'est pas nécessaire que le volontaire ait de l'expérience dans la promotion de la santé, mais il/ elle doit avoir un bon rapport avec la communauté et l'énergie nécessaire pour maintenir cette activité sur le long terme ». Le processus de planification doit prévoir une stratégie de gestion des volontaires. Cette gestion doit prendre en compte les directives nationales en matière de rémunération des agents de santé communautaires ainsi que des autres collaborateurs travaillant dans les mêmes zones de mise en œuvre ou zones voisines. Il est également recommandé que les points focaux des professionnels de santé supervisent la sélection des volontaires pour s'assurer que tous les critères requis sont respectés.

Un renforcement des systèmes de santé doit être fait en parallèle afin de répondre à la demande de produits et services, notamment en termes d'approvisionnement. On considère qu'avec le temps, les communautés vont reconnaître le rôle qu'elles-mêmes peuvent jouer sur les résultats en matière de santé en identifiant les problèmes et en menant des plans d'action qui conduisent à des résultats positifs. L'autonomisation peut contribuer à une certaine responsabilité sociale, où les membres de la communauté sont engagés en tant que citoyens, exigeant un accès à des services de santé efficaces, chacun étant confronté à ses responsabilités selon le plan d'action convenu.

Le changement des comportements est un processus. Chaque communauté est unique et ce processus peut varier d'une communauté à l'autre. Parfois il est possible de sauter une étape du processus ou de le réorganiser, et certains aspects de l'action communautaire peuvent être remaniés. D'après le modèle transthéorique de Lewis (2002), pour qu'un changement comportemental soit complet, un processus doit être mis en place sur une certaine période. Il faut donc accompagner les responsables de la mise en œuvre des programmes et les communautés pour qu'ils comprennent que les normes sociales sont complexes et que le changement social n'est pas linéaire. En effet, le changement social passe par un engagement à long terme et une certaine flexibilité, et les attentes des différents acteurs doivent être gérées en conséquence.

Pour transformer les attitudes et pratiques, il faut mettre en place des discussions et rappels réguliers. Les habitudes ne s'acquièrent pas en une nuit. Les facilitateurs locaux ont

l'avantage d'être tout le temps dans la communauté et peuvent faire ces rappels facilement. Des sessions de dialogue communautaire doivent idéalement être organisées de manière régulière jusqu'à ce que le comportement ciblé soit adopté, et même au-delà, afin de s'assurer que ce comportement est maintenu. Cette étape peut également servir de tremplin pour introduire de nouveaux thèmes.

Leitao (2017) estime que même si une partie seulement de la population d'une communauté donnée participe activement aux sessions à chaque fois, l'intervention aura un effet plus large sur les normes sociales, les connaissances, attitudes et pratiques de l'ensemble de la population, par le bouche-à-oreille, la prise de décision collective, et l'élan de bons exemples. Ceci a été démontré au cours des interventions passées, lorsque des participants directs ont fait passer l'information à d'autres membres de la communauté. Une étude plus spécifique démontre également l'impact de l'action communautaire sur le niveau de connaissance de la population en matière de cas tropicaux négligés (Leitao, 2017).

L'action communautaire désigne toute initiative issue de personnes, d'organismes communautaires, de communautés (territoriales, d'intérêts, d'identités) visant à apporter une solution collective et solidaire à un problème social ou à un besoin commun. Elle s'actualise par des pratiques multiples et diversifiées, guidées par des valeurs de justice sociale, de solidarité, de démocratie, d'autonomie et de respect.

D'après eux, l'action communautaire est menée avec un souci d'éducation populaire et de fonctionnement démocratique afin de favoriser l'autonomie des personnes et des communautés. Selon eux, l'action communautaire s'adresse individuellement à chaque sujet d'éducation ; ce faisant, elle s'adresse à la fois aux individus et aux groupes avec pour objet de provoquer la naissance de forces vives intragroupes. Pour eux, c'est le groupe tout entier qui se structure, qui est capable d'agir en retour sur les individus qui le composent et sur sa propre évolution en tant que groupe. Pour Lavoie et Panet-Raymond, l'action communautaire n'est pas neutre car les acteurs et collaborateurs se donnent le droit de faire part de leur analyse, de leur réflexion et du regard critique qu'ils portent sur les divers aspects de leurs pratiques.

Pour Lavoie et Panet-Raymond (2014), l'action communautaire est d'abord et avant tout celle de personnes qui choisissent librement de s'y engager en se joignant à des milliers de groupes actifs. Aussi, les personnes engagées dans l'action communautaire aspirent à une diminution radicale des causes problèmes sociaux. L'action communautaire offre aussi des perspectives d'emploi à travers l'économie de la connaissance qui, à travers les actions éducatives, permettent la construction du capital humain. L'action communautaire dans ce sens

est avant tout un engagement basé sur la conscience des inégalités socioéconomiques et de l'exclusion.

1.2.3.2. Communauté comme contexte éducatif

Du latin *communis*, le mot communauté est formé de la racine *cum*, qui signifie ensemble et de la racine *munus* qui signifie charges partagées et mutuelles. La communauté se rapporte donc à tout ce qu'un groupe de personnes (*cum*) a en commun (*munus*). Orellana (2002, p. 58), chaque communauté possède des caractéristiques distinctives parmi lesquelles, une identité propre et une intention ainsi qu'un sens ou un objectif qui lui donne une cohérence et qui fait émerger une cohésion, caractéristique essentielle pour assurer une stabilité relative. Le concept de communauté éducative découle de celui d'organisation apprenante popularisé en 1978 aux États-Unis (Argyris & Schön, 1978). L'organisation apprenante est un lieu d'apprentissage où les individus perfectionnent collectivement, de manière continue, leur capacité d'atteindre les résultats escomptés (Senge, 1990). Le savoir est un construit social, dans aucun cas réduit à un échafaudage de connaissances individuelles.

Savoie-Zajc (2016), dans une communauté éducative, l'on observe les différents types de communautés, à savoir la communauté de pratique, la communauté d'apprentissage et la communauté d'apprentissage professionnelle. Au regard de ces types, une certaine complexité notionnelle est mise en évidence. En effet, il apparaît parfois difficile d'attribuer une appellation déterminée à une communauté apprenante en évolution. Dans les faits, quel que soit le type de communauté, chacun des membres possède une expertise unique qui est explicitée et valorisée. Aussi, les membres de chacune des communautés aspirent, par différents moyens, à réajuster leurs pratiques professionnelles.

Les plus récentes recherches révèlent que la communauté comme contexte éducatif, constitue le modèle d'accompagnement pédagogique collectif le plus prometteur pour rehausser la qualité des pratiques d'enseignement et ultimement améliorer la réussite des élèves (Stoll, 2015). En effet, la communauté éducative promeut un apprentissage interconnecté basé sur l'enseignement/apprentissage.

La communauté éducative constitue une systémique qui nous permet d'opérationnaliser la recherche collaborative. La communauté d'apprentissage vise le développement et le partage des pratiques, l'acquisition de compétences individuelles et collectives et la coformation (Schussler, 2003). Le travail collaboratif effectué en son sein apporte des réponses aux besoins pédagogiques et didactiques soulevés (Dionne & Couture, 2013 ; Webster-Wright, 2009). De

plus, la communauté impulse une dynamique en vue d'un transfert vers les pairs, ce qui alimente un réseau de passeurs. Elle insuffle ainsi une dynamique de métacognition, par les réflexions et les bilans sur les apprentissages, ce qui crée un réseau de praticiens réflexifs.

Plus spécifiquement, la communauté éducative aspire à satisfaire des besoins cognitifs, affectifs et idéologiques des participants. Les communautés comme contexte éducatif peuvent parfois s'attarder sur les processus suivants :

- autoévaluation de l'atteinte des objectifs fixés et réflexion sur les pratiques gagnantes de formation des citoyens et sur les obstacles rencontrés ;
- fixation d'objectifs et détermination de moyens d'atteinte ;
- codéveloppement (questions posées à ses pairs), échanges et résolution de problèmes ;
- présentation de notions théoriques pour guider la pratique à venir ;
- présentation de textes pour poursuivre l'apprentissage et la réflexion ;
- discussion sur les attentes et les besoins de formation, d'accompagnement et de matériel ;
- réflexion écrite à travers les documents officiels.

En contexte éducatif, la communauté rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'école ou en relation avec elles, participent à l'accomplissement de ses missions. Selon Lascoumes (2003), elle réunit les personnels de l'école, les parents d'élèves, les collectivités territoriales compétentes pour l'école ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux associés au service public d'éducation. Les représentants de la communauté éducative sont réunis au sein du conseil d'école, présidé par le directeur d'école. La communauté éducative est consultée et associée à l'élaboration du règlement intérieur et du projet d'école. Les droits et les obligations des membres de la communauté éducative sont rappelés dans le règlement intérieur de l'école, élaboré en concertation avec ses membres et adopté en conseil d'école.

Tous les membres de cette communauté doivent, lors de leur participation à l'action de l'école, respecter le pluralisme des opinions et les principes de laïcité et neutralité. Ils doivent, faire preuve d'une totale discrétion sur toutes les informations individuelles auxquelles ils ont pu avoir accès dans le cadre de l'école.

Les élèves ont droit à un accueil bienveillant et non discriminant. Ils doivent d'après Lascoumes (2003) être préservés de tout propos ou comportement humiliant et respectés dans

leur singularité. En outre, ils doivent bénéficier de garanties de protection contre toute violence physique ou morale, ces garanties s'appliquant non seulement aux relations à l'intérieur de l'école, mais aussi à l'usage d'Internet dans le cadre scolaire. Chaque élève a l'obligation de n'user d'aucune violence et de respecter les règles de comportement et de civilité édictées par le règlement intérieur. Les élèves doivent, notamment, utiliser un langage approprié aux relations au sein d'une communauté éducative, respecter les locaux et le matériel mis à leur disposition, appliquer les règles d'hygiène et de sécurité qui leur ont été apprises.

Les représentants de parents d'élèves siègent au conseil d'école en nombre égal à celui des classes de l'école et les parents d'élèves sont associés au fonctionnement de l'école. Des échanges et des réunions régulières doivent être organisés par le directeur d'école et l'équipe pédagogique à leur intention selon des horaires compatibles avec les contraintes matérielles des parents. Ils ont le droit d'être informés des acquis et du comportement scolaire de leur enfant. Par ailleurs, Lasoumes (2003) soutient que dans chaque école, doit être prévu un espace à l'usage des parents d'élèves et de leurs délégués. Les parents sont garants du respect de l'obligation d'assiduité par leurs enfants ; ils doivent respecter et faire respecter les horaires de l'école. La participation des parents aux réunions et rencontres auxquelles les invitent le directeur d'école ou l'équipe pédagogique est un facteur essentiel pour la réussite des enfants. Ils ont la possibilité de se faire accompagner d'une tierce personne qui peut être un représentant de parent.

Il leur revient de faire respecter par leurs enfants le principe de laïcité, et de s'engager dans le dialogue que leur directeur d'école leur propose en cas de difficulté. Dans toutes leurs relations avec les autres membres de la communauté éducative, ils doivent faire preuve de réserve et de respect des personnes et des fonctions. Tous les personnels de l'école ont droit au respect de leur statut et de leur mission par tous les autres membres de la communauté éducative. Tous les personnels ont l'obligation, dans le cadre de la communauté éducative, de respecter les personnes et leurs convictions, de faire preuve de réserve dans leurs propos. Ils s'interdisent tout comportement, geste ou parole, qui traduirait du mépris à l'égard des élèves ou de leur famille, qui serait discriminatoire ou susceptible de heurter leur sensibilité, (Lasoumes, 2003).

Les enseignants doivent être à l'écoute des parents et répondre à leurs demandes d'informations sur les acquis et le comportement scolaires de leur enfant. Ils doivent être, en toutes occasions, garants du respect des principes fondamentaux du service public d'éducation et porteurs des valeurs de l'École. Toute personne intervenant dans l'école doit respecter les

principes généraux rappelés ci-dessus. Celles qui sont amenées à intervenir fréquemment dans une école doivent prendre connaissance de son règlement intérieur.

La communauté comme contexte éducatif se conçoit comme un groupe de travail qui possède cinq caractéristiques : un leadership pertinent ; une vision commune envers la réussite des élèves ; un apprentissage collectif en réponse aux besoins des apprenants ; l'évaluation par les pairs des stratégies d'enseignement utilisées ; des conditions permettant aux enseignantes et aux enseignants d'apprendre et de collaborer (Leclerc, 2012 ; Leclerc & Labelle, 2013). Pour Du Four (2010) et Hord (2004), une communauté comme contexte éducatif s'appuie sur quatre principes : l'apprentissage plutôt que l'enseignement ; la collaboration plutôt que la compétition ; les actions plutôt que les intentions ; les observations documentées plutôt que les opinions. Ces principes se concrétisent au sein du cycle d'analyse des tâches d'évaluation qui comporte cinq étapes : l'évaluation diagnostique ; l'analyse des résultats ; l'analyse des forces et des défis ; l'établissement des objectifs SMART (spécifique, mesurable, atteignable, réaliste, temporel) ; et l'application de stratégies efficaces d'enseignement.

Ainsi, les communautés éducatives constituent un groupe de travail formé de professionnels qui mettent quelque chose en commun, notamment des connaissances, des compétences, des techniques, des outils et du matériel afin, certes, de répondre à un besoin de perfectionnement professionnel, mais, surtout, afin d'améliorer l'apprentissage des élèves. Or, qui dit amélioration des apprentissages ou perfectionnement professionnel dit nécessairement changement, transformation, ce qui est le propre du leadership transformationnel.

Thurler (2000) montre que dans le champ scolaire comme ailleurs, les représentations du pouvoir, de l'influence, de l'autorité, du leadership sont omniprésentes. Les établissements scolaires qui s'engagent dans un processus de changement efficace devront construire une nouvelle vision de la gestion des rapports de force et, si possible, remplacer le leadership autoritaire par un leadership coopératif, à même d'impliquer l'ensemble des acteurs dans le processus de changement. L'auteur fait le contour des notions de leader et leadership. Le leadership, pour elle, peut être assumé par différents acteurs au sein de l'établissement scolaire. Ainsi elle distingue six sources principales du leadership dans un établissement :

- le statut d'autorité : le leadership est alors une fonction du chef d'établissement ou de l'un de ses collaborateurs ;
- le statut électif : le leadership fonctionne sur la base d'une délégation de pouvoir par les enseignants ; l'expertise professionnelle (le leadership fonctionne sur la base de la

reconnaissance des compétences développées dans tel ou tel domaine professionnel, par exemple les technologies nouvelles, la didactique de telle ou telle discipline, ou l'aide aux élèves en difficulté) ;

- le charisme personnel : le leadership est lié à la capacité que possèdent certaines personnes de mobiliser les autres, de les amener à se donner un objectif commun, de donner du sens à un projet et à une démarche collective, d'insuffler de l'espoir, de la confiance, de la foi, de l'enthousiasme ;
- le sens de l'organisation : le leadership est alors une forme d'expertise, mais elle porte avant tout sur la dynamique même de changement, sur le développement organisationnel plutôt que sur son contenu ;
- la position dans le système social : le leader tient dans ce cas son influence de son insertion dans des réseaux qui dépassent l'établissement, grâce auxquels il assure la liaison avec d'autres institutions ou de personnes-ressources. Les deux premiers cas de figure (le statut d'autorité et le statut électif) renvoient au leadership formel car celui qui l'exerce est nommé ou élu. Il joue son rôle publiquement. Les autres sources du leadership relèvent plutôt de l'informel, (Thurler 2000).

Ces tâches qui relèvent du leadership du chef d'établissement se répartissent entre les rôles administratif, pédagogique et social de celui-ci. Leur réalisation correcte concourt à un meilleur rendement scolaire. Pour Leclercq (2005), le directeur est un manager. A ce titre, il joue un certain nombre de rôles. En effet, de l'analyse de tous ces travaux, il ressort que si pour certains les enseignants sont les premiers facteurs de la qualité des enseignements, d'autres indiquent que la direction d'école joue aussi un rôle déterminant notamment par son influence sur le travail des enseignants.

Selon Harris et Spillane (2008), le leadership distribué est une idée qui gagne en popularité. Dans cette perspective, le leadership est largement partagé au sein de l'organisation et même ailleurs parmi les différents auteurs. Pour Harris et Spillane (2008) ce modèle de leadership s'intéresse plus aux interactions qu'aux actions entre les différents leaders qui occupent des positions formelles ou informelles au sein et au tour de l'école.

Pour Spillane (2006) le leadership distribué est centré sur les pratiques que ces leaders adoptent pour influencer l'amélioration de l'organisation et de l'enseignement. Harris et Spillane (2008) montrent l'intérêt et la popularité dont jouit le leadership distribué ces dernières décennies par trois éléments :

- premièrement, le leadership distribué à une force normative et il reflète les changements en cours dans la pratiques du leadership au sein de l'école. Au leader singulier et héros incarné par le directeur, on privilégie un leadership exercé par des équipes impliquant les enseignants et les élèves aussi.
- deuxièmement, le leadership distribué à une force représentative et il représente les approches alternatives du leadership qui ont émergé en réponses aux pressions et aux demandes externes de l'école. Dans un monde de l'éducation de plus en plus complexe, le travail d'un leader exige divers types d'expertise et de leadership qui doivent être assez flexibles pour faire face aux défis et aux demandes.
- troisièmement, le leadership distribué à une force empirique. C'est ainsi que les recherches mettent en évidence l'impact positif du leadership distribué sur l'organisation et sur les apprentissages.

En emboitant le pas aux auteurs suscités, Reverdy et Thibert (2015) déclarent que les travaux de recherche sur le leadership en éducation, majoritairement anglo-saxons, se focalisent de plus en plus sur la nécessité d'une dimension collective du leadership dans les établissements scolaires ayant davantage d'autonomie. En s'inspirant du leadership distribué ou partagé, les auteurs montrent que l'engagement de chacun des acteurs éducatifs au niveau de l'établissement peut avoir des répercussions sur la réussite des élèves, voire sur l'amélioration globale du système.

La dimension collective du leadership dans les établissements scolaires se centre davantage sur la mise en place des conditions favorisant la réussite des élèves que sur le fonctionnement hiérarchique d'un leader unique qui serait le chef d'établissement. C'est ainsi qu'on parle de leadership pédagogique, du leadership des enseignants, du leadership parental, du leadership éducatif.

1.2.3.3. L'action communautaire et ses principes

L'action communautaire selon Bouquet et Dubasque (2011) est une pratique d'intervention collective largement répandue sur le plan international et qu'on retrouve sous diverses variantes et dénominations : action collective, organisation communautaire, développement communautaire, community based organization, community organization, community development. Elle puise ses racines dans l'action menée par de petits groupes d'activistes et de militants issus de milieux relativement aisés (souvent des universitaires) qui ont mis sur pied, à la fin du XIXe siècle en Angleterre, de nouveaux organismes appelés

settlement houses (résidences sociales ou maisons sociales en France), afin d'apporter des réponses aux problèmes suscités par l'industrialisation dans les milieux ouvriers : pauvreté, insalubrité des logements, intégration des immigrants, etc. Les promoteurs de ces résidences sociales n'ont pas hésité à l'époque à s'installer au sein même des quartiers défavorisés (d'où l'appellation de settlement) pour partager la vie des résidents afin de mettre en place certaines initiatives visant à améliorer leurs conditions de vie. La plus célèbre d'entre elles a probablement été la Toynbee Hall, qui a été créée à Londres en 1884 et qui est devenue une inspiration pour les settlement houses mises sur pied par la suite ailleurs dans le monde, notamment aux Pays-Bas, en Allemagne, en France, au Canada, aux États-Unis et même en Asie.

La réponse à ce problème collectif devra être collective elle aussi. Ce qui suppose que toutes les personnes concernées par les problèmes doivent agir ensemble, à toutes les étapes du processus. La population d'abord en tant que première concernée par les problèmes, mais aussi les travailleurs sociaux et leurs partenaires de tous ordres (associatifs, institutionnels, politiques, économiques, etc.) vont penser et agir ensemble. La population est considérée ici non pas comme consommatrice de services mis à sa disposition, mais comme un ensemble de citoyens, d'acteurs, de producteurs de leurs propres réponses collectives. On ne fait donc pas pour la population mais avec elle, on ne le répétera jamais assez. Mais c'est pourtant probablement l'une des tâches les plus ardues en travail social communautaire que de faire participer les gens à la résolution de leurs propres problèmes, cela pour différentes raisons qui nous renvoient à des enjeux éthiques et politiques importants (Bouquet & Dubasque, 2011).

L'existence d'un partenariat, ou à tout le moins d'un travail en réseau, ou de collaboration. On ne peut travailler seul en action communautaire : le problème étant collectif, il touche un ensemble de personnes/institutions/cadres différents, ayant des rôles et des fonctions différentes par rapport au problème, ses origines et ses manifestations, autant de personnes qui doivent donc, de façon plus ou moins étroite et active selon les partenaires et selon les moments du processus, travailler ensemble. Parmi ces partenaires, les différents pouvoirs, publics ou non, c'est-à-dire ceux qui ont un pouvoir de décision sur le problème et ses solutions, devront à un moment donné être parties prenantes au processus. Ce qui ne va pas sans poser un certain nombre de questions idéologiques, politiques, éthiques ici aussi.

Pour répondre à la nature du problème de départ, là où les réponses viseront bien entendu un changement structurel ou d'organisation sociale, ce qui suppose d'emblée des réponses non ponctuelles ou isolées. Il s'agit pour Wetzler et Berzal (2014) de changer la

situation en profondeur et non de trouver une réponse temporaire ou immédiate à un problème ponctuel. Il s'agit d'innover, d'inventer, de créer des formes nouvelles de structures ou d'organisation, des modes de fonctionnements nouveaux qui répondent mieux aux problèmes de la population que les institutions ou services existants. Il s'agit de sortir de la dyade classique offre/demande, service/client, instituant/institué.

La réponse est bien souvent territorialisée, localisée ; elle s'inscrit en tout cas à un niveau d'intervention microsocial qui permet les échanges directs et concrets entre les gens, qui permet une expression réelle, de fait et non seulement théorique ou de droit, un niveau qui permet l'établissement de liens sociaux réels, non virtuels ou distants. L'action communautaire se déroule par définition sur la place publique. La notion du secret professionnel, si chère aux travailleurs sociaux, se travaille de manière un peu différente en travail communautaire : tout ne doit pas se dire, bien au contraire, mais l'action doit par définition se faire connaître si elle veut avoir une chance d'aboutir en touchant le plus grand nombre.

Enfin, il faut du temps, du temps et encore du temps : du temps pour obtenir des résultats certainement mais aussi pour analyser le problème, penser l'action, se rencontrer, échanger, partager, négocier, organiser, agir, évaluer... On ne peut travailler que sur le long terme, conception encore parfois difficile à faire reconnaître auprès de nos décideurs politiques, contraints à des temps électoraux par définition plus courts que ceux des changements sociaux.

L'action communautaire est basée sur un ensemble de principes clés. Ces principes pour Wetzler et Berzal (2014), sont présumés, mais les responsables de la mise en œuvre du programme peuvent mettre en place certaines mesures pour s'assurer que ces principes sont maintenus tout au long de la mise en place du programme. La bonne compréhension des principes suivants permet de tempérer les attentes et savoir si l'action communautaire est adaptée ou non. L'on peut relever les principes de l'action communautaire suivants : la justice sociale, la solidarité, la démocratie, l'autonomie, le respect, (Lamoureux et al., 2008).

Crozier et Friedberg (1977) soulignent qu'il ne faut pas isoler l'acteur de son contexte organisationnel. C'est une réflexion à la fois stratégique et systémique qu'il faut mener, s'interroger sur les motivations des acteurs, leur logique ou leur rationalité en fonction d'une organisation ou d'un champ d'action. Ces auteurs (ibid.) précisent que pour comprendre le choix d'une décision, il ne faut pas chercher à établir la meilleure solution et essayer de comprendre les obstacles mais plutôt définir les options qui s'offraient au décideur et analyser

les critères dont il se servait pour décider. C'est une rationalité que nous cherchons à dégager a posteriori de l'étude du comportement des acteurs.

L'action communautaire doit être envisagée pour un engagement communautaire et un changement social et des comportements, dans le cadre de programmes répondant à des problèmes de santé, influencés par des facteurs comportementaux et lorsque les potentiels facteurs contribuant ou limitant le comportement en question sont fortement liés à la sensibilisation, aux normes sociales et autres moteurs communautaires. Selon Glanz (2007), il faut essayer de comprendre attentivement quels sont les comportements potentiels à adopter par les membres de la communauté pour avoir un impact réellement bénéfique sur leur santé. Pour adopter de nouveaux comportements, un individu doit en avoir la capacité, la motivation et l'occasion. Au fil du temps, et par la répétition, ces nouveaux comportements peuvent devenir des habitudes. Il est également important de comprendre les facteurs en jeu pour les exercices de profilage communautaire et d'élaboration d'une méthode de changement possible.

Par ailleurs, Berzal (2014) affirme que l'action communautaire peut être lancée avec un projet bien défini spécifique en tête, et une fois que cette pratique de sessions régulières de dialogue communautaire a été bien établie au sein de la communauté, que les plans d'actions se sont déroulés avec succès et que les bénéfices pour la communauté sont visibles, elle peut être utilisée par la communauté pour résoudre d'autres problèmes critiques au-delà de ceux initialement proposés pour l'intervention. Selon cet auteur, Cette stratégie a été spécialement pensée pour les milieux avec de faibles ressources et les zones difficiles à atteindre car elle nécessite peu d'apports matériels et une supervision minimale. Elle a été conçue pour venir en appui aux programmes de plus grande ampleur dans les milieux avec de faibles ressources. Cependant, elle peut facilement être adaptée à d'autres contextes et d'autres exigences, ou combinée à d'autres techniques de changement social et des comportements.

L'action communautaire telle que la présente Laville (2010) renvoie à un ensemble de pratiques d'intervention qui ont pour principales caractéristiques la mise en tension d'une citoyenneté active et militante dans divers champs d'action, et de revendications à caractère social, économique et politique auprès de communautés souvent marginalisées. Ces pratiques se déploient au sein d'organismes qui peuvent être désignés de manières différentes, selon les époques et les réalités nationales : organismes communautaires au Québec, community-based organizations dans les pays anglo-saxons, organizaciones comunitarias en Amérique latine et dans les Caraïbes, associations en France et dans d'autres pays francophones européens et, plus récemment, organisations d'économie sociale et solidaire (Economía social y solidaria).

Toutes ces organisations ont en commun de dépendre ou d'avoir profité, à un moment ou à un autre de leur histoire, d'un contingent de militants animés par des valeurs de justice sociale, d'équité et de solidarité. Ces militants, en donnant temps, énergie et expertise, s'insèrent dans une dynamique de réciprocité (échange par le don). Celle-ci remet en question la domination des principes et des pratiques de l'économie marchande au sein des sociétés, en développant des activités à caractère social, économique et politique qui intègrent dans leur mode de fonctionnement et leur orientation une participation effective des personnes et des communautés dans une optique d'intérêt général. Ce faisant, ces militants réintroduisent, comme socle de l'organisation sociale dans nos sociétés, les questions de la reconnaissance et du lien social, tout en œuvrant au développement d'une société plus solidaire et d'une économie qui soit véritablement plurielle. Toutefois, pour que l'ensemble de ces actions aboutissent à une véritable transformation sociale, il faudra que ces militants soient davantage attentifs à ce qui les rassemble plutôt qu'à ce qui les divise. Il faudra qu'ils développent de manière plus intense un réflexe fédératif et un sentiment d'appartenance à un même secteur, ou du moins à une même cause (Laville, 2010).

1.2.3.4. Action communautaire comme plan stratégique

Selon Douglas (2007) l'action communautaire comme plan stratégique répond spécifiquement à un besoin socioéconomique des catégories défavorisées de la population. Elle constitue une spécificité du développement local qui offre des possibilités aux couches désavantagées sur un territoire, d'entreprendre et de participer à des activités en vue d'améliorer les conditions socioéconomiques. Douglas (2007), pense que tout ceci se doit être un processus de développement appuyé sur la gestion collective, la recherche de la rentabilité sans objectif d'enrichissement. Par ailleurs Daniel (2003) estime que l'action communautaire tente d'en valoriser les ressources, atouts et valeurs ; d'en minimiser les handicaps, d'en contourner les contraintes. Ceci implique de ce fait des groupes d'intérêts divers notamment des membres de la communauté, les autorités locales et des agents externes d'appui technique et financier.

Le but d'un énoncé de vision, c'est d'être une source d'inspiration. Il se peut qu'il ne soit jamais réalisé dans son intégralité, mais il doit servir d'élément motivateur qui encourage la collectivité à devenir la meilleure qu'elle puisse être. Les énoncés de vision reflètent des objectifs à long terme ambitieux et, de façon générale, elles sont en vigueur pendant dix ans ou plus. Un énoncé de mission exprime des priorités d'exécution à plus court terme au service de la vision. En l'espace de 10 ans, une collectivité peut s'en tenir à un seul énoncé de vision, mais avoir deux ou trois énoncés de missions, chacun représentant les priorités du moment.

Le plan stratégique s'articule autour de quatre orientations stratégiques (des stratégies de haut niveau) sur lesquelles l'action communautaire se concentrera pendant une période bien définie. Chacune des orientations comporte plusieurs activités regroupées par thème. Les activités s'appuient sur les forces de la collectivité, réduisent ses faiblesses, misent sur les possibilités, et atténuent les menaces. Les thèmes de chacune des orientations ont pour but de guider la collectivité tout en maintenant la flexibilité nécessaire pour inclure de nouveaux éléments si les besoins évoluent au cours des prochaines années. Par exemple, si un programme de financement voit le jour et qu'un projet coïncide avec l'un des thèmes, sans pour autant avoir été explicitement identifié dans ce document, il serait peut-être opportun de l'ajouter au plan. Cependant, si un nouveau programme de financement ne traite aucun des thèmes identifiés ici, la communauté devrait réfléchir sérieusement avant d'affecter des ressources limitées à quelque chose qui n'est pas considéré « stratégique » (Douglas, 2007).

1.3. LA RURALITÉ : UNE RÉALITÉ COMPLEXE

Du point de vue purement terminologique, le rural est le contraire de l'urbain. Sociologiquement, la ruralité est vue comme une société traditionnelle spatialement localisée en dehors des espaces métropolitains. Elle est composée de villages et de petites villes (Kayser, 1990). L'espace rural a longtemps été associé à l'activité agricole. Bien que cette présence agricole existe toujours sur le territoire rural, elle n'est plus dominante et est partagée avec les activités forestières et minières et plusieurs autres de type plus commercial ou industriel telle transport, la construction.

Selon Bontron (1996), le monde rural peut sembler à certains ancré dans les valeurs du passé et voué à un déclin irréversible face à la montée de l'urbanisation. D'après lui, c'est en réalité en avoir une vision très superficielle car il est entré dans une phase de profonde transformation qui le place dans le champ du développement économique général, des modes de vie et des aspirations de la société contemporaine. En effet, l'universalité du fait rural n'est plus à démontrer.

1.3.1. La ruralité : un territoire

Le terme est utilisé depuis fort longtemps dans pratiquement tous les pays du monde pour désigner les organisations sociales agraires ou les régions d'habitat dispersé. Le concept a été et demeure en partie le fondement d'une division majeure dans les sciences sociales comme l'histoire, la géographie, la sociologie ou l'économie ; le rural est une catégorie des représentations sociales très largement présente dans le débat politique et dans l'action publique d'aménagement du territoire.

Cette notion s'appuie sur trois dimensions fondatrices : la prééminence des activités agricoles et pastorales dans les formes de l'organisation économique et sociale ; une spécificité du système de valeurs (rôle de la famille, de la propriété du sol, de la tradition...) et des modes de vie (autoconsommation, travail, solidarités villageoises...) par rapport aux habitants des villes ; les particularités d'un mode de colonisation de l'espace et d'utilisation des ressources du sol qui aboutit à une occupation extensive du territoire avec pour corollaire la dispersion et la faible densité du peuplement.

Ces trois éléments, qui jouent un rôle plus ou moins important selon le niveau de développement des pays, sont en partie remis en cause par les évolutions actuelles de la société dans beaucoup d'entre eux. Les transformations de l'organisation économique, des modes de vie, des pratiques résidentielles changent en effet profondément le rapport des hommes à leur territoire, et les différences communément admises entre villes et campagnes en viennent à être contestées. Ainsi, l'agriculture ne peut plus être le fondement de la ruralité car les espaces ruraux sont aujourd'hui très minoritairement peuplés d'agriculteurs et parce que la vocation agricole de ces espaces est parfois même reléguée au second plan par la montée d'une demande sociale pour d'autres usages (loisirs, conservation de la nature...). Le mode de vie rural, s'il a jamais existé en tant que tel, se dissout aujourd'hui dans un modèle de consommation généralisé, dont les valeurs et les aspirations sont partagées selon des clivages qui n'ont guère à voir avec des différences villes/campagnes mais plutôt avec les niveaux de revenus. Par contre, la diversification en cours des fonctions de l'espace rural n'a que peu modifié les modalités de son occupation, et la faible densité comme la faible valeur foncière demeurent des dimensions fortes de la distinction rural/urbain.

Si la notion de rural est communément admise et utilisée, il n'existe pas partout une définition officielle pour désigner les territoires concernés. Les définitions utilisées dans chaque pays présentent des différences sur de nombreux points et ne permettent pas une véritable approche comparative. Le fait qu'elles soient souvent le négatif de la définition des villes est d'ailleurs un symptôme de la difficulté à cerner les attributs qui soient propres au milieu rural. C'est la raison pour laquelle l'OCDE a entrepris dans le cadre de son « programme de développement rural » un travail conceptuel et pratique, visant à établir une définition harmonisée des « communautés rurales » sur la base de la densité de population et à promouvoir une typologie des régions en fonction de leur degré de ruralité. La réalisation de ce système par un groupe d'experts a permis de proposer tout un jeu d'indicateurs à partir duquel il est maintenant possible d'établir des comparaisons entre les régions rurales des pays membres.

C'est sur cette base que nous évoquerons les quelques données chiffrées qui vont suivre. La notion d'espace rural n'a cependant de pertinence que si l'on admet la grande diversité des situations qu'il recouvre, et notamment le fait qu'il n'est pas nécessairement lié à l'agriculture.

Le premier aspect de cette diversité rurale a trait aux formes concrètes de son peuplement et à l'armature des bourgs et villes qui l'animent. Dans nos pays de vieille tradition agraire de l'Europe moyenne, où une large partie du territoire a été mise en valeur selon des systèmes de polyculture et d'élevage, où de petites industries ont pris le relais de l'exode paysan, les densités démographiques des zones rurales varient autour de quarante à cinquante habitants au kilomètre carré. Mais si l'on pense à certaines vallées de haute montagne, aux landes d'Écosse, aux plateaux castillans où l'élevage extensif et la céréaliculture sèche sont les seules ressources, la densité oscille autour de dix habitants au kilomètre carré ; elle descend à un ou deux dans les espaces ruraux des clairières forestières de l'Europe du Nord. À l'inverse, dans les régions « jardinées » de certains pays du Sud, cette densité peut dépasser cent habitants au kilomètre carré. Malgré ce large gradient, nous sommes toujours très loin des densités urbaines qui se comptent plutôt en milliers d'habitants au kilomètre carré.

À des niveaux de densité voisins, l'habitat peut également présenter des formes très variées d'implantation allant d'une extrême dispersion des maisons (comme en Irlande ou dans les bocages français de l'Ouest) à une structure de quelques milliers d'habitants (comme les bourgs alsaciens ou les *pueblos* andalous), et parfois jusqu'à de véritables villes rurales régnant sur un désert agricole (Italie du Sud). Autant de conditions qui, on peut l'imaginer, vont fortement conditionner l'organisation de l'école.

Le second aspect concerne la structure même de l'économie. Si, dans les pays les moins développés, l'activité rurale gravite presque exclusivement autour de l'agriculture, ce n'est plus le cas dans la majorité des autres pays. L'économie s'est largement diversifiée par l'installation d'industries agroalimentaires ou d'industries qui sont fortes utilisatrices de main-d'œuvre (bois, textile, sous-traitances diverses), par le tourisme qui, là où il s'est développé significativement, est créateur d'emplois directs et indirects. Par ailleurs, l'économie des services a tardivement mais largement pénétré le milieu rural, autour notamment du secteur de la santé.

L'espace rural assume maintenant de nouvelles fonctions qui vont bien au-delà de la production agricole et forestière : il est le cadre résidentiel de ménages pratiquant un mode de vie intégrant une forte mobilité, le lieu de développement d'initiatives économiques innovantes, l'espace de récréation d'une large partie de la population ; il est aussi de plus en plus un lieu de

reproduction des grands équilibres naturels et de conservation d'un patrimoine paysager et de savoir-faire traditionnels.

Dans ce nouveau contexte rural, l'organisation et la modernisation du service public, et en particulier de l'école, sont des enjeux majeurs. L'école doit en effet non seulement remplir sa mission d'offrir une égalité de chances à tous, mais contribuer à l'intégration du monde rural à la société future. C'est un champ considérable pour l'innovation, en termes de modalités d'adaptation aux conditions de la faible densité comme en termes de contenu pédagogique (Bontron, 1996).

Selon l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO, 2011), « la zone rurale est l'ensemble d'habitat humain faiblement peuplé et un espace dominé par les exploitations forestières, des cours d'eau, des montagnes, ou le désert. L'agriculture reste la principale activité que ce soit pour les bergers, les fermiers et les pêcheurs » ; contrairement à la zone urbaine qui est essentiellement affecté à l'habitat et à une densité élevée, au commerce, aux services publics ou privés, aux particuliers, aux équipements publics et aux activités artisanales.

En outre, la « sociologie contemporaine » de Durand et Weil (2006) apporte une explication en ce qui concerne la définition de la zone rurale. Pour la sociologie rurale, on a longtemps opposé le rural à l'urbain en les présentant comme deux objets d'étude distincts. Cette opposition est aujourd'hui plus théorique et académique que réelle, et relève pour l'essentiel des faits historiques et conjoncturels. Ainsi, l'analyse approfondie de la réalité sociale contemporaine fait apparaître la perméabilité des frontières entre l'urbain et le rural. Néanmoins ce dernier reste souvent appréhender à partir d'une division analytique d'ensemble.

Bruno Jean (1997) présente quatre caractéristiques de ce milieu quant au rapport de ses habitants à l'espace et à la vie sociale. Pour lui, au regard de l'espace, la dissémination des habitants et des constructions sur le territoire imprime au paysage une prépondérance à la couverture végétale. Un fort sentiment d'appartenance à une collectivité à taille limitée constitue le deuxième jalon distinctif. S'ajoutent une forte identité et une culture enracinée au fait rural et enfin une économie diversifiée, peu concentrée et dominée par les ressources sylvicoles et agricoles.

Le territoire présente des caractéristiques organisationnelles que Vachon et Dugas (1991) qualifient de moins étendues et moins spécialisées que pour le milieu urbain, à la mesure

de la dispersion de la population et des activités économiques modérées. Par contre, ces auteurs notent que le rural se distingue de l'urbain par sa propre participation à la richesse collective, notamment par un patrimoine culturel et historique riche et distinctif. Il s'en distingue également par une forte connaissance des lieux, de la localité, du territoire qu'en ont ses habitants et qui leur confère un fort attachement à leur communauté et à leur identité. Pour compléter les attributs du milieu rural, l'esprit communautaire très développé serait issu du fait que les gens se connaissent entre eux et ainsi s'entraident plus facilement qu'en milieu urbain.

Au Cameroun par exemple les traits suivants constituent autant que faire se peut l'espace rural :

- la densité de la population et des constructions est relativement faible, ce qui donne lieu à des collectivités de taille limitée, dispersées dans un vaste espace géographique dominé par la végétation; - L'agriculture, l'élevage ou la mise en valeur des ressources naturelles jouent un rôle prépondérant dans l'usage économique du territoire;
- la population entretient un rapport particulier à l'espace, à la nature, au climat, aux saisons, et ce rapport influence sa vie sociale, économique et culturelle;
- les membres de chaque collectivité se connaissent, ils ont le sentiment d'appartenir à une communauté spécifique qui s'identifie au territoire qu'elle occupe.

Ces traits et attributs ne sont pas fixes, ils évoluent au gré de la société environnante.

Pour Bruno Jean (1997), six changements récents transforment le milieu rural et font partie des tendances à observer attentivement :

- la dissociation entre le milieu rural et le milieu agricole ;
- la diversification sociale, par les allées et venues de nouveaux résidents, qui habitent la campagne et travaillent en ville ;
- la disparité entre les zones rurales elles-mêmes créant une diversité de situation et définissant des ruralités nouvelles ;
- la perte d'autonomie des actions dont plusieurs sont commandées de l'extérieur et la dominance de plus en plus des petites et moyennes villes à ce titre ;
- l'émergence de nouveaux enjeux ; la campagne comme lieu de récréation des urbains et le rural comme environnement ;

- une homogénéisation culturelle due à la participation à la civilisation dominante et non aux particularismes locaux traditionnels.

L'espace rural n'est par conséquent ni monolithique, ni hors des tendances de la société, ni hors des marchés mondiaux ; il est tout proche des villes et dans la société en général dont il subit les influences. De cette proximité des villes, une typologie se dégage, non seulement par la distance, mais également par diverses caractéristiques telles que sol, topographie, écosystèmes, etc. Selon Jean (2006), sous l'influence des économies rurales autarciques dans les économies nationales et même mondiales, les campagnes se sont différenciées en trois zones distinctes : les zones rurales périurbaines, les zones intermédiaires et les zones rurales périphériques. Cette typologie géographique de proximité à la ville est celle que le gouvernement du Québec a retenue dans sa première politique sur la ruralité (Gouvernement du Québec, 2001). On y identifie les milieux ruraux proches des centres urbains, ceux plus éloignés, mais demeurant dans la zone d'influence du centre urbain et ceux à une forte distance du centre de services. En Europe, une distinction similaire des milieux ruraux a probablement influencé la réflexion des chercheurs à ce titre. Ainsi les zones rurales sont typées selon leur proximité à un centre de services, la densité de leur population et la nature des activités économiques réalisées et qualifiées de zones économiquement intégrées, de zones intermédiaires et de zones reculées (OCDE, 1993).

Les travaux plus récents de Cornet (cité par Jean, 2006) introduisent une autre typologie que Jean qualifie de fonctionnelle, basée sur la nouvelle dynamique des rapports urbains-ruraux. Cette classification, toujours trilogique, subdivise la « campagne ressource », celle de l'espace rural consacré à la production de la ressource, la « campagne cadre de vie », celle de l'espace consacré à l'activité résidentielle et récréative et la « campagne paysage », celle de l'espace réservé à l'activité nature ou à la conservation. Cette classification portant sur les usages plus récents du milieu rural s'identifierait à la « ruralité post-agricole » (Paquette, 2003, p.13).

Outre ces zones géographiques et d'usage, à la fin des années 90, une classification socioéconomique a été construite pour caractériser l'état de développement des municipalités rurales, celle des localités dévitalisées. Cette classification, de nature administrative, a pour but de distinguer le degré de dévitalisation des localités afin de supporter la prise de décision eue égard aux localités à soutenir dans leur développement, notamment par les programmes des politiques sur la ruralité. Un indice de développement des localités rurales composé de sept variables socioéconomiques classifie le taux de dévitalisation des localités rurales. Les localités

plus vitalisées sont celles dont le taux d'emploi, le taux de scolarité, le revenu moyen, etc. sont plus positifs. Les sept variables utilisées pour calculer cet indice de développement des communautés rurales sont :

- le taux d'évolution de la population de la communauté entre deux périodes de recensement ;
- le taux de chômage de la population de la communauté ;
- le rapport entre l'emploi et la population de 15 ans et plus ;
- la proportion du revenu des ménages provenant des transferts gouvernementaux ;
- la proportion de la population à faible revenu ;
- le revenu moyen des ménages ;
- la proportion de la population de 15 ans et plus ayant une scolarité inférieure à la 9^{ème} année (Ependa, 2003).

L'étude réalisée pour construire cet indice de développement, basée sur la programmation statistique et sur des représentations cartographiques, a amené les chercheurs à conclure que ces sept indicateurs statistiquement disponibles à l'échelle des localités pouvaient significativement mesurer l'état de développement des localités rurales, ce qui semble se confirmer par des études menées par d'autres chercheurs. Sur un mode fonctionnel, plusieurs auteurs et études de statistiques découpent les collectivités selon leur taux de population dans le cadre d'études comparatives.

La très grande majorité des localités rurales que nous avons observées sont caractérisées par le rapport à l'espace et à la nature, à leur éparpillement sur le territoire, à la faible présence de l'activité agricole et au sentiment d'appartenance à une communauté. Le découpage des territoires par zones, la périurbaine, l'intermédiaire et la périphérique (Jean, 1991), semble faire du sens quant à l'accessibilité des services et à la construction historique des collectivités aux centres de service.

Par ailleurs, un milieu rural est un espace constitué de la population des territoires et des ressources de campagnes. En France l'Institut National des Statistiques et de l'Economie donne une définition de l'unité urbaine comme une commune ou un ensemble de communes qui comporte sur son territoire une zone bâtie d'au moins 2000 habitants où aucune habitation n'est séparée de la plus proche de plus de 200 mètres.

1.3.2. La ruralité : une zone d'éducation prioritaire

Les Zones d'Education Prioritaire (ZEP) ont été créées en 1981 suite au constat fait dans les zones spécifiques concentrant de grandes difficultés scolaires, économiques, culturelles, sociales. Ainsi, l'on retient que la politique des Zones d'Education Prioritaire a été mise place en place en 1981. L'objectif étant de « renforcer l'action dans les zones où les conditions sociales sont telles qu'elles constituent un facteur de risque, voire un obstacle pour la réussite scolaire des enfants et adolescents qui y vivent et donc, à terme, pour l'intégration sociale » (Hache, 2016, p. 45). Pour cet auteur « donner plus à ceux qui ont le moins » est devenu le slogan des ZEP. Pour l'atteinte de ces objectifs un « projet de zone » comprenant les écoles, collèges et lycées, a été instauré avec le rôle d'impulser les actions nécessaires et d'en assurer le suivi

L'apparition de la notion de ZEP dans le lexique institutionnel camerounais n'a pas été accompagnée de réformes concrètes dans ce domaine (Djontu, 2013). Il convient donc de noter que cette notion de ZEP avait été débattue lors des états généraux de l'éducation en 1996, mais curieusement n'avait pas été inscrit dans le rapport final. Elle apparaît au Cameroun à partir de 2005 dans le Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation du Cameroun (DSSEC). Le chapitre 4 intitulé *Programme d'Intervention Prioritaire* dudit document stipule :

Pour réussir le pari de parvenir à un développement harmonieux du secteur de l'Éducation [...] L'objectif du gouvernement est d'accroître l'accès à l'éducation de tous les enfants d'âge scolaire et de les maintenir dans le système jusqu'à la fin du cycle. Un accent particulier sera mis sur le renforcement de la scolarisation des filles et des garçons vivant dans les zones d'éducation prioritaires (les provinces de l'Extrême-Nord, du Nord, de l'Adamaoua, du Sud-Ouest et du Nord-Ouest, les poches de sous-scolarisation des grandes agglomérations et des zones frontalières), ainsi que les enfants issus des groupes pauvres ou vulnérables, de même que les groupes marginaux tels que les pygmées, Bororos, etc.

L'on peut dire que la cristallisation de cette notion devient manifeste en 2005. Même si ce processus évolue indubitablement d'une situation de marginalité lexicale à la plénitude observée en ce jour (Djontu, 2013). À partir de 2006, l'on relève aussi dans le cadre de la mise en œuvre du *Programme d'Appui au Système éducatif*, une étude du Ministère de l'Éducation de Base portant sur «la recherche des facteurs qui expliquent les faibles taux de scolarisation, particulièrement ceux des filles, dans les zones d'éducation prioritaires ». L'on remarque malgré l'ambiguïté qui tourne autour de cette notion, que les deux documents évoqués en amont (le Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation et l'étude faite par le MINEDUB) sont les premiers à utiliser fortement cette notion, et, constituent tout de même des textes fortement inscrits dans les trajectoires institutionnelles de la coopération. Toutefois, Djontu (2013), pense malgré une volonté affichée par l'État d'y remédier, de nombreuses inégalités persistent en matière d'accès à l'éducation au Cameroun.

1.3.3. Les zones d'éducation prioritaires au Cameroun ou zones d'éducation difficile

Selon Djeumeni (2017, p. 27) :

Une zone d'éducation prioritaire est une région qui reçoit des ressources publiques supplémentaires en matière d'éducation du fait de leur retard sur le plan de l'accès à l'éducation et/ou d'autres difficultés éducatives (faible éducation des filles, taux de rétention et d'achèvement faibles).

Si l'on s'attarde à cette définition, on s'attend à ce que les établissements scolaires situés dans les ZEP soient mieux construits, mieux fournis en personnels que les autres établissements. Dans ces zones, les situations éducatives devraient plus être une priorité étant donné le retard accusé et constaté. Les ZEP permettent d'orienter les moyens supplémentaires vers des zones particulièrement difficiles, et d'offrir aux établissements scolaires sélectionnés la possibilité de mener une pédagogie spécifiquement adaptée à leur public.

D'après Benabou et *al.* (2003), les zones d'éducation prioritaires peuvent être considérées comme des mesures de discrimination positives mises en place dans le système éducatif pour lutter contre la persistance de l'échec scolaire parmi les catégories d'élèves les plus défavorisés. Elles permettent d'orienter les moyens supplémentaires vers les établissements scolaires de zones particulièrement difficiles, et de les inciter à développer des projets pédagogiques spécifiques. Evaluant l'impact des ZEP sur la réussite scolaire des élèves, Benabou et *al.* (2003)

posent que les ZEP ne constituent pas une expérience naturelle, mais au contraire sont caractérisées par un traitement à la fois imprécisément défini et potentiellement endogène.

Les ZEP permettent d'orienter les moyens supplémentaires vers des zones particulièrement difficiles, et d'offrir aux établissements scolaires sélectionnés la possibilité de mener une pédagogie spécifiquement adaptée à leur public. Elles favorisent dans un contexte de généralisation de l'accès à l'enseignement ; la contradiction entre la nécessité républicaine de proposer le même enseignement à tous et l'exigence démocratique de prendre en compte les différences et inégalités socioculturelles entre les élèves. L'institution scolaire dans les ZEP, au-delà du rôle d'intégration et de prise en compte des inégalités socioculturelles, a pour objet d'inculquer une éducation « démocratique ». Favorisant ainsi une révolution scolaire (Laval et Vergne, 2021) qui intègre la nouvelle économie de la connaissance non seulement dans les ZEP, mais sur l'étendue du territoire.

La mise en place de la ZEP est une amorce dans le processus de changement dans l'organisation sociale qui favorise la démocratisation de l'école. Cette mise en place découle du modèle de société dessiné par les autorités publiques et favorise la construction d'une société démocratique. Avec la mise en application de la loi n°2019/024 du 24 décembre 2019 portant Code général des Collectivités Territoriales Décentralisées, l'institution scolaire dans la ZEP se présente comme un organisme caractéristique d'une société dans laquelle le principe de l'autogouvernance est étendue à toutes les institutions territoriales et productives, à toutes les activités collectives, qu'elles soient économiques, culturelles ou éducatives (Laval et Vergne, 2021).

La création de la ZEP permet aux populations de la zone concernée d'acquérir les capacités communes à tous citoyens. Ce qui leur permet de participer à la réflexion sur les institutions désirables, d'exprimer leur pouvoir collectif de les changer si elles ne leur conviennent pas. La ZEP offre ainsi aux jeunes tout comme aux populations des zones sous-scolarisées, le désir, l'habitude, ainsi que les conditions de participer à l'élaboration des règles collectives, de s'engager dans la discussion de prise de décisions en commun. La ZEP favorise de ce fait, la formation des « mentalités démocratiques ». Elle vise aussi l'égalité d'accès à la culture et à la connaissance. Pour mieux comprendre la cohérence des projets structurant en tant que politique éducative, la recherche a mobilisé deux cadres théoriques : la théorie des conventions (Batifoulier, 2001) et la théorie de la structuration (Giddens, 2012).

1.4. CADRE THEORIQUE DE REFERENCE

La théorie des conventions se révèle être une approche économique et sociologique usitée dans le cadre de la description du fonctionnement des organisations, Husser (2009). Dans les organisations par analogie, les organisations éducatives, cette théorie permet de diagnostiquer et/ou d'expliquer les différents problèmes auxquels peut faire face une organisation. Selon Husser (2009) la théorie des conventions présente de nombreux apports intéressants à la fois l'organisation et l'individu. Ce modèle peut servir à expliquer le marché et l'organisation, l'institution et l'entrepreneur, la rationalisation explicite et implicite, le gouvernement de l'entreprise et l'organisation, l'institution et les aspects politiques et sociétaux de l'organisation.

Ainsi, la théorie de la structuration propose au sens de Giddens (2012), un cadre d'analyse intégrant simultanément la structure et l'individu, l'action et l'interaction dans un mouvement dynamique. Le positionnement original de l'auteur lui permet de considérer la société, l'organisation, non pas comme un lieu figé où la structure formelle agit comme une contrainte, mais comme un lieu en mouvement, un lieu de construction, de structuration, bref, un lieu en mouvement perpétuel. La dualité qu'il établit entre la structure et l'individu, l'organisé et de l'organisant, débouche selon lui sur une conception pertinente de l'action, de la coordination et du changement organisationnel. Elle permet notamment de « faire le pont » entre les dynamiques de structuration individuelles et les dynamiques de structuration collectives.

1.4.1. La théorie des conventions

La convention au sens de modèle d'évaluation, intègre un élément normatif évident, dans les jugements qu'elle induit sur la situation et les personnes engagées dans une action collective. L'accent mis sur l'aspect normatif des conventions ouvre naturellement sur le domaine du politique dans la mesure où ces modèles d'évaluation sont nécessairement pluriels : il ne peut exister une conception unique de ce qui est bien. La convention est ainsi applicable, pour Batifoulie et De Larquier (2001), aux pratiques et aux comportements quotidiens. Le concept de convention présente un intérêt de premier ordre pour l'analyse de la coordination : le problème central auquel se consacre la théorie des conventions est celui de la coordination dans les organisations productives (de Montmorillon, 1999). La convention assure la cohérence, mais aussi la compréhension entre les actions, les acteurs, les représentations et les objectifs poursuivis par la coordination. Une convention n'est observable de façon efficace par le chercheur que lorsque celle-ci est remise en cause ou lorsqu'une nouvelle convention s'installe.

Pour Gomez et Amblard (2000), une convention peut aussi être saisie lorsque l'acteur compétent s'interroge sur l'existence même d'une convention ou lorsqu'il la remet en cause. Elle apparaît à travers le processus cognitif de l'acteur.

Dans l'usage ordinaire du mot, une convention permet de prendre une décision sans raisons apparentes. Il suffit que les autres, auxquels on prête crédit ou intérêt, soient suspectés de prendre la même décision (Batifoulier, 2001). Une convention n'a de sens que dans un collectif. On peut suivre une routine tout seul mais il faut être au moins deux pour que la notion de convention soit pertinente. Le respect de la convention est un moyen de se mettre en phase avec les autres. En effet, la notion de convention désigne une régularité de comportement au sein d'une population telle que tous les membres de la population se conforment à la régularité de comportement, chacun croit que tous les autres membres de la population se conforment à la régularité de comportement et trouve dans cette croyance une bonne et décisive raison pour se conformer à la régularité de comportement.

Batifoulier (2001) développe deux grandes visions de la notion de convention, à partir desquelles l'on distingue deux lignes de développement théorique de cette notion. La première vision de la convention qui trouve son origine dans les travaux de Hume (1740) est d'ordre instrumental et la seconde dans ceux de Keynes est d'ordre représentative. Dans la première vision, la convention est un accord général qui permet de se coordonner sans engagement et n'apparaît que comme un moyen particulier de poursuivre son propre intérêt, elle débouche sur un ordre spontané. Cette vision correspond à l'approche stratégique développée dans le cadre de la théorie des jeux (et dans le prolongement de l'économie standard) pour laquelle la convention est une règle de comportement, résultat d'une interaction stratégique. L'approche stratégique des conventions modélise l'émergence des conventions.

Tandis que la seconde vision considère que les conventions ne sont pas seulement des règles de comportement. Elles sont aussi des modèles d'évaluation qui permettent d'interpréter toutes les règles. Les règles peuvent ainsi être jugées grâce au recours à la notion de convention et recouvrent donc une dimension normative. Les individus se trouvent ainsi dotés d'une capacité d'interprétation. La convention est donc, comme l'avait déjà suggéré Keynes, un moyen de coordination des représentations sur les comportements. Dans cette optique, il est nécessaire de reconnaître le caractère procédural de la rationalité des individus, tout en leur prêtant une capacité sémantique. Suivre une règle, c'est en chercher le sens. L'approche est alors interprétative.

1.4.1.1.Aspects stratégiques

Selon Batifoulier (2001), l'approche stratégique, intégrée considère des acteurs (en fait des joueurs) parfaitement rationnels, maximisateurs d'utilité (persuadés de l'efficacité du marché) et placés dans un monde où la conception de la justice a un champ réduit et n'est représentée que par un critère unique d'efficacité (Pareto optimalité). Les solutions qu'elle propose pour certains types de problèmes de coordination (toutefois parfois au prix de l'affaiblissement des hypothèses de base comme dans les jeux évolutionnistes) reposent sur un ordre spontané. On le sait, la critique la plus ancienne de cette représentation de l'économie dénonce cet ordre comme un ordre "barbare". L'économie des conventions de son côté avait, semble-t-il, jusqu'à des travaux récents, essentiellement fait porter sa critique sur le caractère arbitraire de l'ordre économique, sur la pluralité des mondes possibles, des modèles d'organisation de la cité et sur leurs compositions dans les mondes réels.

D'après Jensen et Meckling (1976), la théorie des conventions se définit comme « un contrat par lequel une ou plusieurs personnes (principal) engage(nt) une personne (agent) pour exécuter en son nom une tâche quelconque qui implique une délégation d'un certain pouvoir de décision à l'agent ». Cette théorie expose le problème d'asymétrie informationnelle confrontée par l'entreprise évoluant sur la base des contrats passés entre les différentes parties prenantes (actionnaires, créanciers, dirigeants, etc.). La préoccupation fondamentale consiste à expliquer comment maximiser les intérêts de chacun dans ce contexte contractuel ? Ainsi, les dirigeants, ont l'obligation de gérer l'entreprise conformément aux intérêts du principal, des actionnaires. Cependant, sous l'effet de leur opportunisme, dû au problème d'asymétrie d'information, ils peuvent s'engager de préférence dans des actions qui maximisent leurs propres intérêts au détriment du principal.

L'activité économique offre de multiples champs d'application à la théorie des conventions qui tente de répondre aux questions suivantes : comment trouver les bonnes stratégies et prendre les bonnes décisions ? Mais si la théorie des jeux depuis les travaux de Boltanski et Thévenot (1991) a trouvé de nombreuses applications notamment dans les sciences sociales, ses apports dans la gestion restent encore limités malgré le vif intérêt qu'elle suscite auprès de certains auteurs, voire même de professionnels. La convention selon Batifoulier (2001) est donc perçue de ce point de vue comme le résultat d'une interaction stratégique. Elle est définie comme une règle de comportement qui permet aux individus de se coordonner ou de coopérer

Pour Batifoulier, les conventions peuvent être de type non coopératif ou collaboratif, à somme nulle avec des acteurs individualistes qui jouent en fonction de leur seul intérêt ou à somme non nulle dans lesquels la concertation est souhaitée, d'où des pratiques de coalitions et de constitution d'alliances. Ces derniers intéressent tout particulièrement le management stratégique. À partir de la présentation de quelques concepts spécifiques à la théorie des conventions, on observe un outil de réflexion pour le management stratégique dans la mesure où le management stratégique porte également sur l'étude des comportements stratégiques (coopération, rivalité) et des interactions entre les acteurs sur un marché. Les managers peuvent trouver dans la théorie des conventions un cadre conceptuel leur permettant de prendre des décisions sans sous-estimer pour autant la complexité du passage de la stratégie à l'action et à la mise en œuvre.

Schelling (1986) relevait déjà que le terme stratégie doit inclure prioritairement l'interdépendance des décisions des adversaires. Chacun des joueurs doit définir son propre comportement en fonction de celui de son vis-à-vis. L'auteur définit le concept de « stratégie » par référence aux voies et moyens permettant de forcer la décision de l'adversaire en agissant sur sa perception des conséquences de ses propres actions. Shubik (1964) adopte une définition similaire puisqu'il considère que

La stratégie, en compétition économique, peut contenir des actions conditionnelles où les choix dépendent des décisions des entreprises rivales. Les possibilités sont trop nombreuses, en pratique, pour être expliquées, mais théoriquement, une stratégie spécifie l'action que devrait choisir un joueur pour chaque mouvement possible qu'il peut prévoir chez son adversaire.

La théorie des conventions pour Batifoulier (2001) porte surtout a priori sur les relations qu'entretiennent une entreprise avec son environnement (analyse externe). Les dimensions «de diagnostic interne » (évaluation des ressources et des compétences) spécifiques au management stratégique n'apparaissent pas à première vue dans la théorie des jeux. Comme le précise Guerrien (1997), la prise de décision d'une entreprise - qu'elle porte sur des achats, des ventes, des embauches, un investissement etc. - doit tenir compte non seulement de la situation d'ensemble de la société dans laquelle elle se trouve, mais aussi, et peut-être surtout, de son environnement proche - c'est-à-dire de tous ceux avec lesquels il est en relation directe (salariés,

fournisseurs, concurrents). Or, c'est avant tout aux relations avec cet environnement proche que s'intéresse la théorie des conventions ; il est vrai qu'elle n'exclut pas a priori les aléas extérieurs, mais elle a voulu aller au départ au plus simple et concentrer exclusivement son attention sur les interactions des décisions en éliminant donc toute autre forme d'incertitude que celle qui découle de leurs choix.

1.4.1.2.Aspects interprétatifs

La distinction par l'approche interprétative entre les deux niveaux des règles et des modèles d'évaluation, qui enrichit subtilement l'ordre conventionnel d'une substance politique par la prise en compte du collectif, ne suffit pas à constituer une économie politique, du moins si elle en reste à une structuration de type unidimensionnelle. La prise en compte dans l'analyse de l'incomplétude et de la pluralité des règles comme des modèles d'évaluation et des principes, qui sont également d'ordre conventionnel, débouche selon Husser (2009), sur l'idée d'une distribution des représentations qui fonde la multiplicité des collectifs et en fait des sujets de l'histoire.

Pour Romelaer (1999), le modèle conventionnaliste présente des limites épistémologiques, théoriques et empiriques. Sur un plan épistémologique, le modèle conventionnaliste apparaît comme étant encore en construction en ce qui concerne le statut des acteurs ou encore leur degré de liberté par rapport à l'organisation. Sur un plan théorique, les conventions amènent trois critiques principales. Elles intéressent un mode de gouvernance bien spécifique des organisations, celui de la coordination. Sa portée s'en trouve donc mesurée. Elle ne peut donc pas prétendre expliquer toutes les situations de gouvernance des organisations. Les conventions prendraient naissance lorsque les individus se trouvent face à des situations d'incertitude. Par ailleurs, l'imitation serait conçue comme le seul moyen permettant à l'individu de trouver les moyens de son action lorsqu'il est en situation de doute. Face à l'incertitude, les seuls moyens évoqués sont l'imitation du passé et l'ajustement à la situation définie comme normale selon la convention.

La convention apparaît comme une force sociale douée d'autonomie, apte à transformer les consciences et les comportements. Il va jusqu'à reconnaître que les jugements de valeur peuvent conduire les acteurs à respecter des conventions même lorsque cela est contraire à leurs intérêts. Or, est légitime ce qui est validé par la communauté et fait l'objet d'une approbation par le groupe (Lordon, 2000). Une convention légitimée a ceci de spécifique qu'elle dote les agents de droits et d'obligations réciproques : chaque participant se trouve obligé à l'égard des

autres de se conformer à la convention et exerce à l'égard des autres un droit identique à ce qu'ils se conforment. Pour autant, rien n'interdit aux agents de rompre le lien de l'accord, quitte à subir momentanément la réprobation du groupe.

Le développement passe par le développement de la route, de fait, une kyrielle d'activités liées à la présence d'un tronçon routier demeurent salutaires pour une transformation favorable des conditions de vies des populations. Cette transformation des conditions de vie des populations bénéficiaires cadre avec la justification des besoins soulignée par les tenants de la théorie de la dépendance qui observent dans le modèle rationaliste que les planificateurs se focalisent davantage sur la justification des besoins que sur la clarification des actions à entreprendre.

Notons tout de même que ces activités génératrices de revenus, du fait de l'avènement des projets structurants constituent un catalyseur du phénomène d'abandon scolaire. Selon la théorie incrémentaliste, le processus d'élaboration du plan « EPT » reste largement participatif, mais les participants à différents épisodes n'ont pas été choisis à la suite de la pression qu'ils exerçaient sur le service de coordination, Weick (1995) y voit plutôt une représentation permettant aux décideurs de chercher leur chemin sur un terrain inconnu. Ce qui justifie ledit abandon scolaire.

L'abandon peut intervenir à différents niveaux faisant intervenir un réseau complexe de facteurs, d'acteurs ou d'institutions. Parmi les causes cernées, on note l'obtention d'un emploi de plus de 30 heures par semaine, et par ricochet, la pauvreté et la situation précaire des parents ou de la famille. Ceci peut se comprendre dans l'une des critiques faites à la théorie rationaliste classique de la planification. La théorie dit « sensemaking sensegiving » stipule que dans le modèle rationaliste, les objectifs annoncés au départ restent quasiment inchangés. Si à l'orée du décrochage scolaire, les objectifs subissent des modifications en vue d'une adaptation certaine au contexte de vie des bénéficiaires finaux, ce décrochage peut être amené ou battu en brèche.

La décision de mettre l'enfant au travail précoce provient aussi bien des enfants eux-mêmes que des parents. Pour ce qui est de l'enseignement primaire, il est fondamental et obligatoire dans la mesure où, pour l'épanouissement de l'individu, il doit savoir lire, écrire, faire de simples calculs et explorer son environnement. Selon la théorie des conventions, chaque participant se trouve obligé à l'égard des autres de se conformer à la convention et exerce à l'égard des autres un droit identique à ce qu'ils se conforment. Pour autant, rien n'interdit aux agents de rompre le lien de l'accord, quitte à subir momentanément la réprobation du groupe.

La décision d'abandonner l'école se justifie dans cette critique faite à la théorie des conventions. De fait, au Cameroun, le risque d'abandonner le cycle primaire avant d'atteindre la sixième année d'études est estimé selon les résultats de l'année scolaire 2014 à un taux de 24%.

À en croire Lessard (2009), l'action publique en éducation prend de multiples formes et porte sur de nombreux objets. Elle est aussi éminemment controversée, comme en font foi les conflits d'intérêts, de représentations et de valeurs qui la traversent en permanence. À telle enseigne qu'il est de plus en plus difficile de dégager et de tenir dans la durée une politique et une vision d'ensemble assurant l'unité, la cohérence et la consistance des efforts de tout un chacun. Pour lui, les grandes finalités ne sont d'aucun secours. Elles sont générales et floues, et cachent souvent sinon des intentions, certainement des effets dont on préfère ignorer l'existence ou taire le nom. Le consensus n'est pas non plus au rendez-vous et lorsqu'il y est, il charrie des malentendus qui tôt ou tard amplifient les inévitables conflits d'intérêts, de valeurs ou de représentations.

Tout se passe comme si la légitimité est incertaine, instable, voire même éphémère. La légitimité se conçoit comme la perception généralisée ou l'assomption que les actions d'une entité donnée sont désirables, comme il faut ou appropriées au sein d'un système socialement construit de normes, de valeurs, de croyances et de définitions. Suivant cette définition (Lessard, 2009), la légitimité n'est pas une possession ou une caractéristique plus ou moins objective d'une organisation, elle est plutôt une construction sociale qui reflète une forte congruence entre les actions de l'entité légitimée et les croyances partagées des groupes qui constituent l'environnement de l'organisation. Une organisation légitime est non seulement perçue par son environnement comme valable mais aussi comme signifiante, prévisible et digne de confiance. La légitimité, une fois acquise, est comme un parapluie qui protège des intempéries de la vie et permet de transcender certains événements négatifs, elle est résiliente aux événements, tout en étant dépendante d'une histoire et d'un récit.

Suchman (1995) pense qu'il y a trois types de légitimité : pragmatique, morale et cognitive. La légitimité pragmatique repose sur les calculs intéressés des groupes les plus proches de l'organisation. Elle suppose que ceux-ci voient leurs intérêts satisfaits par les actions de l'organisation. La légitimité morale réfère au problème de savoir et de juger si ce que l'organisation fait est la bonne chose à faire et si cela renvoie à des valeurs et des croyances sociales partagées. La légitimité cognitive porte sur le caractère compréhensible de l'activité organisationnelle, telle qu'expliquée à son environnement. Cela suppose que ces explications, d'une part s'appuient sur des modèles culturels et des systèmes de croyances existants et,

d'autre part, sont en lien avec l'expérience et la réalité quotidienne des groupes constitutifs de l'environnement de l'organisation.

L'analyse interprétative des conventions insistent donc sur la pluralité et la dynamique des différentes conceptions du bien. La théorie des conventions interpelle donc les organisations à des égards divers. Elle manifeste la nécessité desdites organisations à marquer un intérêt relatif avec des conventions entre l'organisation et le milieu socioprofessionnelle, ainsi que leur dynamisme. L'interprétation suppose ainsi la pluralité de modèles d'évaluation. Cette notion de pluralité, étrangère à l'approche stratégique des conventions, offre une interprétation dynamique originale de ces dernières. Ici, doter les individus de modèles d'interprétation des règles, c'est les doter de représentations politiques sur le monde. Le changement de modèles d'évaluation implique une recomposition de l'ordre social. Il est donc de nature conflictuelle. Un changement de façons de juger induit un renouvellement de la hiérarchie des valeurs et des principes de légitimité. En insistant sur les modèles d'évaluation conventionnels, l'approche interprétative n'oublie pas pour autant le niveau des règles.

Batifoulier (2001) montre que la dynamique des règles est, à tout moment, le résultat de deux logiques pures : une logique consensuelle, fortement liée à la recherche d'une plus grande efficacité, et une logique conflictuelle, où les rapports de pouvoir et les conflits d'intérêt sont les sources du changement. La question de la dynamique est abordée par la notion d'apprentissage collectif, défini comme une combinaison de l'apprentissage organisationnel au sens d'Argyris et Schön et de la réflexivité des individus. Par ailleurs, la logique conflictuelle est éclairée par les notions de régulation autonome qui naît d'une réaction des "exécutants" aux commandements de l'encadrement, d'une part et les déplacements, qui résultent des stratégies du haut de la hiérarchie, d'autre part.

Tout compte fait, les mérites de l'ensemble de la théorie des conventions, bien que clarifiant les comportements des acteurs, restent encore restreints. Ce constat est en partie imputable à son silence concernant les problèmes de politique économique. On peut, en effet, avoir l'impression que, au-delà de la prétention à proposer un angle d'analyse différent sur certains problèmes concernant l'économie, l'approche conventionnaliste n'a presque rien à dire puisqu'elle ne dit rien en matière de politique économique. Il semble être de notoriété commune que les "conventionnalistes" n'ont pas la macroéconomie de leur microéconomie. Elle prend le contre-pied de la position, couramment affichée, selon laquelle l'économiste se doit d'être neutre et n'a pas de responsabilités sociales. Il ne doit pas se mêler de politique en tant qu'économiste. Ce jugement reflète la prétention de l'économie à vouloir se construire au-delà

de tout débat de société, à élaborer des lois qui serait à l'abri de toute opinion puisque scientifiquement démontrées. Au contraire, l'économiste est compétent pour s'exprimer sur les problèmes politiques. Pourtant, avec un outil comme la convention, la tâche n'est pas facile. On peut difficilement fonder la dimension politique de l'économie à partir de la notion de convention si l'on s'arrête à la définition usuelle de la convention : une vision politique ne pouvant se réclamer de l'arbitraire, pour s'arrêter à cette seule caractéristique.

L'approche stratégique des conventions présentée en amont ne constitue pas non plus un moyen satisfaisant d'appréhender le problème car, entre autres choses, elle n'est opérante que pour les règles que l'on aura identifiées comme convention (Batifoulier, 2001). Or, les règles au niveau politique ne sont pas, pour la plupart, des règles conventionnelles au sens strict, car elles prennent le plus souvent en compte l'aspect de règles de droit. L'approche interprétative, à l'inverse offre une théorie de toutes les règles qui dépasse le stade de la coordination des comportements. En mettant en avant les notions de jugement et de pluralité des modèles d'évaluation, elle propose une théorie des représentations politiques qui débouche sur une conception de l'action publique. Le croisement entre le modèle des Économies de la Grandeur, la Théorie de la Justice de Rawls et la vision politique développée par le courant dit des "radicaux" fournit l'armature d'une théorie des règles publiques légitimes dans le cadre d'une société pluraliste.

1.4.2. La théorie de la structuration

Partant des travaux Autissier et Wacheux (2000) pour qui, la théorie de la structuration est une métathéorie de l'action, dans la mesure où elle préconise une résolution par dualité, la théorie de la structuration élaborée par Giddens (2012), permet d'agencer des données empiriques et théoriques multiples, complexes et même parfois apparemment contradictoires. Pour ce faire, il part du postulat selon lequel, les structures, « ensemble de règles et de ressources », organisent les activités tout autant que les activités les organisent et leur donnent du sens et une finalité. Il propose le dépassement de l'opposition, voire disjonction individu/société, micro/macro, local/global et interne/externe. Pour lui, il n'y a pas de dualisme entre ces différents éléments, mais plutôt une dualité. Cette dualité se réfère à l'existence de deux principes essentiellement complémentaires.

La théorie de la structuration pour Giddens (2012) constitue les fondements de nature « macro-sociale » de la récursivité de l'action et de la structure. Ce faisant, elle ne considère pas l'organisation comme une structure formelle mais comme un lieu de structuration. Dans ses analyses, Giddens met en exergue la dualité de la structure, de l'organisation. Le concept central

de la théorie de la structuration chez Giddens est la dualité, la dualité du structurel. Celle-ci d'après Giddens signifie que, les règles et les ressources mobilisées dans l'action des individus et des collectivités sont en même temps le résultat de l'action et la condition de celle-ci. A cet effet, il affirme :

L'étude de la structuration des systèmes sociaux est celle des modes par lesquels ces systèmes, qui s'ancrent dans les activités d'acteurs compétents, situés dans le temps et dans l'espace et faisant usage des règles et des ressources dans une diversité de contextes d'action, sont produits et reproduits dans l'interaction de ces acteurs, et par elle (Giddens, 2012, p. 74).

Cette conception du structurel comme dual introduit l'idée selon laquelle, les propriétés structurelles des systèmes sociaux sont à la fois des conditions et des résultats des activités accomplies par les agents qui font partie de ces systèmes. Dans l'analyse des organisations, Giddens (2012) incite à prendre en considération la force et la dynamique des systèmes. Cette conception débouche sur une ré-interprétation de la notion de structure et de contrainte structurelle : les structures, parce qu'elles sont produites et reproduites, sont simultanément constituées et constituantes (Giddens, 2012). D'une part, la structure n'est pas « extérieure » aux individus, elle est constitutive de leurs actions. D'autre part, elle est le cadre qui permet cette action. Selon Giddens, le structurel n'est pas que contrainte, « *il est à la fois contraignant et habilitant* » (Giddens, 2012, p. 75). Cette approche, qui refuse à la fois la vision sur-socialisée (holiste) et sous-socialisée (individualiste) de l'individu, est aussi celle prônée par Granovetter quand il écrit que les organisations économiques « sont construites par des individus, dont l'action est à la fois facilitée et limitée par la structure et les ressources disponibles des réseaux sociaux où ils s'inscrivent » (Granovetter, 1994, p. 86).

Le modèle de structuration des systèmes sociaux chez Giddens se fonde sur trois énoncés fondamentaux. Le premier part de l'affirmation selon laquelle, dans tout système social, les interactions entre les acteurs sont structurées et structurantes. Cette différenciation entre le « structurant » et le « structuré » dans l'interaction sociale lui permet de proposer une distinction pertinente entre « structure » et « système ». La théorie de la structuration débouche ainsi sur un concept de structure comme ensemble de règles et de ressources qui permettent l'interaction entre des acteurs. Dans cette optique, le structurel se constitue en trois dimensions :

- la dimension sémantique dans laquelle les acteurs donnent du sens à leurs actions ainsi qu'à leurs relations. Elle favorise la réduction de l'incertitude liée à tout comportement. Les règles permettent la compréhension mutuelle entre les participants à l'interaction. Elles sont le support de la communication, elles induisent des schèmes d'interprétation communs. « Les schèmes d'interprétation sont les modes de représentation et de classification qui sont inhérents aux réservoirs de connaissance des acteurs et que ceux-ci utilisent de façon réflexive dans leurs communications » (Giddens, 2012, p. 79). C'est aussi cette exigence sémantique de l'interaction qui met en avant Salais quand il introduit le concept d'interprétation pour désigner l'objectif de toute interaction : « *arriver à une compréhension commune de la situation et de son sens* » (Salais, 1994 : 373).
- la dimension de pouvoir et de domination. Du fait de son caractère inhérent à toute action humaine, le pouvoir selon Giddens est la faculté de « déployer continuellement, dans la vie quotidienne, une batterie de capacités causales, y compris celle d'influencer les capacités causales déployées par d'autres agents » (Giddens, 2012, p. 63). Concrètement, cette aptitude s'exprime dans l'élaboration des règles de comportement et dans le contrôle des ressources de l'action. Les règles, structures d'action plus ou moins codifiées, possèdent un fort contenu normatif. Elles influencent dans une certaine mesure les comportements. la dimension de légitimation de l'action. Ici, le respect de la règle devient un moyen de légitimation de l'action. Cette dimension prend en compte l'interaction entre les acteurs sociaux. Cette interaction se constitue suivant une double perspective :
 - un volet structurel qui fait référence au développement dans l'espace et le temps de modèles régularisés de relations qui reproduisent les activités individuelles et collectives. Alors que le système, visage extériorisé de l'organisation, désigne l'espace de l'interaction des agents humains, le structurel, lui, désigne « l'ensemble des règles et des ressources organisées de façon récursive » (Giddens, 2012, p. 74) que mettent concrètement en œuvre les acteurs pour produire et reproduire leurs interactions ;
 - un volet systémique qui désigne le système comme l'espace organisé des relations récurrentes entre des acteurs individuels ou collectifs. Ces relations, « reproduites et organisées en tant que pratiques sociales régulières » (Giddens, 2012, p. 74), s'édifient sur les activités des acteurs. En d'autres termes, un système social en tant qu'espace organisé d'interactions sociales, n'apparaît

qu'au travers des activités des individus qui en font partie, activités qui produisent et reproduisent le système.

Selon Giddens, le système social peut être caractérisé par une « absence de sujet ». Or, une organisation ne dépend pas de l'activité d'un individu ou d'un groupe en particulier et pourtant elle cesserait d'exister si les individus qui en font partie disparaissaient. Pour lui, l'idée fondamentale de la théorie de la structuration est que les structures, ensemble de règles et de ressources, organisent les activités tout autant que les activités les organisent et leur donnent du sens, une finalité. De ce fait, les structures d'une organisation n'existent pas indépendamment des activités des individus qui les investissent.

La théorie de la structuration s'inscrit de ce fait dans le champ du management de l'éducation dans la mesure où elle propose une analyse des politiques éducatives en tant que processus organisationnels dans leurs aspects complexes intégrant actions, acteurs compétents et mécanismes structurels. Elle présente également l'intérêt d'avancer des propositions de compréhension des changements organisationnels à travers les interactions des acteurs au sein des organisations.

CHAPITRE 2 : GOUVERNANCE DES PROJETS STRUCTURANTS ET APPROPRIATION DU CHANGEMENT PAR LES ACTEURS LOCAUX

Dans le contexte éducatif la gouvernance fait référence à l'exercice formel et informel de l'autorité dans le cadre des lois, des politiques et des règles qui articulent les droits et les responsabilités de divers acteurs, y compris les règles selon lesquelles ils interagissent. La gestion quant à elle fait référence à la mise en œuvre d'une série d'objectifs que poursuit une organisation sur la base de règles données, elle répond à la question comment les règles sont-elles mises en application (Borbalan, 2012). Elle entraîne l'efficacité et la qualité des services fournis aux acteurs concernés internes et externes.

2.1. LE CONCEPT DE GOUVERNANCE

Etymologiquement, le concept de gouvernance est issu du latin *gubernare* qui est emprunté du mot grec *kubernâo* qui signifie piloter un navire ou un char (Huynh-Quan-Suu (nd), cité par Joumard, 2009). Au milieu du XVe siècle, le terme gouvernance désigne la charge domestique de la gouvernante a priori, et en 1478, il désigne aussi les provinces de l'Artois et de la Flandre alors que celles-ci ont un statut administratif particulier. Il est passé dans la langue anglaise au XVIIIe siècle sur l'appellation de gouvernance de ce mot, seront dérivés les mots français gouverner, gouvernement, gouvernance, ...). Le terme est tombé en désuétude en France en partie parce qu'il était associé à l'ancien régime. Il est resté dans la langue anglaise où il est apparu dans un contexte très différent à partir des années 1970. Celui de l'entreprise avec l'expression « corporate governance » (gouvernance des entreprises). C'est donc à partir du secteur privé qu'a resurgi cette notion qui désignait un mode de gestion des firmes fondées sur une articulation entre le pouvoir des actionnaires et celui de la direction.

La pensée politique et administrative emprunte ensuite au management d'entreprise la notion de gouvernance en deux étapes. La première étape correspond à la révolution libérale des années 1980 entraînant une nouvelle façon de penser la politique. La deuxième étape est celle des années 1990 où émerge une réflexion profonde sur le rôle de l'Etat régulateur en réaction à la vision jugée techniciste de new public management. Des auteurs comme Guy Peters, Donald Savoie ou Calame insistent alors sur le fait que la crise de l'Etat ne connaît pas seulement une crise interne touchant le fonctionnement de sa structure. Cette crise concerne

davantage la capacité de l'Etat à asseoir sa légitimité ainsi qu'à formuler les politiques publiques en phase avec les besoins socio-économiques (Bouvier, 2007).

Bouvier (2007, p. 172) définit la gouvernance : « comme un droit de regard et d'action sur les projets et les systèmes qui les portent par ceux qui en sont à l'origine, qui les ont missionnés ou encouragés, qui agissent en conséquence, qui en attendent les résultats ». La gouvernance est sans aucun doute née de la complexité croissante de nos sociétés, de nos systèmes, de nos organismes. Elle suppose la coordination, la régulation, l'évaluation pour conduire les nécessaires évolutions. Bouvier précise que la gouvernance tente d'apporter des éléments de réponse à la question de savoir comment mieux coordonner et réguler une action collective plurielle dans un environnement complexe, original, évolutif et incertain, avec des groupes d'acteurs, d'institutions et des réseaux aux intérêts divergents, avec de multiples cellules décisionnelles et un nouveau rapport aux administrés, aux actionnaires, aux usagers, aux citoyens, aux parties prenantes, aux partenaires. L'inspection générale ne dit pas autre chose quand elle invite à « évaluer pour évoluer ».

Le mot gouvernance est très utilisé en économie et au sein des entreprises. Cependant, quel que soit son domaine d'application, il vise de meilleurs résultats d'efficience, d'efficacité et de performance, Kokouvi (2012). D'après Lucier (2007, p. 7), le concept de gouvernance, en substitution à ceux de gestion et de direction, désigne « (...) l'ensemble des dispositifs et des principes par lesquels des organisations se gouvernent, c'est-à-dire prennent leurs décisions, planifient leurs développements, gèrent leurs ressources, encadrent leurs activités, évaluent leurs performances, rendent leurs comptes et s'inscrivent dans les circuits des partenariats externes ». On peut déduire de cette définition qu'au cœur de la gouvernance figure la manière dont les décisions sont prises au sein d'une organisation, la manière dont les activités sont planifiées et justifiées.

D'après Bouvier (2012, p. 172), « La gouvernance s'applique à des systèmes de nature et de taille considérablement différente. De la petite commune ou petite université à des dispositifs mondialisés : grande multinationales, organisations non gouvernementales, fédération d'Etats etc. ». Les modes de gouvernance distinguent le « niveau micro » qui met l'accent sur les pratiques, les agents, les acteurs et les usagers du « niveau macro » qui se préoccupe des projets politiques, de systèmes globaux, de leurs finalités, de leurs stratégies et scénarii, de leurs objets et de leurs résultats]. Pour Bouvier, la gouvernance au niveau d'un pays suggère une évolution de l'Etat afin de tenir compte de la complexité grandissante de l'action

publique. Bouvier (2012, p. 173) distingue grossièrement « deux principaux modes de gouvernance. L'une instrumentale, l'autre procédurale ». Il précise que la gouvernance instrumentale vise l'efficacité de l'action publique au sens le plus large et la gouvernance procédurale se préoccupe de l'ouvrir plus qu'elle ne l'était jusque-là en accordant un rôle nouveau aux citoyens, groupes et communautés, réseaux et institutions en se plaçant sur un registre qualifié parfois de « démocratie libérale ».

Les deux modes de la gouvernance montrent que la gouvernance n'est pas statique mais évolutive et dynamique, elle s'améliore au fil du temps à tel enseigne que de nos jours on parle de bonne gouvernance. La bonne gouvernance est définie par la Banque Mondiale (1999) comme la capacité des gouvernements à gérer efficacement les ressources, à mettre en œuvre des politiques pertinentes, que le respect des citoyens et des États pour les institutions, ainsi que l'existence d'un contrôle démocratique sur les agents chargés d'autorités. La bonne gouvernance est celle qui, prenant appui sur l'évaluation, encourage l'innovation, accroît la performance des écoles, en leur assurant les marges d'autonomie dont ils (les acteurs) ont besoin (Bouvier, 2007).

De ce qui précède, il ressort qu'il ne peut pas avoir d'organisation sans gouvernance car la gouvernance permet d'évaluer les pratiques des agents au niveau micro à partir des objectifs que l'on s'est fixé au niveau macro. Pour Bouvier (2012), la polysémie du terme gouvernance tient à son histoire mais aussi à sa pénétration simultanée des registres différents. Le concept s'adapte à différents champs disciplinaires : des sciences politiques à l'économie en passant par les sciences sociales et humaines, etc. Dans la mesure où les problèmes de coordination entre acteurs se déclinent à la fois au niveau de l'État, de la ville, de l'entreprise, de l'ordre mondial, on parle alors de gouvernance locale, de gouvernance urbaine, de gouvernance d'entreprise, de gouvernance de l'emploi, de gouvernance mondiale, de gouvernance multi-niveaux Baron (2003) et de gouvernance des systèmes éducatifs (Bouvier, 2012).

La gouvernance est une modernisation de la politique, de la structure du financement et de la gestion du personnel académique. Il existe une différence entre la gouvernance et la gestion. C'est ainsi que nous y notons plusieurs types de gouvernances : heuristique, sociale. La gouvernance met l'accent sur l'élaboration des politiques et des objectifs à atteindre à long terme ainsi que les stratégies à utiliser pour atteindre ces objectifs. La gestion, quant-à elle est orientée vers les processus de mise en œuvre, d'une série d'objectifs que poursuit un établissement.

La gouvernance du système éducatif d'un pays renvoie aux processus formels et informels par lesquels les politiques sont formulées, les priorités identifiées, les ressources attribuées et les réformes mises en place et évaluées, (UNESCO, 2008). Pour l'OCDE (2001) et l'UNESCO (2008), la gouvernance intervient au niveau macro c'est-à-dire quand elle est appliquée à un système éducatif, elle se réfère à sa décentralisation, à son organisation et à ses modes de gestion et d'administration. Elle implique la responsabilité des parties prenantes et pose la question de la rétribution interne du pouvoir de décision qui est décentralisée de l'administration centrale vers les collectivités locales et/ou vers les écoles.

La gouvernance scolaire, d'après Kokouvi (2012), au niveau d'un établissement scolaire, « se réfère à la contribution des points de vues et intérêts des multiples partenaires d'un établissement à la gouvernance de ses actions et de ses objectifs pour une offre d'éducation de qualité » (p. 17). Pour Kokouvi, les éléments les plus essentiels dans les pratiques de la gouvernance scolaire sont : l'implication des différents acteurs, la présence et la prise en compte de toutes les parties prenantes aux chapitres de décision de la planification, de la budgétisation et la mise en pratique de la réalisation de tous les programmes et projets scolaires. La gouvernance scolaire est une dynamique institutionnelle qui renvoie aux règles et une dynamique organisationnelle prenant en compte l'action, la participation et les propositions collectives. Ceci veut dire que tous les acteurs d'un établissement scolaire doivent s'impliquer dans les activités de l'école pour permettre son bon fonctionnement.

2.1.1 Gouvernance comme vecteur de l'engagement des acteurs locaux dans le processus d'implémentation des projets structurants

La gouvernance bien que se référant souvent à la décision publique au pouvoir de l'Etat, interpelle la régulation. De cette régulation va dépendre l'engagement d'un nombre accru d'acteurs locaux dans la réalisation d'objectifs collectifs. D'après Pitseys (2010), « la gouvernance recouvre à la fois l'éthique en politique, le contrôle des représentants politiques, la réforme des institutions internationales, les accords public-privé, la réforme du management des entreprises publiques, etc. ». Elle constitue ainsi une force complexe et universelle, qui devrait exister dans toutes les sociétés. Elle comprend alors les mécanismes, processus, relations et institutions complexes à travers lesquels les différents groupes d'acteurs articulent leurs intérêts dans le développement d'un projet.

Dans ce contexte, les acteurs exercent leurs droits et obligations et gèrent leurs conflits. A cet égard, Pelletier (2009) estime que la notion de gouvernance est de plus en plus utilisée

aujourd'hui dans l'action publique et dans tous les domaines. Elle se réfère à la recomposition des rapports entre une pluralité d'acteurs et de partenaires, tant du secteur public que du secteur privé, en passant par le statut de fonctionnaire au simple citoyen. La gouvernance devrait rendre compte du nombre et de la nature des parties prenantes aux prises de décision. La préoccupation est alors de savoir comment le pouvoir public peut atteindre la gouvernance à travers le processus des projets structurants dans les zones rurales au Cameroun.

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

Cependant, les paramètres et les éléments structurants de ces sources sont souvent définis par la Loi de l'Education qui institutionnalise les politiques éducatives. Ce processus n'est pas sans susciter de tensions potentielles et de réels conflits de légitimité. Dans ces conditions, la gouvernance des projets structurants devrait reposer sur un réseau collaboratif, participatif d'acteurs à la recherche des meilleurs compromis (Pelletier, 2009). C'est à ce prix que l'engagement par appropriation réelle des acteurs locaux serait envisageable dans le processus d'implémentation des projets structurants dans les zones rurales au Cameroun. Il n'est donc plus question pour les pouvoirs publics de se livrer aux pratiques qui caractérisent l'organisation hiérarchique traditionnelle décrite par Weber (1995), c'est-à-dire la verticalité. Il s'agit de l'organisation où les directives viennent d'en haut (top down), et que les responsabilités d'exécution sont assumées en bas (Paquay, 2007 ; Carpentier, 2012), en suivant des règles élaborées, formelles et impersonnelles.

Pourtant, la mise en œuvre des politiques éducatives tel qu'envisagée dans la logique stratégique et interprétative, ne laisse pas prétendre à un top down qui prend toujours les décisions, ou à un bottom up qui se réfère toujours aux agents d'exécution. En fonction de la

période ou du niveau du développement des projets structurants, chacun des acteurs peut occuper l'une ou l'autre position. Cette forme de gouverne ne semble pas convenir à toutes les situations. Elle est susceptible de rencontrer d'importantes limites lors d'une situation majeure de conflits, surtout toute situation qui nécessite, comme le relève Pelletier (2009, p.13) : « un large consensus des différentes parties civiles qui ont des relations antagonistes comme celles permettant la réalisation de grands projets ou des changements majeurs ». Autrement dit, même s'il s'avère évident que la recherche de la gouvernance connaisse des limites, il n'en demeure pas moins que tout management de projet à l'heure, devrait tendre vers elle.

Par ailleurs, Deniger (2012) attire l'attention sur les effets d'une connaissance limitée des divers facteurs susceptibles d'entraver l'appropriation du changement par les acteurs du système éducatif. Pour lui, la gouvernance d'un changement en éducation, doit intégrer la compréhension, l'adhésion et l'engagement des acteurs à considérer dans le processus. Ce d'autant plus que ces acteurs abordent, selon Deniger (2012, p. 4) :

Les épisodes de changement imposés d'en haut avec des préoccupations professionnelles et personnelles et que ces préoccupations non seulement influencent leur appropriation d'un changement, mais les amènent parfois à résister au changement ou à changer le changement.

De ce point de vue, pour que processus de mise en œuvre des politiques éducatives permette l'atteinte de la gouvernance en éducation, les pouvoirs publics doivent faire preuve de distanciation. Les pouvoirs publics devaient alors passer de la notion du gouvernement, où il y a un décideur qui impose, à celui de la gouvernance où la régulation est intégrée.

Bien plus, les spécialistes des politiques éducatives notamment Lessard (2006), Lessard et Carpentier (2015) pensent que la gouvernance en éducation devrait corriger la faiblesse de la participation démocratique liée à l'injustice sociale. En ce sens, le processus de gouvernance en ce qui concerne les projets structurants dans la recherche de la gouvernance en éducation, devrait redistribuer le pouvoir et intégrer les groupes exclus. Il devrait d'après Lessard (2006), contribuer à l'autorisation de divers acteurs et à l'accroissement de leur capacité institutionnelle et politique, valorisant aussi la construction de compromis (Moscovici et Doise, 1992) et de consensus locaux (Pichault, 2013). La gouvernance des projets structurants ne saurait se réduire simplement aux seules idées des cadres administratifs/les pouvoirs publics, lorsqu'il s'agit de la mise en œuvre des politiques éducatives. La gouvernance est concernée par les processus

formels et informels par lesquels les politiques éducatives sont formulées, les priorités identifiées, les ressources attribuées et la réforme mise en œuvre et évaluée. Dans cette optique, la gouvernance des projets structurants doit être l'affaire, non seulement des pouvoirs publics, mais aussi de celle de tous les groupes d'acteurs du système éducatif, voire de toute la communauté locale.

Dans cette perspective, la gouvernance des projets structurants est concernée par la répartition des pouvoirs de décision lors de la conception, de l'élaboration, de la mise en œuvre et de l'évaluation desdits projets. Ainsi, sa vitalité doit reposer sur la constitution de réseaux d'acteurs et d'institutions de différentes origines. Ces différents réseaux qui s'entrecroisent, doivent assurer les fonctions qui œuvrent collectivement à la réalisation des projets structurants, qui sont des faits publics, voire sociaux. C'est d'ailleurs en ce sens que Pelletier (2009) assimile la gouvernance en éducation à « une manière d'orienter, de guider, de coordonner les activités d'une région, d'un groupe social ou d'une organisation privée ou publique » (p. 14). Ainsi perçue, la gouvernance suppose pour les pouvoirs publics, la maîtrise des processus de consultation, le partenariat et le travail collaboratif, la transparence et la clarté dans les communications. Dès lors, une participation impliquée, voire un engagement par appropriation réelle des projets structurants dans le processus de mise en œuvre des politiques éducatives serait à ce prix, et par ricochet, l'efficacité du système éducatif camerounais.

De ce qui précède, la gouvernance efficace des projets structurants repose sur une bonne compréhension et interprétation des rôles et des responsabilités de chacun des groupes d'acteurs (pouvoirs publics et acteurs locaux, professionnels de l'éducation). Les différents groupes d'acteurs, selon la posture et la position de chacun, doivent travailler en interactions et interrelations (Nkelzok Nkomsindi, 2015). Ainsi, grâce à leur engagement par appropriation réelle et leur participation impliquée dans le processus des projets structurants, ils montrent à la communauté qu'ils travaillent efficacement dans l'intérêt de toute la société entière. En ce sens, la nature de l'engagement des acteurs est déterminée par la façon dont le développement des projets structurants a été conduit. La gouvernance constitue alors un facteur essentiel de la qualité de l'éducation, dans la mesure où l'amélioration de la gestion du développement des politiques éducatives implique l'instauration d'un partenariat dynamique.

2.1.2 Nouveau Management Public (NPM) : une nécessité pour un pilotage efficace des projets structurants

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

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

Cette forme de structure, d'après Angot (2020), agit sur la personnalité même de ses membres, obligeant le fonctionnaire à être « méthodique, prudent et discipliné » et à développer un « ritualisme » qui l'amène à se focaliser sur l'application des règles et des procédures, quitte à en perdre de vue l'esprit, en l'occurrence celui d'une réponse au besoin du client ou de l'utilisateur de l'organisation. Vis-à-vis des destinataires (Bezès, 2009), un certain nombre de défauts sont imputables à la bureaucratie : distance, complexité, paperasserie. Cette endogénéité des pouvoirs publics dans la mise en œuvre des politiques éducatives aurait tendance à développer des projets structurants à coûts élevés pour une qualité qui peut être remise en cause par les acteurs locaux, voire la société camerounaise toute entière.

Des critiques de l'efficacité de l'organisation bureaucratique sont ainsi évoquées çà et là. Ce constat oblige à un débat public sur le rapport entre qualité et coût de ces services. Lichtenberger (2015) postule pour une réforme de la gestion publique. Pour lui, « la principale raison de réformer est que les citoyens ne perçoivent plus une qualité du service public au

niveau de coût qui leur est imposé » (p. 10). Cette réforme devrait conduire à resituer le service public comme un service destiné à des publics et non comme le service simplement assuré par un agent public. Ce d'autant plus que les publics sont désormais moins homogènes, plus différenciés dans leur capacité à en être bénéficiaire.

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

Dans le domaine de management public, le Nouveau management public semble constituer le paradigme dominant dans la discipline de l'administration publique. Abdellatif (2021) estime que le NPM est devenu « un mot-clé dans la plupart des pays du monde. Il évoque une image mêlant gouvernement minimal, débureaucratization, décentralisation, orientation du service public vers le marché, sous-traitance, privatisation, gestion de la performance, etc. » (p. 811). De ce point de vue, il se dégage un certain nombre de contrastes nettement avec le modèle administratif traditionnel, qui incarne le rôle dominant du gouvernement dans la fourniture de services, la structure hiérarchique d'organisation, la centralisation. En effet, le New Public Management (NPM) fondé sur « le choix rationnel et le choix public et contenant des éléments de gestion de la qualité totale, cherche à offrir un mécanisme plus efficace pour la fourniture de biens et de services et pour augmenter les performances gouvernementales » (Ehsan, 2003, p. 31).

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

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

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

Il importe cependant de relever que le NMP ne constitue pas un ensemble stable et homogène de principes et d'outils. Il est même souvent décrit comme un puzzle doctrinal (Bezès & Demazière, 2011 ; Hood, 1991 ; Merrien, 1999) constitué de strates variées d'éléments de la théorie économique, de préceptes issus des sciences de gestion et de prescriptions inspirées des réformes antérieures de l'administration. Il est dès lors plus exact de

parler de « puzzle doctrinal » dont l'application se réalise de manière parcellaire (Angot, 2020). L'expression de « puzzle », utilisée par Hood (1991), renvoie à la fois à un ensemble de pièces à assembler et aux notions de trouble, de déroutement, de complexité. En d'autres termes, le NPM n'est pas une doctrine stabilisée une fois pour toutes mais, il s'incarne avant tout dans des instruments (indicateurs de performance, nouveaux systèmes de comptabilité et d'audit, focalisation sur les coûts, mise en concurrence, etc.) et des formes d'organisations (agences, externalisation, etc.). En ces sens, ces instruments seraient mobilisés séparément ou de manière combinée par les pouvoirs publics dans le développement des projets, en fonction des coalitions d'acteurs en charge de la conception et de la mise en œuvre desdits projets (Hood 1991) et en fonction des zones rurales camerounaises. Ces appropriations différenciées des projets structurants en façonneraient les orientations et les enjeux.

Bien plus, il convient de relever qu'au-delà de la recherche (éminemment démocratique) de l'efficacité de l'action publique et de l'adéquation entre objectif et moyen, le NPM est exploité de manière croissante, selon Angot (2020), pour justifier de la nécessité des États contemporains à s'adapter aux transformations qu'ils traversent : l'émergence d'enjeux de politique publique (environnement, urbain); la réorientation de problèmes plus anciens (sécurité, santé); la référence croissante à des modèles néolibéraux et managériaux qui s'inspirent des régulations par les marchés; le développement des nouvelles technologies de connaissance qui produisent des conditions favorables à la diffusion de modes de pilotage de l'action publique fondés sur la mesure des performances.

Dans la perspective de l'approche du NPM, la présence des pouvoirs publics est nécessaire sur le terrain, parmi les acteurs de l'action publique, afin de conserver la légitimité de son positionnement et de son action de coordination de l'action publique. Ce qui suppose pour le camerounais, dans le processus de mise en œuvre des politiques éducatives, de s'appuyer sur ses services déconcentrés pour l'application des dispositifs d'orientation des conduites, mais aussi pour jouer le rôle de relais d'information. Ces services jouent un double rôle de détection des problèmes sociaux et de remontée d'information vers le sommet (Crozier & Friedberg, 1977 ; Bériot, 2006 ; Pichault, 2013). Ce type de position constitue dans la grille du new public management les éléments d'un soft power, qui complète efficacement le gouvernement régalien (hard power) par la contrainte légale (authority), par les finances (treasure) ou par l'organisation (organization) (Hood 1983).

Il y a alors lieu de noter ainsi qu'aux côtés de l'administration de gestion et des problématiques régaliennes, il est nécessaire de maintenir une administration plus autonome,

moins structurée par l'organisation et la hiérarchie, garante d'un soft power nécessaire à la connaissance des zones rurales et à l'implication, auprès des acteurs locaux (Angot, 2020). L'enjeu est de comprendre que cette approche « soft » du gouvernement est largement oubliée dans les référentiels de pilotage des projets structurants au Cameroun. Or, un tel déficit dans le management des projets structurants semble fragiliser et fragilise la « nodalité » de la mise en œuvre des politiques éducatives au Cameroun.

2.1.3. Co-construction comme facteur de participation impliquée des acteurs locaux dans le développement des projets structurants

Face aux défis économiques, socioculturels, environnementaux, aucune organisation ne semble aujourd'hui en mesure de répondre seule aux nouveaux besoins sociétaux. Ainsi, afin d'inventer des solutions pertinentes, des alliances innovantes s'imposent, d'une part entre entreprise et acteurs sociaux et, d'autre part entre acteurs eux-mêmes. A ce sujet, Foudriat (2016) s'interroge sur l'usage quasi inflationniste de la notion de co-construction. Il questionne le pouvoir d'agir des usagers et s'inscrit dans la continuité de la problématique de la participation (Mias, 1998). La co-construction renvoie d'après Foudriat (2016) à une question concrète : comment des acteurs locaux ayant des intérêts ou des points de vue divergents, peuvent-ils élaborer un projet commun de société ? Autrement dit, la pratique de la co-construction comme alternative managériale ne constituerait-elle pas un facteur de participation active des acteurs locaux dans le développement des projets structurants au Cameroun ?

Nul doute que la mise en œuvre des politiques éducatives en tant qu'action collective est complexe, parce que nécessitant l'apport des représentants des différents groupes sociaux, bref toutes les parties prenantes ou encore le système à considérer (Bériot, 2006). La complexité serait propre à l'humain, car d'après la littérature (Crozier & Friedberg, 1977 ; Crozier, 1979 ; Bériot, 1992 ; 2006 ; Pichault, 2013), tout ce qui relève de l'humain est par essence complexe. D'ailleurs, cette complexité justifie à souhait l'existence de la diversité d'intérêts dans une action collective. A ce titre, Foudriat (2016) considère que la co-construction concerne toutes les formes d'accompagnement où le projet social résulte de délibérations entre des acteurs, ayant des positionnements symboliques et institutionnels différents. Ainsi, aux démarches pensées par le haut (Top Down), de manière abstraite et en fonction des seuls objectifs organisationnels, l'auteur propose des processus « *pensés collectivement à partir de raisonnements et de délibérations* » qu'il faut reconnaître co-construire.

S'appuyant sur le conflit socio-cognitif de Festinger (1957) (entendu comme la confrontation entre des éléments de pensée qui sont différents, contradictoires ou divergents), Foudriat (2015 ; 2016) laisse observer que la divergence est à la source des interrogations du sujet. Cette divergence crée alors une tension entre les différents groupes sociaux. Dans cette dynamique, les moments de transformations cognitives sont des moments très précis dans le processus de des projets structurants. Car, déclare Foudriat (2015, p. 12),

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

En d'autres termes, il s'agit pour les pouvoirs publics dans le développement des projets structurants, d'amener les acteurs locaux à l'abandon, l'inhibition du schéma cognitif, pour retrouver un mode de raisonnement neuf et adapté, c'est-à-dire à s'y impliquer activement (le changement). Il ne s'agit donc pas d'une simple injonction telle que pratiquée par les pouvoirs publics dans le pilotage des projets structurants.

Il importe de favoriser le « lâcher-prise » chez les différents acteurs locaux, étant donné qu'il y a un « dé clic » à partir du moment où, explique Foudriat (2016, p. 44), « un acteur prend conscience de la pluralité des points de vue, du processus de construction des schémas cognitifs ». Dans cette situation, il n'est plus tout à fait le même intellectuellement parlant. Car, il est en possibilité de commencer à raisonner différemment sur ce que dit tout autre acteur, à appréhender comment, ce qu'il dit et qui lui était a priori incompréhensible ou qui lui apparaissait comme irrationnel. Il peut dans ce cas, commencer à penser que, ce que dit cet autre acteur renvoie à une certaine logique ou logique d'action, dans les termes de Crozier et Friedberg (1977). Dès lors, il y a un moment de suspension de jugement, qui ouvre ainsi la possibilité de l'écoute, du discernement et de l'expression de chaque partie prenante.

Dans la perspective interprétative du management, solliciter la participation active des différents groupes d'acteurs dans le développement des projets structurants implique de nouveaux questionnements, qui s'orientent dans le sens de Foudriat (2016) en ces termes : « Comment insuffler du lâcher-prise ? C'est : comment des conflits socio-cognitifs rendent-ils

possibles des fêlures ou des transformations de mode de raisonnement ? » (p.12). Il s'agit pour les pilotes des projets structurants de créer des espaces, où des interactions entre les différents groupes d'acteurs sont susceptibles d'engendrer des conflits socio-cognitifs. En ce sens, une piste consiste à aménager des « *espaces dialogiques* » ou des espaces de « *co-construction* », où réflexivité et délibération sont privilégiées (Foudriat, 2015 ; 2016).

Dans cette perspective, il convient que le pouvoir public dans le processus des projets structurants propose, explique « des principes de raisonnement permettant de développer des capacités de réflexivité, celles-ci visant « une intelligibilité de l'activité et des projets dans les contextes organisationnels singuliers où ils se développent » (Foudriat (2016, p. 23). Dans ce contexte, la démarche de co-construction comme pratique collaborative se fonde sur la contribution de toutes les parties prenantes. Cette contribution prédispose les acteurs locaux des zones rurales du Cameroun à devenir sujets, acteurs et auteurs des projets structurants et, contrôlant ainsi le milieu professionnel (Mias, 1998).

Le même son de cloche semble retentir chez Vaillancourt (2009 ; 2012 ; 2016 ; 2017), lorsqu'il envisage une politique publique en termes d'intervention de l'État sous une forme ou une autre, à tous les niveaux (micro, méso et macro). Cependant, l'enjeu qui doit intéresser dans le développement des projets structurants, c'est de savoir si le pouvoir public (l'Etat) intervient seul ou bien avec les autres parties prenantes non étatiques (secteur privé, familial ou tiers secteur), entendues ici comme tous les représentants des politiques substantielles ou curriculaires (Lessard, 2009). Dans cette optique, afin d'ouvrir un plus large espace à la participation impliquée de toutes les parties prenantes aux projets structurants, la pratique de « *co-construction* » est indispensable. Puisque, déclare Vaillancourt (2017, p.12), « dans la co-construction, il est question de relations entre des individus, mais surtout de relations entre des collectifs de personnes, des parties prenantes, des acteurs sociaux, des acteurs politiques, etc. ». En ce sens, dans le processus de gouvernance des projets structurants, les acteurs locaux délibèrent ensemble et avec les décideurs, pour construire un compromis et une politique qui visent l'intérêt général (Pichault, 2013 ; Vaillancourt & Aubry, 2014), c'est-à-dire l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux dans les zones rurales pour le cas du Cameroun.

Il y a lieu de comprendre que dans le processus des projets structurants, l'apport de tous les maillons du système compte. Ce d'autant plus que, la co-construction démocratique des politiques éducatives implique, d'après Vaillancourt (2017, p.7) :

L'attachement à une problématique de jonction entre l'apport de la démocratie participative (alimentée par la contribution des acteurs de la société civile) et celui de la démocratie représentative (alimentée par la contribution des élus des branches exécutives et législatives, de même que par l'administration publique).

Vaillancourt (2017) estime que le « *Tango* » ne se danse pas seul, mais qu'il faut être deux pour le danser. Et c'est bien dans ce « *Tango* » qu'il est possible pour tous les groupes d'acteurs de la société camerounaise de débattre, mieux délibérer ensemble (Moscovici & Doise, 1992 ; Pichault, 2013), co-décider et avec les institutionnelles, à l'effet de co-développer les projets structurants consensuels et de qualité. Dans cette logique, il importe pour les pilotes des projets structurants d'entrer dans un système délibératif avec une variété de parties prenantes enracinées, soit dans la démocratie représentative, soit dans la démocratie participative. Toutes les parties prenantes doivent travailler ensemble pour co-construire des décisions de politiques publiques, orientées vers l'intérêt général (Lévesque, 2007 ; Vaillancourt, 2009 ; 2016 ; Foudriat, 2016).

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

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

Les projets structurants étant protéiformes, tout acteur local peut en être à la fois producteur et bénéficiaire. En ce sens, le développement des projets structurants et leur consommation sont en partie simultanés, du fait que tout acteur doit participer à l'action. Dès

lors, l'efficacité du projet structurant dépend de la qualité de sa coproduction et de la co-construction de ses différents acteurs. Il en découle la nécessité pour les pouvoirs publics d'intégrer dans le processus des projets structurants, la négociation avec tous les acteurs locaux. Ainsi, la définition de la place et du rôle de chaque acteur dans ce processus de co-construction, doit être spécifiée, avant même d'engager le processus desdits projets, où plusieurs processus sont interreliés.

Dans cette perspective, aborder le développement des projets structurants en termes de démarche qualité, suppose d'adopter une démarche de co-construction qui favoriserait la participation active d'un ensemble d'acteurs (apprenants, formateurs, commanditaires, prescripteurs, gestionnaires, évaluateurs, contrôleurs, communautés locales). Lesquels acteurs sont partis prenants du projet de leur choix. Ces démarches mettent, en œuvre selon Bonamy (2007, p. 185) : « un mode d'analyse des rôles joués par chacun en termes de clients et de fournisseurs ainsi que des processus de négociation et de transaction avec ceux-ci ». Or, dans le processus des projets structurants, la démarche semble réduite au seul rapport entre les pouvoirs publics et quelques fonctionnaires. Dans ces démarches, la place des acteurs locaux (le premier bénéficiaire desdits projets) et d'autres groupes d'acteurs du système éducatif paraît non prise en compte. Dans ces conditions, une mise sous contrôle intégral du processus de mise en œuvre des politiques éducatives n'y relèverait que d'une illusion. Dès lors, développer les projets structurants en zones rurales représente une exigence nouvelle pour les pouvoirs publics. Ils sont amenés à repenser la division traditionnelle du travail et à envisager des articulations entre les acteurs qui interviennent dans le projet structurant.

L'éclairage que cette contribution apporte pour la compréhension du sujet laisse percevoir qu'il faut un travail collaboratif, pour que l'implémentation des projets structurants dans les zones rurales soit de qualité. Les relations de collaboration voire de coopération ici ne doivent pas seulement s'expliquer par l'addition de conditions préalables ou d'ingrédients, mais aussi par des phénomènes internes à la relation elle-même. Ce processus suppose que la qualité dépend des relations qui sont effectuées dans chaque phase et en mobilisant de multiples partenaires. Ainsi, la coopération dans le processus projet gagne à être considérée comme un processus passant par l'élaboration de buts communs, intégrant du même coup, d'après Prud'homme, Duchesne, Bonvin et Vienneau (2016, p. 83), « la prise en compte des besoins de chacun, des expériences favorisant la confiance, des négociations de rôles, la reconnaissance des complémentarités et le sens que prennent les temps de concertation ». En d'autres termes, la participation des acteurs reste passive sans la co-construction dans le processus des projets

structurants dans les zones rurales au Cameroun. Dans ce contexte, les acteurs se gardent de prendre part au projet, parce que la participation apparaît comme une imposition et par conséquent, n'est pas impliquée. Or, cette conduite ne va pas sans altérer la qualité des politiques éducatives.

2.1.4. L'éducation : un fait social total

D'après Durkheim (2013), le concept d'éducation relève de l'art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie. Il signifie plus couramment l'apprentissage et le développement des facultés intellectuelles, morales et physiques, les moyens et les résultats de cette activité de développement.

L'éducation inclut chez l'humain, des compétences et des éléments culturels caractéristiques du lieu géographique et de la période historique. Elle est encore considérée comme un élément important du développement des personnes, d'où la florescence du droit à l'éducation. Selon l'UNESCO (2008, p. 32), 28 millions d'enfants étaient privés d'éducation en raison des conflits armés. Selon le cas, être privé d'éducation sera considéré comme un lourd handicap. Cela peut justifier le fait que chaque pays du monde entier dispose d'un système éducatif, avec un rôle traditionnellement dévolu aux générations matures sur celles qui ne le sont pas encore aux fins de leur future harmonieuse insertion.

La première fonction de l'éducation comme phénomène social est d'orienter objectivement et comparativement les espèces distinctes des systèmes sociaux : les relations éducatives, les rôles éducatifs, les groupes éducatifs, dans différentes sociétés passées et présentes, dans le monde entier. L'éducation est généralement considérée comme une ressource fondamentale, tant pour les individus que pour la société. En fait, dans la plupart des pays, l'éducation est considérée aujourd'hui non seulement comme un droit, mais aussi comme un devoir et les gouvernements doivent garantir l'accès à l'éducation, tandis que la loi exige souvent que les citoyens atteignent un certain niveau. Selon les fiches d'informations des Nations Unies sur l'éducation des jeunes (2013), l'éducation a été jugée très importante pour éradiquer la pauvreté et la faim et promouvoir une croissance économique soutenue, inclusive et équitable et un développement durable. Il est donc urgent d'aligner les politiques éducatives, les programmes d'études et les programmes de formation, de manière centrée sur les personnes, avec les priorités et les besoins nationaux en matière de développement, les stratégies de

développement international et les besoins du marché du travail. Cela permettra de promouvoir la situation des jeunes, de lutter contre l'extrême pauvreté et de maximiser les avantages de la mondialisation pour les jeunes.

Malheureusement, une observation du même rapport de l'ONU de 2013 a révélé que, de nombreux systèmes d'éducation et de formation ne préparent pas adéquatement les étudiants à répondre aux exigences d'un monde globalisé. Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (2011), indique qu'en dépit des progrès réalisés dans la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous, des millions d'enfants obtiennent des compétences de lecture, d'écriture et de calcul bien inférieures aux niveaux attendus. Trop souvent, la qualité de l'enseignement secondaire est faible et le contenu n'est pas pertinent pour les jeunes et n'est pas lié au monde du travail.

2.1.5. L'éducation : une politique publique

Les premières politiques d'éducation élaborées au moment des indépendances en Afrique ont visé un développement rapide et global du secteur éducatif, sans qu'il soit tenu compte des conditions historiques de la mise en place des systèmes scolaires, ni de leurs caractéristiques d'origine sociale ou régionale. Ces politiques globales, le plus souvent ambitieuses, se sont soldées par des échecs successifs (Lange, 1991). La rémanence des objectifs fixés dès la Conférence d'Addis-Abeba (1962) montre que les politiques d'éducation ont rarement atteint leurs buts. De fait, les inégalités structurelles, héritées de l'époque coloniale, se sont le plus souvent reproduites ou accrues. L'accroissement des disparités régionales a souvent été, décrit comme la résultante d'absence de politiques spécifiques destinées à les combattre. Les années 1960-1980 ont pourtant connu une forte implication des États africains dans l'évolution des systèmes scolaires. Quelques pays ont nationalisé l'ensemble des écoles privées ; d'autres voyaient la part des établissements publics s'accroître. L'État était omniprésent, ne laissant que peu d'initiatives aux autres acteurs : le rôle des associations de parents d'élèves était insignifiant, les ONG n'intervenaient que très rarement dans le secteur scolaire et l'influence des bailleurs de fonds restait modérée dans l'élaboration des politiques scolaires et le financement des réformes.

Depuis le milieu des années 1980, le secteur scolaire en Afrique a connu des transformations importantes. À la période de déscolarisation constatée dans la plupart des pays africains succède une période de déscolarisation. Cette évolution quantitative s'opère de façon concomitante avec la mise en place de politiques libérales qui provoquent une diversification

du champ scolaire. Aux écoles publiques viennent s'ajouter au gré des financements étrangers, des initiatives privées ou communautaires, de nouveaux types d'écoles qui renvoient de fait à l'émergence de nouveaux rapports à l'éducation scolaire.

Les enjeux de l'éducation se diversifient et deviennent plus complexes du fait de l'exacerbation de la concurrence des familles pour le contrôle de l'éducation de leurs enfants, et de l'apparition de nouveaux acteurs. Les années 1990 sont marquées par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, mars 1990) qui a suscité de nombreuses initiatives, tant de la part des pays du Sud que des bailleurs de fonds (institutions multilatérales, coopérations bilatérales, organisations non gouvernementales). Les politiques d'éducation mises en place ces dernières années ont donc été influencées par l'élaboration d'une conception plus large de l'éducation et par l'instauration du consensus autour de la priorité, à la fois éthique et économique, à accorder à l'éducation. De plus, la nécessité du partenariat a été clairement proclamée et la Conférence de Jomtien a établi le fait que l'éducation pour tous était une responsabilité sociale qui engageait la participation de tous les acteurs nationaux (publics, privés et associatifs) et qui exigeait l'engagement international des organismes de coopération.

D'après le DSCE (2010), le secteur de l'éducation n'a pas été en reste s'agissant des projets dans lesquels le pays s'est lancé. Ainsi, le gouvernement camerounais, en étroite collaboration avec des partenaires nationaux et internationaux, a démontré sa détermination à éradiquer l'extrême pauvreté à travers la réduction du taux de chômage dans le pays. Le gouvernement camerounais a entrepris d'appliquer une suite de réformes de politiques publiques relatives à la réduction de la tendance à la hausse du chômage des jeunes. C'est dans ce contexte que le plan d'action Jeunesse (PAJ), sous l'égide du Ministère de la jeunesse, a été mis sur pied (Motaze, 2009). Ce qui a été suivi en 2010 par le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) sous la coordination du Ministère de l'Économie, de la planification et de l'Aménagement du Territoire (MINEPAT). Il est nécessaire à ce niveau d'évaluer la réalisation de ces deux documents de politique relatifs à la lutte contre le chômage des jeunes au Cameroun.

À la fin des années 2000, avant l'adoption des réformes politiques récentes relatives à l'éducation et à l'emploi, le gouvernement a appliqué d'autres réformes de politique publique dans le but de lutter contre le chômage des jeunes. Notamment, le FNE (Fond National de l'Emploi) a été créé au début des années 90 par décret présidentiel comme institution publique ayant pour mandat de lutter contre le chômage des jeunes au Cameroun. Toute entreprise au

Cameroun est obligée, à travers les impôts, de verser 1% de son chiffre d'affaires au FNE en guise de contribution à la pérennisation du mécanisme de ladite structure.

Dans cette même optique, le 8 décembre 2004, le gouvernement a créé le Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, ainsi qu'un Ministère spécifique pour la jeunesse (Ministère de la Jeunesse) afin d'encourager la création d'emplois pour les jeunes. Avec sa grande détermination de réduire l'extrême pauvreté, en 2000 le Cameroun a conçu le Document de Stratégie pour la Réduction de la Pauvreté (DSRP). Ledit document a permis d'atteindre quelques objectifs en termes de réduction de la pauvreté à la fin de 2005. Le Cameroun s'est embarqué dans l'approche de la haute intensité de main d'œuvre (HIMO) pour la réalisation de tous les projets structurants depuis 2005 pour éradiquer le chômage des jeunes. Malgré l'existence de plusieurs reformes de politiques publiques et documents relatifs au chômage au Cameroun, nous limiterons notre analyse à deux documents, à savoir : Le Plan d'action Jeunesse (PAJ) et le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE).

En outre, selon Motaze (2009) l'éducation est généralement considérée comme une ressource fondamentale, tant pour les individus que pour la société. En fait, dans la plupart des pays, l'éducation est considérée aujourd'hui non seulement comme un droit, mais aussi comme un devoir et les gouvernements doivent garantir l'accès à l'éducation, tandis que la loi exige souvent que les citoyens atteignent un certain niveau.

Selon les fiches d'informations des Nations Unies sur l'éducation des jeunes (2013), l'éducation a été jugée très importante pour éradiquer la pauvreté et la faim et promouvoir une croissance économique soutenue, inclusive et équitable et un développement durable. Il est donc urgent d'aligner les politiques éducatives, les programmes d'études et les programmes de formation, de manière centrée sur les personnes, avec les priorités et les besoins nationaux en matière de développement, les stratégies de développement international et les besoins du marché du travail. Cela permettra de promouvoir la situation des jeunes, de lutter contre l'extrême pauvreté et de maximiser les avantages de la mondialisation pour les jeunes.

C'est dans ce contexte qu'il convient d'inscrire la vision du nouveau profil d'homme camerounais à former. Car, faut-il le rappeler, l'économie camerounaise doit être caractérisée par la prédominance du secteur industriel. Il en résulte que les programmes d'études doivent viser l'objectif de préparer une main d'œuvre de qualité adaptée à l'objectif d'insertion dans ledit secteur. La formation reçue doit être basée sur les compétences et les habiletés à la fois transversales et flexibles pour réussir dans un univers industriel marqué par l'innovation constante, la fluctuation des marchés et les changements.

Le nouveau modèle éducatif peut ainsi permettre de s'imprégner des réalités du monde des entreprises puisque le sujet possède d'assez d'expériences de connaissances et d'informations pour se lancer dans la création d'une entreprise. Le jeune camerounais issu du nouveau modèle est aussi un propagateur engagé et outillé du développement économique dont il doit comprendre l'impérieuse nécessité. Cet aspect du profit ; comme le souligne Mvesso (2011) est très important parce qu'il concerne la capacité des jeunes à propager les nouvelles valeurs du projet et du développement autour d'eux. Car la nouvelle vision du développement doit faire tache d'huile si tant est que le développement comme processus global des mouvements vers le haut de tout le corps social ne peut advenir que si au sein de la communauté sociétale, la majorité des membres adopte une valeur centrale de la modernité de développement.

2.2. RÉGULATION ET EFFICACITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Bauer et Perrenoud (2016) présentent l'espace éducatif comme un espace en recomposition qui donne à l'établissement scolaire un rôle central dans la gestion pédagogique et administrative de la vie scolaire. Ils redéfinissent les fonctions du chef d'établissement en fonction de nouveaux enjeux économiques et sociaux. Pour Bauer et Perrenoud, les nouveaux modes de gouvernance imposent aux établissements scolaires de s'éloigner du mode bureaucratique pour aller vers une gestion autonome, efficace, voire efficiente, tout en s'inscrivant dans une logique de reddition des comptes. Selon eux, ces nouveaux modes de gouvernances ne sont pas sans conséquence sur la fonction de l'établissement et sur la nature des relations professionnelles au sein des équipes pédagogiques.

2.2.1. Le concept de régulation

Le concept de régulation découle du latin *regula* qui signifie règle, loi. En ce sens, elle renvoie à l'action rendre régulier un mouvement, un débit. Selon Maroy et Dupriez, (2000), la régulation est comprise comme le processus de production de règles et d'orientation des conduites des acteurs. Selon Reynaud (1996), elle est entendue comme le processus de production de règles d'orientation des conduites des acteurs dans un espace social déterminé. Elle est d'abord appréhendée comme un montage composite de formes et de coordination qui résulte d'une histoire spécifique à chaque société. Pour Reynaud, la règle est comprise au sens large et peut prendre la forme d'une injonction ou d'une interdiction visant à déterminer strictement un comportement. Toutefois, elle est plus souvent un guide d'action, un étalon qui permet de porter un jugement, un modèle qui oriente l'action. Autrement dit, les règles ne sont selon Reynaud rien d'autres que leur capacité réelle à régler les interdictions.

Partant de différentes approches de la régulation, notamment, première approche qui se veut systémique, la régulation est entendue comme l'ensemble des mécanismes de rétroaction, des processus de contrôle et d'échange à travers lesquels un système social tend à maintenir son équilibre, orienté par une finalité de la référence. Cette approche présente un problème à deux niveaux : d'une part, les présupposés de l'existence d'un objectif de référence qui est un enjeu pour les acteurs du système ; et d'autre part, les présupposés d'une tendance du système à s'orienter vers l'équilibre, d'une tendance qui est loin de se retrouver dans toutes les réalités sociales empiriques.

La seconde approche fait référence au contrôle des actions par une autorité reconnue. Il s'agit selon Maroy et Dupriez (2000) de l'ensemble des actions mises en œuvre par les instances (gouvernement, hiérarchie d'une organisation), pour orienter les actions et les interactions des acteurs sur lesquels elle a une certaine autorité. Ici, la régulation est exercée par un détenteur d'autorité légitime ; elle a par ailleurs diverses modalités d'exercice (règles, incitants, informations), points et niveaux d'application. Selon Maroy et Dupriez, cette acception est proche de la définition courante du terme chez les économistes pour qui, la définition renvoie à l'activité de contrôle d'une agence étatique (ou plus largement des institutions) sur les agents économiques, supposés par ailleurs autonomes, libres et rationnels. En science de l'éducation, De Landsheere (1994) propose le concept de pilotage en lieu et place de celui de régulation.

Une troisième conception de la régulation proposée par Reynaud (1989a), Crozier et Friedberg (1977) qui tend à relativiser l'idée d'une régulation normative des ensembles organisés s'applique aux organisations ou système d'action organisée. D'après eux, la régulation ici est la résultante de l'articulation, voire de la transaction entre une ou plusieurs régulations de contrôle et des processus horizontaux de production des normes dans l'organisation. La régulation est entendue au sens actif de processus social de production des règles du jeu permettant de résoudre les problèmes d'interdépendance et de coordination. Les auteurs privilégient l'hypothèse d'une divergence d'intérêts et de valeurs entre les acteurs qui conduit à faire de la construction de l'action organisée un problème à résoudre. La réponse pratique à ce problème selon eux est le fruit de la négociation entre les acteurs cherchant à développer leurs pouvoirs ou leurs intérêts dans l'organisation.

Reynaud (1996) propose de prendre en considération l'interaction entre la régulation de contrôle et la régulation autonome pour comprendre les règles du jeu effectivement utilisées dans tel ou tel secteur d'une organisation ou tel secteur des relations collectives de travail. Pour Maroy et Dupriez (2000), le pilotage des systèmes éducatifs peut être considéré comme

une forme de régulation étatique ou hiérarchique qui se veut rationnelle et orientée vers quatre objectifs précis. Épousant une approche sociologique relevant du constructivisme social, Maroy et Dupriez proposent de considérer toute action dans le champ scolaire comme des actions situées et cadrée, sans que ce cadre ne soit pensé comme purement contraignant. Ils pensent au contraire que, le contexte dans lequel l'action s'inscrit constitue pour l'acteur une ressource et une contrainte. Et, le système fait de façon récurrente l'objet d'un travail de réactivation ou de remodelage au travers du jeu des acteurs.

Maroy et Dupriez (2000) proposent une double approche de la régulation. La première constitue un moment structurel de l'analyse, entendue comme un moment dans lequel on cherche à qualifier et à rendre intelligible le contexte ou le cadre dans lequel les acteurs se situent, qu'ils soient situés au centre du système (dans un cabinet ministériel) ou à sa périphérie (dans un établissement). Maroy et Dupriez (2000) conçoivent la régulation comme le montage composite, l'articulation, toujours partielle et fragile, d'une pluralité de formes de coordination constitutives à un moment du cadre institutionnel dans lequel jouent les cadres scolaires.

Pour penser les cadres structurels et institutionnels et leurs transformations, Maroy et Dupriez (2000) se réfèrent à une typologie des formes de coordination proposée par Hollingsworth et Boyer (1997). Cette typologie est construite pour penser la coordination dans le monde économique, mais mutatis mutandis, elle semble selon eux applicable au monde scolaire. Hollingsworth et Boyer cherchent en fait à intégrer la littérature qui s'est développée tantôt en économie tantôt en sociologie sur divers arrangements institutionnels permettant de construire de la coordination parmi les agents économiques. Pour développer, produire ou distribuer les biens et les services, un ensemble de relations d'échanges interdépendants (transactions) se développent entre divers acteurs individuels ou collectifs dans le but de résoudre une grande diversité de problèmes : trouver du capital, déterminer la quantité à produire, définir des prix et des salaires, communiquer de l'information aux consommateurs.

La typologie est un outil pour penser les relations et les différences entre les diverses formes de coordination ; elle est construite sur la base de deux dimensions : une première dimension renvoie au « ressort de l'action » (action motive). Elle oppose les contextes où l'acteur agit par *self interest* par opposition aux actions qui ne reflètent pas seulement un calcul utilitariste coûts/avantages, mais renvoient davantage à des normes sociales, des obligations vis-à-vis desquelles l'acteur est engagé. L'action s'inscrit alors dans le cadre d'une collectivité vis-à-vis de laquelle des normes de confiance, de réciprocité, d'obligation apparaissent. Autrement dit, l'acteur peut tantôt se rapprocher de *l'homo oeconomicus*, de l'acteur stratège et

utilitariste de l'individualisme méthodologique, tantôt d'un homo *sociologicus*, inscrit dans des « *social bonds* » et des collectivités concrètes.

La deuxième dimension renvoie au mode de coordination et à la distribution du pouvoir horizontale ou verticale qui le caractérise :

At one extreme, horizontal coordination takes place when many and relatively equal agents interact (e.g. in a well-organized spot market).

At the other extreme, inequality of powers results in a hierarchical form of coordination whereby either a private or public hierarchy structures the interaction between a principal and an agent or between a leader and a follower (Hollingsworth et Boyer, 1997, p. 8).

À l'heure où les consensus normatifs à propos de l'institution scolaire s'effritent, il est important de penser comment se résolvent les problèmes de régulation de l'action et de l'interaction entre les acteurs au sein des systèmes scolaires. Maroy et Dupriez (2000) présentent un cadre d'analyse pour appréhender la régulation au sens large comme « le processus de production de règles et d'orientation des conduites des acteurs ». L'approche de la régulation prégnante dans le système d'enseignement s'organise pour Maroy et Dupriez à deux niveaux et en deux temps : ils saisissent d'abord des formes instituées de coordination, dont l'articulation constitue à un moment donné le cadre de l'institution scolaire. La régulation est ici appréhendée de façon structurelle comme un montage composite de formes de coordination qui résulte d'une histoire spécifique à chaque société. Ces formes de coordination encadrent les prises de décision concernant un certain nombre de choix et d'enjeux : définitions des objectifs cruciaux, allocations des ressources, répartition des rôles et compétences, coordination des acteurs entre eux. Dans un second temps, et dans une perspective d'analyse empirique des établissements scolaires, Maroy et Dupriez construisent une problématique pour penser les jeux et modes de relation entre acteurs, pour saisir comment se construit l'action organisée au plan local. La notion de régulation intervient ici au sens actif du terme, comme processus de production des règles du jeu dont les acteurs et leurs stratégies sont les moteurs.

Pour ce qui est de la régulation institutionnelle du système éducatif, elle renvoie selon Maroy (2007) dans un sens étroit, à l'ensemble des mécanismes d'orientation, de coordination, de contrôle, d'équilibrage du système. Ces régulations du système selon lui ne dérivent pas seulement de la régulation de contrôle des autorités publiques. Elles prennent également source

dans des règles de jeu autonomes, définies par le bas, par des acteurs qui construisent la réalité de ce système. Elles se concrétisent dans divers arrangements institutionnels promus par les pouvoirs publics, règles bureaucratiques relatives au fonctionnement de l'école, à son financement ou aux inscriptions des élèves, dispositifs de quasi-marché, d'évaluation des résultats, de formation, information et de diffusion des bonnes pratiques. Mais aussi, dans les règles de jeu forgées et négociées par les acteurs locaux, au fil des pratiques et usages concrets.

2.2.1.1. Carte scolaire comme élément de régulation et d'efficacité scolaire

Selon Obin et Zanten (2010), la carte scolaire désigne avant tout la sectorisation des inscriptions d'élèves en fonction de leur lieu de résidence ; mais aussi, une technique de répartition des moyens en postes et personnels qui constitue l'instrument politique de l'Etat destiné à planifier les besoins des enseignements en fonction de la capacité d'accueil des établissements. Obin et Zanten proposent de revenir à l'histoire de cet outil de régulation des flux scolaires, en relation avec les transformations de l'école pour mieux le comprendre. La notion de carte scolaire apparaît pour la première fois dans le rapport de la commission Langevin-Wallon en 1947. Elle est définie dans ce rapport comme la répartition des bâtiments existants entre les différents enseignements et projets d'aménagement ; indication des établissements à construire, affectation, localités, importance. Sa fonction est d'entreprendre au niveau de chaque zone géographique significative un diagnostic du patrimoine existant, une appréciation de la demande ou des besoins d'éducation, et une étude sur les possibilités pratiques et concrètes de faire face à ces besoins.

Une redéfinition de ses fonctions intervient avec la circulaire de mai - septembre 1963 et de janvier 1965 qui définissent les cartes scolaires des premiers et deuxième cycle. Cette institution de la carte scolaire est inséparable des transformations de l'enseignement primaire et secondaire. Selon Obin et Zanten (2010), la carte scolaire est un élément de la régulation scolaire. Elle s'inscrit selon eux dans une longue tradition de quadrillage du territoire à des fins d'information, d'action et de contrôle par l'appareil administratif centralisé. Elle permet d'effectuer un travail d'objectivation, de découpage, de codification et de maîtrise de l'espace et des populations qui s'y trouvent, l'outil cartographique est un des moyens par lesquels l'État réussi à imposer une vision unilatérale de la rationalité et du bien commun à l'intérieur de ses frontières.

La carte scolaire se situe toutefois à la jonction entre ce modèle d'État hégélien et le nouveau type d'État redistributeur. L'empreinte du modèle de l'État « tuteur du social » et du rapport de subordination qu'il met en œuvre vis-à-vis des « administrés » reste forte dans un

domaine comme l'éducation dans lequel les agents, qui sont les membres de l'administration comme les enseignants, inscrivent leur action dans le cadre d'un « État éducateur » exerçant une magistrature morale sur la société. Néanmoins, avec le développement du modèle de l'État providence, la carte scolaire n'est plus seulement justifiée par l'intérêt général que l'État représente, mais aussi par la recherche d'une plus grande efficacité dans l'allocation des ressources éducatives.

Pour Obin et Zanten (2010), La carte scolaire se présente aussi comme l'outil d'un nouveau type de management scolaire. Elle propose un découpage territorial définissant l'aire de recrutement des établissements d'un niveau d'enseignement déterminé et prévoit, dans ce cadre géographique précis, les moyens d'accueil correspondants. A travers la carte scolaire, l'éducation nationale s'affranchit de la soumission à la géographie administrative en créant ses propres cadres de référence pour l'organisation de l'enseignement. En effet, l'élaboration de la carte scolaire d'après Obin et Zanten relève presque exclusivement des services du ministère de l'Éducation nationale au niveau académique et départemental. Les inspections d'arrondissement ont la tâche de réunir les informations économiques, démographiques et scolaires pour décider des implantations. Ce travail est fait sans associer systématiquement les élus locaux alors que leur action est appelée à devenir déterminante puisqu'avec l'adoption de la loi portant code de la décentralisation, il revient aux communes d'assumer, conjointement avec l'État, la responsabilité financière de la réalisation des équipements.

De ce fait, les élus locaux devraient jouer un grand rôle dans l'établissement de la carte scolaire. D'après Obin et Zanten, ils sont ainsi appelés à fournir les données et des estimations faisant défaut à des autorités éducatives locales peu outillées. Dierendonck et Martin (2008) présente l'efficacité scolaire comme étant une ressource recherchée par une pluralité d'acteurs. Au rang de ces acteurs, les familles (consommateurs ou usagers directs de l'école), les pouvoirs publics, les employeurs, tant publics que privés, qui ne peuvent plus se contenter d'une main d'œuvre non formée ou non qualifiée. De leur point de vue, le processus d'évaluation de l'École est une donnée capitale pour celui qui désire gérer et améliorer le système, ce d'autant plus que les acteurs du système éducatif semblent ne plus réagir aux instructions venues d'en haut.

2.2.2. Le concept d'efficacité

Globalement, l'efficacité est définie comme le degré de réalisation des objectifs de l'organisation. Ainsi, elle permet d'avoir une vision d'ensemble dans une approche multiple. Or dans une entreprise, les objectifs sont multiples et parfois contradictoire si bien qu'il serait illusoire de vouloir évaluer la performance de l'entreprise de manière uniforme en se basant sur

un seul critère (Doh, 2005). Pour l'auteur, la performance nécessite les mesures d'appréciation pertinentes et suffisamment élaborées, qu'ils tiennent compte d'un ou de plusieurs critères. Dans cette perspective, Morin et al (1994) présentent une revue de la littérature très complète sur l'efficacité organisationnelle et recensent quatre grandes approches théoriques de la performance : une approche économique, une approche sociale, une approche systémique et une approche politique.

D'après Audigier (2008), le point de départ pour évaluer la performance d'une organisation est son efficacité. Car l'efficacité est un élément fondamental de l'organisation. Pour l'auteur, l'efficacité organisationnelle est la mesure dans laquelle une organisation est capable d'atteindre ses buts. L'efficacité c'est le degré de réalisation d'un objectif (Hubault, 1996 cité par Ducros, 2014). C'est aussi l'action de produire les résultats escomptés et de réaliser les objectifs fixés. C'est faire des bonnes choses là où il faut et quand il faut Par exemple dans le domaine de la qualité, de la rapidité et du coût de production.

Sall et De Ketele (1997) de distinguent l'efficacité interne et l'efficacité externe. L'efficacité externe selon eux s'intéresse plus particulièrement à des critères spécifiquement pédagogiques ou scolaires et l'efficacité interne quant à elle, tient plus compte des attentes et des besoins s'exprimant hors des systèmes éducatifs.

2.2.2.1. L'efficacité scolaire

Pour Legendre (1993), l'efficacité scolaire se définit comme le degré de réalisation des objectifs d'un programme, programme, traduit par le rapport entre les résultats obtenus sur les objectifs visés. L'efficacité serait alors de l'ordre de la visée. Dans ce cas, les sorties sont comparables aux résultats obtenus. Les sorties peuvent être assimilées au nombre d'élèves qui passent en classe supérieure, par exemple. Le nombre total d'élèves diplômés ou les compétences effectivement acquises grâce au programme d'études peuvent également servir à mesurer les sorties. Le nombre de diplômés attendus ou souhaités et les objectifs pédagogiques visés constituent respectivement, dans ces deux derniers cas, les entrées. Il importe cependant de distinguer efficacité interne et efficacité externe.

Pour Sall et De Ketele (1997), l'efficacité interne s'intéresse aux résultats obtenus sur le plan interne dans un système éducatif ou par un programme de formation en cours. Elle se traduit selon eux par le rapport entre les *inputs* éducatifs et les résultats scolaires ou académiques. Ces résultats peuvent être établis dans un système ou à un niveau du système. L'évaluation de cette efficacité interne selon eux prend en compte les produits ou effets internes

au système, en son sein, c'est-à-dire ses performances sans prise en compte de leur mise en application ou de leurs conséquences hors du système.

L'efficacité externe quant à elle s'intéresse aux produits ou effets externes au système (Sall et De Ketele, 1997). D'après eux, ces effets externes sont générés par le système éducatif. Ils sont aussi observés hors du système éducatif lui-même. Les effets visés par l'efficacité externe peuvent être évalués en fonction de l'emploi en tenant compte de la capacité d'entreprendre dont font preuve les produits des systèmes éducatifs. L'évaluation peut s'intéresser à la personne et tenter de déterminer la qualité de vie à laquelle les produits des systèmes éducatifs ont accès. Évaluer l'efficacité externe d'un système éducatif ou d'une institution pédagogique, revient selon Sall et De Ketele (1997), à se demander si les individus qui en sortent ont non seulement socialement et économiquement utiles (ou productifs), mais aussi s'ils sont en mesure de développer leur personnalité dans les différentes dimensions (cognitive, affective, psychomotrice, relationnelle ou artistique). L'efficacité externe doit donc tenir compte des objectifs de la société, des besoins du marché du travail et des aspirations individuelles. Les objectifs, besoins et aspirations peuvent être actuels ou projetés sur l'avenir.

Dans cette optique, il peut s'agir par exemple de déterminer le nombre d'étudiants sans emploi quelque temps après leur sortie de l'université. Il peut également s'agir de déterminer le nombre de demandes d'emploi formulées par les produits du système mais non encore satisfaites.

Selon Gingras (1989), les écoles efficaces ont une culture philosophique de l'éducation, une mission. Les objectifs de l'école sont identifiés et connus personnel et des parents. Ce faisant, l'école détermine ses priorités et tend à se développer d'une façon méthodique. Ces objectifs s'incarnent d'après lui dans les politiques, règlements et procédure de l'école, dans un projet éducatif. Il pense que la première constante qui se dégage de l'école efficace est la suivante : les écoles efficaces ont des missions claires et des objectifs précis. Car, dans les écoles ordinaires, cette mission et ces objectifs font l'objet de vagues déclarations. Dans les écoles efficaces, la direction, les enseignants, les parents, les élèves ont une conscience des objectifs prioritaires de l'établissement.

Gingras (1989) pense que, pour que l'école soit efficace, elle doit expliciter sa culture, ses objectifs institutionnels. Selon lui, il y a dans toute école une tradition spécifique d'éducation, des valeurs auxquelles l'institution croit particulièrement. De ce fait, l'efficacité de l'école est fonction du niveau de clarification de sa mission ; lorsque cette mission est comprise et partagée par l'ensemble des agents d'éducation de l'école. L'efficacité scolaire est

aussi fonction des pratiques pédagogiques qui y ont cours (Gingras, 1989). D'après lui, étant donné que l'école est à la fois un lieu d'enseignement et un milieu de vie, il est naturel que l'on identifie les pratiques pédagogiques comme une condition de l'école efficace.

Par pratiques pédagogiques efficaces, il entend les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, les activités qui permettent de développer chez les élèves des compétences et habiletés intellectuelles de base, certains comportements et attitudes, quelques valeurs que l'on veut retracer chez les finissants de l'école. Selon Gingras, il existe dans chaque école une tradition pédagogique qui fait privilégier certains objectifs de formation, qui marque les méthodes pédagogiques. L'école est efficace en autant que le personnel et les parents conscients de cette tradition pédagogique et qu'ils adhèrent fermement. Pour Gingras (1989), les écoles efficaces se donnent un environnement, un encadrement de qualité. Ce climat tient à la discipline et au fonctionnement, à l'information et à la communication, à la participation du personnel et des parents. Il se développe dans cet école un sens de l'appartenance, une motivation qui créent un climat de satisfaction favorable à l'engagement des élèves et des éducateurs.

Gingras (1989) présente le climat institutionnel comme un trait fondamental des écoles efficaces. En effet, les composantes physiques et sociales d'une entreprise influencent le comportement humain. Selon Gingras, le climat a des effets sur le rendement des employés, sur leur motivation et sur leur satisfaction. Le climat est à l'édifice de ce que la personnalité est à l'individu. Selon lui, une école diffère d'une autre par son climat : son milieu physique, sa clientèle, son équipe d'enseignants, son style de direction, sa tradition. Pour les uns, ce climat tient aux comportements, aux relations interpersonnelles, à la convivialité du milieu ; pour les autres, il est lié à l'implication du personnel et à sa satisfaction au travail.

Pour Anderson (1982), le climat institutionnel a quatre dimensions à quatre dimensions : l'écologie, le milieu, le réseau social et la culture. Selon lui, l'écologie désigne les caractéristiques de l'environnement : la taille de l'édifice, son âge, sa décoration, son caractère fonctionnel. Par milieu, il entend l'état d'esprit des élèves, l'image que chacun se fait de l'école et de lui-même. Selon lui, les variables du réseau social tiennent à la structure d'organisation de l'école, aux modèles de relations, aux programmes, règlements et procédures. La culture de l'école selon lui fait référence aux caractéristiques sociales qui traduisent les valeurs et croyances des intervenants : l'engagement des enseignants dans leur métier, les normes adoptées par le personnel, le niveau d'attentes que la direction entretient à l'endroit du personnel de la direction et que la direction et le personnel ont à l'endroit des élèves.

Toujours selon Gingras (1989), le climat humain à l'école constitue le facteur premier de son efficacité. Pour être efficace, l'école comme toute autre entreprise exige une gestion saine. Cette gestion saine s'exprime d'après lui à travers un fort leadership de la direction. Gingras constate que, là où l'école son directeur est un leader pédagogique, qui crée un climat favorable aux études et à la vie scolaire, qui motive la communauté. L'efficacité ici implique que le responsable est conscient de son rôle. Il anime son école par sa vitalité, sa compétence, son jugement, son ouverture, son courage et sa flexibilité. Il possède alors une autorité morale et fait confiance à ses collaborateurs.

Le leadership ici désigne selon Gingras (1989) une habileté stratégique par laquelle une personne influence le comportement d'une ou de plusieurs autres personnes et les aide à réaliser leurs tâches et à atteindre leurs objectifs. Au demeurant, Gingras présente le climat, la gestion et le leadership comme les ingrédients qui font l'école efficace. Aussi, chaque école comporte-t-elle des caractéristiques et chaque directeur, sa personnalité.

On parle aussi d'efficacité quand les résultats obtenus correspondent aux objectifs visés. Bref, l'efficacité est une mesure axée sur les résultats. Le critère d'efficacité permet aux chefs d'établissements scolaires de mieux jouer leurs rôles en veillant à ce que chaque collaborateur assume effectivement son rôle dans l'établissement scolaire afin de contribuer à la réussite scolaire et de faire de leur école, une école de qualité. Kalika (1988) cité par Bena (2007) avance quatre facteurs de l'efficacité à savoir :

- le respect de la structure formelle. Le non-respect de la structure annoncée par la direction peut traduire un dysfonctionnement au sein de l'organisation ;
- les relations entre les services : la recherche de minimisation des conflits reflète un besoin de coordination nécessaire à l'efficacité ;
- la qualité de la circulation de l'information : l'organisation doit développer des systèmes d'information permettant l'obtention d'informations fiables et exhaustives, indispensables au bon fonctionnement de l'organisation ;
- la flexibilité de la structure : l'aptitude de celle-ci à changer est un facteur déterminant de l'adaptation aux contraintes de l'environnement, la participation aux décisions ainsi que la rotation des employés et les communications multilatérales.

L'efficacité serait alors de l'ordre de la visée. Dans ce cas, les sorties sont comparables aux résultats obtenus. Les sorties peuvent être assimilées au nombre d'élèves qui passent en classe supérieure, par exemple. Le nombre total d'élèves diplômés ou les compétences

effectivement acquises grâce au programme d'études peuvent également servir à mesurer les sorties. Le nombre de diplômés attendus ou souhaités et les objectifs pédagogiques visés constituent respectivement, dans ces deux derniers cas, les entrées. Dans cette logique, comment si le taux d'accès à l'école semble de plus en plus une évidence satisfaisant au Cameroun, quel sens faut-il donner u taux de rétention et d'achèvement ? Avec l'implémentation des projets structurant, on aurait souhaité voir ces indicateurs s'améliorer pour établir ce rapport entre les sorties (effets observer en termes de compétences) et les entrée (effectifs ou objectifs déclarés).

Il importe cependant de distinguer efficacité interne et efficacité externe. L'efficacité interne s'intéresse plus particulièrement à des critères spécifiquement pédagogiques ou scolaires. L'efficacité interne s'intéresse aux résultats obtenus sur le plan interne dans un système éducatif ou par un programme de formation en cours. Elle se traduit par le rapport entre les inputs éducatifs et les résultats scolaires ou académiques. Les résultats peuvent être établis dans un système ou à un niveau du système. Dans le cas des localités abritant les projets structurants, il s'agit d'établir le rapport entre l'effectif initial d'inscrit et le taux de réussite, de redoublement ou d'abandon. Ces indicateurs ne sont pas toujours faciles à interpréter. Et si interprétation il y a, il n'est pas aisé d'établir le lien avec la présence d'un projet structurant. On s'aperçoit que les indicateurs d'évaluation interne sont de type administratif et de ce point de vue, fournissent aux politiques des données utiles, mais qui masquent des disparités considérables en fonction de ce qui est appelé qualité des produits. On pourrait reconnaître par exemple que le décrochage scolaire, responsable de l'échec scolaire dans telle ou telle école est lié à la présence d'un projet structurant au sein de la communauté.

L'efficacité externe tient plus compte des attentes et des besoins s'exprimant hors des systèmes éducatifs. L'évaluation de l'efficacité externe s'intéresse aux produits ou effets externes au système. Ces effets externes sont générés par le système éducatif ; ils sont observés hors du système éducatif lui-même. Les effets ainsi visés par l'efficacité externe peuvent être évalués en fonction de l'emploi en tenant compte de la capacité d'entreprendre dont font preuve les produits des systèmes éducatifs. Dans le cadre de cette thèse, l'évaluation peut porter sur les compétences des élèves, par exemple : le degré d'engagement dans la protection de l'environnement, la curiosité intellectuelle à partir de la modélisation des prototypes, le fait de susciter des vocations dans l'optique de la construction d'une carte cognitive des professions (Gottfredson, 1981).

S'intéresser à l'efficacité externe des écoles proches des zones riveraines des projets structurant, c'est se demander si les individus qui en sortent sont non seulement socialement et économiquement utiles (ou productifs), mais aussi s'ils sont en mesure de développer leur personnalité dans les différentes dimensions (cognitive, affective, psychomotrice, relationnelle ou artistique). L'efficacité externe doit donc tenir compte des objectifs de la société camerounaise, des besoins du marché du travail fortement segmenté (secteur primaire avec ses privilèges et le secteur secondaire caractérisé par les petits métiers, les *sales boulots*). et des aspirations individuelles.

2.3.3. Le concept d'efficience

Pour les économistes, qui considèrent l'éducation comme une des branches de l'économie, la productivité totale des facteurs ou ensemble des ressources utilisées permet de déterminer le degré d'efficience d'une économie et de ses diverses branches (Lê Thanh Khôi, 1967, cité par Sall et De Ketele, 1997). L'efficience, qui est de l'ordre de la programmation, se base sur le rapport entre les sorties ou les effets observés et les entrées, définies exclusivement en fonction de ressources mobilisées. Elle exprime le « rapport entre ce qui est réalisé et les moyens mis en œuvre » (Legendre, 1993, p. 476, cité par Sall & De Ketele, etc.). Alors que, dans son modèle d'analyse de l'efficience, Kirschling (cité par De Ketele, 1989) intègre les objectifs concrets mis en place et les budgets débloqués parmi les entrées, nous préconisons de ne retenir que les ressources mobilisées. Les objectifs concrets retenus par Kirschling devraient être réservés pour l'évaluation de l'efficacité quantitative pour ce qui a trait, par exemple, au nombre de diplômés visés, et de l'efficacité qualitative pour ce qui a trait aux compétences attendues. À cette étape de notre analyse, nous proposons de définir stricto sensu l'efficience par le rapport entre les sorties du système et les ressources financières, matérielles et humaines engagées.

Tout comme l'efficacité, l'efficience peut être interne ou externe. Chacun de ces types d'efficience a une facette quantitative et une facette qualitative. L'évaluation de l'efficience interne ou externe d'un système éducatif, d'un sous-système éducatif, d'une institution ou d'un programme de formation peut, elle aussi, nécessiter le recours à des procédures standardisées comme celles qui ont été mentionnées pour l'évaluation de l'efficacité. Dans cette optique, on peut s'intéresser à la démarche qui doit pouvoir exister entre l'implémentation d'un projet structurant et les programmes de formation en éducation. Cet intérêt peut porter sur la nature des effets observés réciproques entre l'école et le projet structurant reflétant le rapport entre la

qualité des enseignements et le personnel encadrant, issue non seulement de l'école, mais aussi des professionnels de l'entreprise.

Par exemple, les questions relatives à la citoyenneté, au vivre ensemble et au développement technologique, peuvent être focalisés par la relation école-entreprise. Ce qui suppose que l'efficience interne qualitative devrait tenir compte du profil souhaité et du profil effectif des ressources humaines compte tenue des missions et objectifs réalisés. Elle doit également tenir compte des caractéristiques du matériel nécessaire (apport du projet structurant) et celle du matériel disponible (infrastructures et équipements scolaires) face aux missions déterminées et aux objectifs atteints. L'on s'aperçoit que les apprenants occupent une place importante parmi ces facteurs. L'attention devra encore être complétée et portée par l'analyse de l'équité si l'on veut insister sur l'appropriation des projets structurants.

2.2.4. Le concept d'équité

Selon Sall et De Ketele (1997), le concept d'équité semble entré en force dans les organismes internationaux, même les plus centrés sur les critères économiques. La volonté d'associer la recherche du rendement à davantage de justice sociale expliquerait l'intérêt croissant porté aux recherches sur l'équité, c'est-à-dire à « la façon dont les coûts et les avantages de l'investissement sont distribués parmi les différents groupes de la société » (Psacharopoulos & Woodhall, 1988, p. 259, cités par Sall & De Ketele, 1997). L'équité n'est pas simplement « un critère explicite d'évaluation des projets dans le domaine de l'éducation » (Psacharopoulos & Woodhall, 1988, p. 260, cités par Sall & De Ketele, 1997).

Demeuse et Baye (2005), l'équité suppose que les inégalités d'un point de vue strictement formel et aveugle puissent être juste et acceptées, voire mise en œuvre sciemment. L'équité selon Demeuse et Baye traduit l'exigence de justice et consiste en la définition des critères de choix objectifs, de nature scientifiques ou personnels, permettant d'affirmer et, en quelque sorte d'humaniser l'universalisme de l'égalité. Ils présentent l'équité comme l'une des exigences fondamentales des démocraties contemporaines conduisant pour y parvenir, à passer du droit à l'éducation au devoir d'éducation à travers le recours au concept d'obligation scolaire.

L'attention sur l'équité pourrait faciliter la recherche des solutions à des situations réelles telles que l'implémentation des projets structurants en zone rurale. Cette implémentation peut constituer un obstacle pour les apprenants. Par exemple, l'accès des filles à l'éducation au Cameroun semble enregistrer des améliorations évidentes. On peut donc parler d'équité

d'accès. Cette équité d'accès peut basculer du fait de la présence d'un projet structurant induisant tout autour des petits métiers. Le problème de l'équité de l'investissement éducatif se pose alors autour de deux axes : la distribution des champs scolaires et les équipements entre les différents groupes sociaux, entre zones géographiques et populations rurales et urbaines d'une part, la distribution des charges et des avantages de l'éducation d'autres parts.

La prise en compte de l'équité socio-économique semble être un préalable indispensable à toute action visant à réduire les inégalités d'accès aux ressources éducatives. Par exemple ; les intrants c'est-à-dire les ressources et les conditions de travail sont-ils accessibles à tous ? Les processus incluant les programmes et les méthodes pédagogiques sont-ils des déterminants des motivations des apprentissages. Les extrants englobant les apprentissages réalisés ont-ils permis le développement des habiletés nécessaires ?

Par équité socioéconomique de confort pédagogique, il faut entendre des indicateurs tels que le niveau de formation des enseignants et des professionnels attachés au système éducatif, le taux d'encadrement, le nombre et la qualité des infrastructures scolaires, la quantité et la qualité des outils didactiques. Le projet structurant, induisant l'équité de confort pédagogique, peut permettre que les enfants puissent bénéficier d'un confort en zone rurale équivalent au confort offert aux enfants ou groupes d'enfants ou apprenant en zone urbaine. Cette dimension de l'équité amène à questionner la pertinence sociale du projet structurant. Le projet structurant a-t-il été en fonction des critères spécifiques à la zone rurale. Quelle discrimination positive ces projets mettent en exergue et selon quels critères et pour quels résultats durables ?

La formation des ressources humaines apparaît donc ici comme l'un des piliers du développement. Le pari est de former les camerounais et de créer une infrastructure physique et institutionnelle adaptée aux ambitions affichées. Car, le développement enclenche des mutations décisives liées à l'interaction de deux facteurs qui constituent le fameux cercle de phénomène précieux : le développement authentique. Il apparaît alors clairement que l'éducation peut revêtir une grande importance dans la transformation de l'homme car, c'est en amont c'est-à-dire au niveau du système éducatif que la transmission des valeurs du développement doit se faire. Le système éducatif apparaît donc comme le lieu où ces transformations s'organisent et se diffusent pour produire un Cameroun nouveau armé de la volonté inébranlable d'entreprendre, de créer des richesses, de transformer son environnement et de parvenir au développement. Or, un système éducatif, même orienté vers ce rôle, à lui tout seul fait basculer vers le vrai progrès.

2.3. LA GESTION DU CHANGEMENT

Le pilotage du changement nécessite de la part du dirigeant de s'assurer de l'appui des différents groupes d'influence et d'écarter les pôles susceptibles de fournir une trop forte résistance dans la mesure où il est nécessaire, pour le succès du projet organisationnel, de disposer d'une légitimité en termes de pouvoir. Pour les opérations menées sont rythmées par les nécessités d'une gestion politique qui vise) faire accepter les réformes ni conflits majeurs. Pour lui, l'action du responsable se traduit par une gestion politique. En effet, il est tout d'abord nécessaire de constituer un groupe suffisamment fort de supporters ; s'assurer d'un appui de la direction, et de la collaboration active des cadres dirigeants et de la hiérarchie intermédiaire pour le changement se diffuse au plus près du terrain. Il y a lieu de penser qu'il est aussi nécessaire pour le responsable d'identifier et d'amoindri dans le même temps les opposants.

2.3.1. Le concept de changement

La notion de changement découle du latin *Cambiare* qui signifie échanger, substituer une chose à une autre. Partant, l'interaction et l'échange sont au cœur du changement. D'après Muller (2015), une politique publique se définit toujours par rapport au changement, soit que l'on cherche à freiner une évolution, soit que l'on cherche au contraire, à promouvoir la transformation du milieu concerné. La question du changement est une question ancienne au sens de Hoeffler et *al.* (2019) et, selon eux, définir le changement c'est caractériser ce qui change au sein d'une politique.

Le changement peut être organisationnel. En ce sens, il consiste en une modification majeure de l'organisation, une modification de grande envergure, par opposition à une modification mineure, de moindre envergure. Le changement organisationnel est conçu comme une solution permettant à l'organisation de répondre au problème crucial de l'adaptation à l'environnement dont elle se nourrit et dont elle dépend.

2.3.2. L'éducation comme facteur du changement

Au niveau micro-économique, Mincer (1958) et Schultz (1961) soulignent que l'éducation est conçue comme un investissement. C'est une dépense qui est censée produire dans l'avenir un supplément de richesse et de bien-être. Le niveau d'éducation d'un individu doit lui permettre d'accroître la productivité de son travail et de recevoir un meilleur salaire. En plus de la dépense matérielle, on doit signaler le coût d'opportunité, c'est-à-dire le temps passé à l'école ou à l'université. La question est alors de déterminer les coûts et les gains liés à la formation et de les intégrer au calcul rationnel que réalise l'individu pour déterminer son niveau

d'investissement. Alors qu'au niveau macro-économique l'éducation permet l'augmentation de la productivité de l'économie nationale et une meilleure attractivité pour les investissements directs étrangers grâce à la qualité et compétence du capital humain (Bronstein et al., 1995).

L'éducation peut être un facteur d'égalisation sociale sous la condition de permettre à tous les individus (quels que soit leurs classes sociales, leur genre, ou, leur groupe ethnique) de bénéficier de revenus supérieurs. Ce n'est donc pas l'éducation en elle-même qui affecte la répartition des revenus. Mais les conditions dans lesquelles elle est distribuée aux individus : une éducation fondée sur le principe de la méritocratie a tendance à améliorer la répartition des revenus. Tandis qu'une politique éducative qui ne fait que renforcer l'immobilité sociale et les avantages des groupes dominants aura un effet négatif. À ce titre, elle est un élément important du ciment social dans le sens où elle donne à une population ensemble des valeurs culturelles communes tout en permettant le développement individuel (Durkheim 1882). Parmi les valeurs qui généralement se développent avec la diffusion de l'enseignement, on retrouve les libertés civiles et humaines, la démocratie et la stabilité politique.

Si le développement du système éducatif est souvent à l'origine d'un processus vertueux entre développement humain et croissance économique, il se pourrait que des blocages institutionnels, économiques, culturels ou politiques limitent ou empêchent certaines des relations décrites ci-dessus. Ce qui ralentit par conséquent le processus vertueux du développement, voire même faire entrer l'économie dans un cercle vicieux. Ainsi, les efforts des États en matière d'éducation ne sont pas toujours couronnés de succès. Les échecs sont nombreux même s'ils ne s'expliquent toujours pas par les mêmes arguments. Par exemple, si l'on compare le Cameroun avec les pays du Sud-est asiatique depuis 1960, l'on se rend compte que dans le premier cas les efforts éducatifs ont été peu efficaces pour stimuler la croissance. Tandis que dans le second, ce sont justement ces efforts éducatifs qui paraissent être entre autres, à l'origine de l'essor économique de ces pays.

2.3.3. Changement et innovation

Le mot innovation vient du latin *innovatus* qui signifie « changer ou rénover ». Comme de nombreux termes terminés par « action », le terme innovation désigne à la fois un processus (innover) et son résultat (ce qui est nouveau) ce qui nous amène à définir les termes «innover» et « nouveau ». D'après le Petit Robert, innover : introduire dans une chose établie quelque chose de nouveau, d'encore inconnu ; nouveau : qui apparaît pour la première fois, qui vient d'apparaître ; qui tire de son caractère récent une valeur de création, d'invention. Selon ces

définitions, le concept d'innovation peut être interprété comme une action de modifier ce qui existe déjà ou bien comme la création et l'introduction de quelque chose de nouveau au sein de l'organisation : un produit, un concept, un service, un procédé... Dans la littérature, le concept d'innovation a suscité la préoccupation de beaucoup de chercheurs appartenant à différentes disciplines. En sciences économiques, le « parrain » des études sur l'innovation est Joseph Schumpeter. Selon cet auteur, l'innovation se définit comme un processus de « destruction créatrice » dans lequel il existe une recherche permanente de créer quelque chose de nouveau (Schumpeter, 1975). L'objectif étant de détruire les règles précédentes et d'en générer des nouvelles et ce afin de rechercher des nouvelles sources de profit. Dans ses travaux, Schumpeter a mis l'accent sur les grandes firmes innovatrices et considère que ce sont les équipes disposant de compétences très pointues et réalisant une activité routinière qui sont à l'origine de l'innovation.

Le concept d'innovation est très vaste et fait l'objet d'une littérature riche et variée. Proposer une définition de ce concept se révèle une tâche difficile en raison de l'abondance des critères auxquels recourent les auteurs pour le désigner. L'une des principales difficultés rencontrées lors de l'analyse de l'innovation est l'absence de consensus pour désigner ce terme. Toutefois, l'examen des travaux des auteurs portant sur l'innovation montre que ces derniers sont unanimes sur la finalité commerciale de l'innovation et qu'elle est synonyme de nouveauté. S'appuyant sur l'étude de l'innovation technologique réalisée par l'OCDE en 1991, Garcia et Calantone (2002) proposent une définition qui permet de comprendre d'une manière générale le concept d'innovation : *L'innovation est un processus itératif initié par la perception d'une nouvelle opportunité de marché ou de service pour une innovation technologique conduisant à des activités de développement, de production et de marketing et visant le succès commercial de l'invention.* Il est clair que cette définition est restrictive car elle s'intéresse essentiellement à l'innovation technologique alors qu'elle peut également porter sur l'organisation ou le marketing.

Pourtant, elle souligne deux critères importants relatifs au concept d'innovation. Le premier critère correspond à sa dimension dynamique dans la mesure où elle résulte d'un processus d'apprentissage interactif qui induit un premier changement lequel provoque souvent d'autres changements qui en entraînent en chaîne (Carrier et Julien, 2005). A titre d'exemple, une innovation produit peut provoquer une innovation de procédés, laquelle à son tour peut entraîner une innovation organisationnelle pour mieux utiliser ces procédés. Ce processus peut ainsi se traduire par une première mise en œuvre d'une innovation suivie d'améliorations de

cette innovation. Selon le second critère, l'innovation doit être matérialisée voire commercialisable. Cela distingue le concept d'innovation de celui d'invention, qui peut ne pas avoir une application pratique (Read, 2000). L'invention est la production de nouvelles idées (Bamberger, 1991 ; Osborn, 1988) alors que l'innovation comprend la concrétisation et la commercialisation de cette invention (Osborn, 1988 ; Garcia & Calantone, 2002 ; Trott, 2005). De ce fait, l'invention pour devenir une innovation doit éventuellement être mise en œuvre. L'innovation consiste à apporter des changements dans un produit, dans un procédé, dans une organisation, dans une pratique, etc. Du point de vue technique, on parle d'innovation technologique, c'est-à-dire « les produits et procédés technologiquement nouveaux ainsi que les améliorations technologiques importantes de produits et de procédés qui ont été accomplis » (Bouchard, 1997).

Du point de vue social, l'innovation se définit comme selon Bouchard (1997) comme toute nouvelle approche, pratique, ou intervention, ou encore, tout nouveau produit mis au point pour améliorer une situation ou solutionner un problème social et ayant trouvé preneur au niveau des institutions, des organisations, des communautés. En somme et compte tenu de ce bref état de la littérature il s'avère que l'innovation est un processus de changement complexe, dynamique, qui s'inscrit dans la durée : il se développe grâce à l'interaction entre les différents acteurs, chacun possédant ses objectifs, ses motivations et ses intérêts, sa culture, ses temporalités, et ses contraintes propres. Nous rejoignons ainsi la définition de Fernez-Walch (2006) qui considère l'innovation comme un processus organisationnel, délibéré qui conduit à la proposition et l'adoption, sur un marché ou à l'intérieur d'une entreprise, d'un produit (au sens de l'AFNOR) nouveau. Ce processus permet à une ou plusieurs entreprises d'améliorer leur proposition stratégique (conquérir ou accroître un pouvoir de marché) et/ou de renforcer leurs compétences et leurs technologies. Le produit nouveau peut être un objet physique, un service, une technologie, une nouvelle compétence, ou la combinaison de plusieurs de ces variables.

Le changement vise la réforme, la révision, l'innovation, l'amélioration, l'évolution, la création à partir des modes et techniques d'apprentissages. L'université du 21^e siècle est soumise à de fortes influences qui sont internes et externes à leur environnement. Ces influences affectent ses missions, ses façons de faire, ainsi que ses raisons d'être (Bédard et al., 2008). La nouvelle donne de l'économie de la connaissance devient de plus en plus contingente aux avancées technologiques et économiques, basées sur des paradigmes divers. Il n'est pas toujours aisé de parvenir à une ou à de nouvelles façons de pratiquer une nouvelle approche

pédagogique. Bédard et Béchar (2008, p. 18) adjoignent à ces propos que : « changer un système de gouvernance n'est jamais une démarche aisée, qui va de soi, car cela implique de remettre en question les acquis, les dogmes, voire les conceptions des individus qui sont touchés ». Elle implique selon ces auteurs un heurt multidimensionnel. Elle va de la structure administrative, passant par la culture organisationnelle, jusqu'à la relation entre collaborateurs.

L'innovation s'est imposée dans le milieu Nord-Américain de la recherche universitaire, née des domaines économiques et entrepreneuriaux, (Bédard et Béchar, 2008). Elle est en phase avec l'enseignement supérieur pour plusieurs raisons. De plus en plus, l'environnement économique exige des compétences de haut niveau, c'est-à-dire un capital humain capable de répondre aux exigences ambiantes du secteur socioprofessionnel. Pour Louis et al. (2008, p. 32) : « ce sont plutôt les pressions exercées par des forces externes qui en sont la cause, et ce tout particulièrement dans le champ des formations professionnalisantes ». Bédard et Béchar, (2008), affirment à ce sujet que ; « on retrouve également l'industrie et les milieux de travail, exerçant des pressions sur les établissements d'enseignement supérieur pour que les finissants soient de mieux en mieux préparés aux exigences et aux défis du marché ». D'autres acteurs également y interviennent selon ces auteurs tels ; les politiciens, les médias, et les citoyens, qui exigent des compétences aux établissements d'enseignement supérieur.

Celle-ci est déterminée avant tout par son intention d'adopter ou non leurs pratiques. L'intention de changer est influencée par les croyances des conséquences sur leurs pratiques, notamment la valeur ajoutée de l'innovation, l'effort à déployer, l'apport des innovations antécédentes. Il anticipe les conséquences et prévoit les résultats tenant compte des expériences accumulées et des représentations qu'ils ont sur l'apport des innovations. De plus, ils sont toujours contraints de penser aux autres avant d'adopter le comportement attendu par l'innovation. C'est ainsi qu'il peut y avoir un comportement de résistance à l'innovation ou d'acceptation de ces pratiques requises par l'identification d'une perception positive à l'égard de l'apport de l'innovation. Il peut donc y avoir un degré de satisfaction selon la perception que les différents acteurs ont de la pratique requise par l'innovation. Il s'agit d'un comportement raisonné et calculé qui constitue un argument contre la thèse de ceux qui avancent l'idée que les enseignants résistent sans savoir pourquoi. Par conséquent, c'est l'intention d'agir qui montre si les acteurs impliqués sont favorables ou non au changement.

2.3.4. Typologie de changement

Grouard et Meston (1998) reconnaissent plusieurs sortes de changements. En effet, ils peuvent être brefs ou profonds, rapides ou violents, consensuels ou imposés. Grouard et Meston (1998) donnent deux types de changements, ceux qui sont provoqués et ceux qui sont subis. Le changement provoqué, ou changement choisi, souhaité, volontaire, est celui qui :

Est décidé alors que les performances de l'entreprise demeurent bonnes et n'exigent donc pas, a priori, d'actions de redressement : la part de marché et la rentabilité correspondent aux objectifs, la satisfaction des clients est bonne, le fonctionnement est satisfaisant, la technologie utilisée est performante. Le changement est décidé soit pour améliorer une situation, soit pour anticiper une possible dégradation de celle-ci (Grouard et Meston, 1998, p. 9).

Le changement subi ou imposé « est celui [qui est] engagé tardivement. Il devient alors la condition nécessaire à la survie de l'entreprise ou de la partie concernée de celle-ci » (Grouard & Meston, 1998, p. 9).

Généralement, le changement provoqué est perçu comme étant plus confortable et plus efficient. Il est plus confortable parce que les acteurs ont plus de marge de manœuvre et ont plus de temps pour gérer les changements. Généralement, ce type de changement ne se heurte pas à des formes de blocages très contraignantes. Pour ce qui est du changement subi, les acteurs ont moins de marge de manœuvre. Ils doivent souvent brusquer les événements afin d'arriver à leurs fins. Dans la plupart des cas, ils sont contraints de faire plus dans un laps de temps le plus court possible. C'est alors la survie de l'entreprise qui en dépend. Quant au changement imposé, nous pouvons dire qu'il peut tout autant exister dans des entreprises fortement hiérarchisées que dans des organisations plus ouvertes au dialogue. Pour le mener à bonne fin, l'adhésion des personnes concernées est toujours requise et cela, dès le commencement du projet.

Dans le même sens, Demers (1999) parle de changement radical, c'est-à-dire « un changement global et rapide plutôt que graduel et à la pièce » (p. 5). Un tel type de changement serait nécessaire afin de briser l'inertie, de minimiser les risques d'incohérence et de réduire les coûts liés au passage d'une configuration à une autre. Ce type de changement est généralement initié par des dirigeants dans les situations de crise. De son côté, Johson (1966) définit le

changement radical comme étant un changement dans le système des valeurs de base d'une entreprise. Quant à Dupuis et Kuzminski (1998), ils parlent de changement planifié par opposition à changement spontané ou non planifié. Selon eux, le changement planifié est celui qui :

Visé à des objectifs précis pour ce qui est de son contenu, bien que ceux-ci ne soient pas toujours atteints. Ils sous-tendent un projet explicite, des intentions formulées, des objectifs à atteindre, tandis que, dans le cas du changement spontané, ces éléments sont absents la plupart du temps (Dupuis et Kuzminski, 1998, p. 360).

Demers (1999) met l'accent sur le fait que le changement que nous vivons est celui de l'apprentissage et de l'évolution. Elle considère que le changement n'est plus un événement rare et bouleversant mais une réalité quotidienne. Il n'est plus l'affaire du dirigeant du sommet, mais au contraire, l'affaire de tous les membres de l'organisation. Cette nouvelle conception du changement réhabilite le rôle des membres de l'organisation et des intéressés qui ne sont plus considérés comme utilisant surtout leur marge de manœuvre pour résister au changement décrété par la direction. Ils deviennent des initiateurs de changement ayant un projet qui peut être utile pour l'organisation. En même temps, les dirigeants deviennent des agents de changement parmi d'autres. Ils ont certes plus de pouvoir que les autres, cependant, leur pouvoir leur sert davantage à faciliter le changement plutôt qu'à le contrôler.

2.3.5. Le cadrage du changement organisationnel comme processus de légitimation des projets structurants

Le cadrage du changement organisationnel est devenu un enjeu majeur pour les entreprises et les administrations. Elle désigne une transformation des caractéristiques de l'organisation (Soparnot, 2013), en particulier ses capacités, sa stratégie, ainsi que les normes sociales et les valeurs culturelles partagées par ses membres.

2.3.5.1. L'importance de la conduite du changement

La conduite du changement consiste d'après Bornet (2016) à accompagner les individus d'une situation connue et maîtrisée à une situation nouvelle. Cette action repose nécessairement sur la prise en compte des facteurs humains et organisationnels. Les étapes dans la conduite d'un changement impliquent une communication stratégique. Cette communication doit se mettre en place par la mobilisation, l'engagement, l'implication des acteurs qui, au sein de

l'organisation, sont indispensables pour réussir ce changement. Donner le sens par une communication adaptée à chaque étape de la conduite du changement, est indispensable à la conduite des projets structurants.

Cependant, les considérations sur la conduite du changement oublient un aspect essentiel : celui du sens qu'y trouvent les acteurs concernés. On peut penser à informer les acteurs et à perfectionner les outils à mettre en place. Mais, la perception qu'en auront les acteurs de terrain dépend avant tout de la lecture qu'ils seront ou non capables de faire de ce qui leur est proposé (ou imposé). Il s'agit de leur interprétation des objets du changement. Ainsi peuvent-ils se demander : Pourquoi ce projet ? Quelle est sa légitimité ? Où cela nous mène-t-il ? De nombreux échecs ou réussites partielles ne sont pas liés à des erreurs techniques ni à des maladresses psychologiques commises par des promoteurs, mais plus radicalement à leur incapacité à faire partager aux acteurs concernés la signification véritable du changement (Autissier & Moutot, 2013).

Les acteurs locaux n'ont pas saisi réellement pourquoi il fallait aller dans la direction indiquée, ou à contester la vision qui en était donnée. Les raisons de cette incompréhension peuvent être diverses, à commencer par le fait que les pilotes n'étaient peut-être eux-mêmes pas si sûrs du sens des projets qu'on leur demandait de mettre en œuvre. Parfois, le changement, même bien pensé à l'origine, dérape parce que les justifications avancées par les uns et les autres font l'objet d'un débat, voire d'une divergence difficilement réductible (exemple : cette restructuration est-elle vraiment justifiée par la dureté de l'environnement économique, ou bien par la pression des actionnaires ? Ces mesures qui sont présentées comme devant « sauver la société camerounaise » sont-elles durables ? Quel est le vrai projet de la direction ? etc...). La fonction ressources humaine, plus peut-être que d'autres, est confrontée à cette question du sens. Si elle ne peut certes y répondre seule, elle peut en faire prendre conscience aux autres et contribuer à faire en sorte que le jeu du changement soit le moins possible celui du mensonge ou de la manipulation.

Autissier, Moutot, Metais-Wiersch (2019) pensent que l'approche de Lewin en matière de conduite du changement vise à convaincre les personnes de l'intérêt du changement afin de lever les résistances. On parle de démarche de persuasion. Les actions d'accompagnement visent à convaincre les parties prenantes. Les personnes concernées par le changement ne sont à aucun moment de la démarche contrainte. Le changement est expliqué, expérimenté et partagé entre les personnes avec l'aide d'agents du changement. Lewin est très connu et reconnu pour ses travaux sur la résistance au changement et les Focus Groupes, mais la lecture de ses

expériences nous permet d'avancer d'autres mécanismes du changement que l'on retrouve encore aujourd'hui dans les pratiques de conduite du changement.

Pour Muller (2018), on doit pouvoir qualifier un changement en fonction de ses délais de mise en œuvre, des populations concernées, des résistances constatées et du niveau de transformation afin de dimensionner des leviers (formation, communication et accompagnement que l'on verra plus en détail dans les chapitres suivants) et de suivre par des indicateurs la réalisation des changements et l'adhésion de ceux qui y participent. Pour Autissier et Moutot (2016), la conduite du changement est composée de trois phases qui sont les suivantes :

- *une phase de diagnostic* qui permet d'identifier le périmètre du changement en termes de processus, de structures, d'acteurs et de type de changement. Il s'agit de réaliser un cadrage qui permettra de définir les leviers les plus pertinents ;

- *une phase de leviers* qui prévoit la planification et la réalisation des actions de communication, de formation et d'accompagnement des transformations. La détermination des actions ne peut se faire que par rapport à un diagnostic du périmètre concerné. On ne déploie pas les mêmes actions de communication ou de formation si le projet concerne 100 ou 1 000 personnes ou si le taux d'adhésion oscille entre 10 et 70 %. Il en est de même pour les actions d'accompagnement des transformations qui ne peuvent être envisagées qu'à partir d'une étude d'impacts et d'un plan de transition entre la situation existante et future ;

- *une phase de pilotage* dont l'objet est de mesurer les résultats des actions de conduite du changement entreprises dans la phase de leviers. Dans une logique cybernétique « Actions – Résultats – Corrections », il est indispensable de mesurer les résultats des actions de conduite du changement pour savoir si le taux d'adhésion au projet a augmenté, si les bénéficiaires participent, si les personnes sont de plus en plus informées, etc. Il s'agit de s'intéresser à des mesures de changement mais également d'évolution de l'activité et de l'obtention des objectifs initiaux du projet éducatif.

2.3.5.2. Conduite du changement : un élément indispensable pour l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux

Le management de projet s'intéresse aux informations, nécessaires pour le pilotage du projet. Il contient à la fois le quoi et le comment du projet. Il détient la référence de départ sur

laquelle l'ensemble des calculs d'écarts vont être opérés au cours du déroulement du projet. D'après Maes et Debois (2019), le projet doit articuler un certain nombre de points, notamment : établir de manière partagée par toutes les parties intéressées, l'ensemble des informations de management à connaître ; indiquer à chacun les processus à appliquer dans le cadre du projet ; fixer à chacun son rôle et les tâches à exécuter. Dans cette articulation, la conduite du changement apparaît comme une solution aux problèmes d'adhésion, de communication, de formation et de préparation aux transformations sociales. Car, comme l'explique Muller (2018, p.21) : « en raison de l'échec de beaucoup de projets et de la difficulté à faire adhérer des acteurs surchargés, Certains ne parlent pas de conduite du changement mais d'accompagnement ». Ce qui suppose pour les pouvoirs publics de réaliser un plan de communication et de formation en avançant l'idée qu'il est nécessaire de communiquer et de former les parties prenantes. L'approche communicationnelle du changement organisationnel s'intéresse ainsi à la construction collective de l'organisation et du changement non pas comme moyen mais comme discours.

Le « modèle discursif » qui sert ainsi de référence invite tout pilote de changement à voir la communication comme jouant le « rôle » central dans la création de signification, dans la mobilisation des acteurs et dans la négociation de règles d'action (Giroux, 1997). Cette approche postule que le projet structurant doit être envisagé en termes de communauté discursive, c'est-à-dire construite pour et à travers le discours et créée par ses membres tout en opérant dans le processus de mise en œuvre des politiques éducatives.

2.3.5.3. Les acteurs face au changement : la résistance

En contexte organisationnel, la résistance est synonyme de blocage, de frein, d'obstacle, obstruction et opposition (Bareil, 2004). Déjà Collerette et al. (1997), considèrent la résistance au changement comme étant « l'expression implicite ou explicite de réactions de défense à l'endroit de l'intention de changement » (p. 94). Bareil et Savoie (1999), quant à eux, la conçoivent comme étant une : « expression implicite ou explicite de réactions négatives ou défensives face au changement, ou de forces restrictives qui s'opposent à la réorganisation des façons de faire et à l'acquisition des nouvelles compétences, la résistance au changement est sans aucun doute la bête noire de tous ceux qui véhiculent des idées de changement » (p. 151). Ces définitions révèlent que la résistance au changement est un phénomène, souvent à consonance négative, inhérent à la vie organisationnelle.

Lors d'un changement organisationnel, les routines passent pour de nombreux auteurs (Cyert & March 1963), de vecteur de performance à générateur d'inertie, s'opposant alors au changement. En effet, en admettant que les routines représentent une zone de confort pour l'individu, le changement organisationnel (qui impose une modification ou une disparition de ces routines) signifie une sortie de cette zone de confort. Certains auteurs (Zaltman & Duncan, 1977) assimilent d'ailleurs les résistances au changement à l'inertie.

Cependant, un consensus est présent dans la littérature en ce qui concerne les résistances au changement : la quasi-totalité des auteurs s'accordent sur le fait que le changement organisationnel se voit fréquemment opposer des résistances de la part des individus qu'il impacte. Pour Morin (1996) ces résistances sont des forces restrictives qui s'opposent aux transformations des conduites en situation de travail, ainsi qu'à l'acquisition de nouvelles compétences. Les résistances sont un phénomène étudié depuis la seconde moitié du 20^{ème} siècle, principalement car, elles sont la raison de l'échec de nombreuses initiatives de changement (Waddell et Sohal, 1998).

Deux courants se distinguent concernant les résistances au changement dans la littérature : le premier s'intéresse aux résistances à proprement parler (Oreg, 2003 ; Folger & Skarlicki, 1999 ; Brassard, 1998 ; Arkowitz, 2002 ; Dent & Goldberg, 1999 ; Ford, Ford & McNamara, 2002 ; Ford & Ford, 2010 ; Kets de Vries & Miller, 1984 ; Krantz, 1999) qu'aux causes potentielles d'apparition, tandis que le second investigate les solutions potentielles pour les gérer et si possible, les minimiser. Il s'agit de rendre le changement moins douloureux (Bériot, 2006).

Les résistances au changement ainsi que leurs causes ont été étudiées principalement parce qu'elles ralentissent, obstruent (lorsqu'elles n'empêchent pas totalement) le changement organisationnel, faisant augmenter son coût pour les entreprises (Ansoff, 1990). Concrètement, les individus qui devraient modifier leurs pratiques pour concrétiser le changement ne le font pas, ne réalisent pas les actions qui leur permettraient d'acquérir les connaissances ou les compétences nécessaires à la modification de leurs pratiques, ne partagent pas avec les personnes en charge de la conception de l'état futur désiré les informations qu'ils disposent, etc. Les causes de ces réactions sont primordiales, pour comprendre ces comportements et les moyens disponibles pour les éviter. Une étude menée par le cabinet de consulting par Deloitte (1998) auprès de directeurs de grandes entreprises place d'ailleurs les résistances comme principales causes d'échecs des changements.

Selon Dolan, Lamoureux et Gosselin (1996), la résistance au changement est l'attitude individuelle ou collective, consciente ou inconsciente, qui se manifeste dès lors que l'idée d'une transformation est évoquée et représente une attitude négative adoptée : la conduite du changement d'une part, et les perceptions des agents concernés par sa mise en œuvre d'autre part (Chiang, 2010). Ainsi, l'implémentation des projets structurants dans les zones rurales est d'autant mieux acceptée par les acteurs locaux qu'elle repose sur la convergence de leurs perceptions concernant sa nature, son intérêt et ses conséquences pour les individus et l'organisation. Ford et al. (2008) estiment que ce processus de convergence dépend de la façon dont les pilotes donnent du sens (sensemaking) au changement. Il apparaît alors que la gestion du changement organisationnel est conditionnée par ce que les sociologues des organisations appellent sa légitimité (Rocha & Granerud, 2011 ; Lessard, 2009).

L'on peut ici identifier deux raisons : raisons individuelles de la résistance des acteurs locaux face aux projets structurants et les raisons collectives. Selon le premier point de vue, des précisions intéressantes semblent être apportées par des auteurs à cet effet. Ainsi Ford et al. (2008, p. 432) écrivent :

La résistance (base de la personnalité) permet à l'individu de conserver son caractère malgré les difficultés de l'existence, sans pour autant perdre ses « capacités d'adaptation », alors que la « résistance au changement serait une force qui s'oppose à la réorganisation des conduites et à l'acquisition des nouvelles compétences ou, en d'autres mots, à des forces restrictives.

Selon la conception classique du terme, la résistance des acteurs locaux serait une réaction foncièrement négative à l'égard de l'implémentation des projets structurants. Kotter et Schlesinger (1979) soulignaient déjà dans ce sens l'idée que les managers doivent surmonter la résistance en proposant toute une série de six stratégies selon le degré de résistance rencontré : la communication, la participation, la facilitation, la négociation, la manipulation et la coercition. Ils détaillent les origines individuelles de la résistance au changement en proposant 4 raisons qui expliquent l'attitude de résistance d'un individu à savoir :

- l'esprit de clocher : l'individu se concentre sur son propre intérêt et non pas sur l'intérêt de l'ensemble de l'organisation ;

- le manque de confiance et la méconnaissance des intentions du changement ;
- la peur de ne pas être capable de développer les compétences ;
- la peur de ne pas être capable de développer les comportements nouveaux.

Kotter et Schlesinger (1979) identifient une combinaison de quatre raisons, classiques qui expliquent l'attitude de résistance d'un individu :

- intérêt individuel lié à l'esprit de clocher » (parochial self interest) où l'individu se concentre sur son propre intérêt et non pas sur l'intérêt de l'ensemble de l'organisation.
- le manque de confiance et la méconnaissance des intentions du changement, largement influencés par leur expérience passée du changement, poussent également les individus à résister.
- une faible tolérance au changement des gens, par peur de ne pas être capables de développer les compétences et les comportements nouveaux attendus.
- l'évaluation différente : les gens résistent parce qu'ils évaluent le processus de changement différemment de leurs managers ou des initiateurs du projet.

D'autres auteurs ont mis en avant la peur de l'inconnu, la crainte de perdre. Or, Brenot et Tuvée (1996, p.91) catégorisent les origines des résistances individuelles autour de plusieurs thèmes clés :

- « le niveau de connaissances, d'éducation et par là, l'ouverture d'esprit.
- les aptitudes au changement (volonté de connaissance, créativité, imagination) versus les fonctions routinières ;
- les raisons économiques ;
- les attitudes, les préjugés, l'esprit de clocher ;
- les craintes et les conflits, les sentiments d'insécurité, de méfiance, de jalousie, de pouvoir ; interpersonnel, d'intérêt personnel ».

Selon Kanter (1985), les « récepteurs » résistent au changement pour des raisons sensées et prévisibles telles que : La perte de contrôle qui met en exergue que trop de choses sont faites par les gens et trop peu sont faites par eux. La trop forte incertitude par manque d'information touchant aux étapes suivantes et aux actions futures. Le manque d'information lorsque les

décisions sont exposées sans préparation ni background. Les coûts de confusion quand il y a trop de choses qui changent simultanément, de routines qui sont interrompues. Le sentiment de perdre la face quand la nécessité de changer donne aux gens le sentiment qu'ils sont stupides par rapport à leurs actions passées, surtout envers leurs pairs.

Bareil (2004) les a regroupés sous différentes catégories. Sous les causes individuelles, apparaissent des caractéristiques telles que l'intolérance à l'ambiguïté, la préférence pour la stabilité, la peur d'être incapable de s'adapter, l'insécurité, l'anxiété, la crainte de l'inconnu ou la perte de contrôle. Sur le plan scientifique, Oreg (2003) a mis en lien l'aversion au risque, l'intolérance à l'ambiguïté et la fermeture à l'expérience avec la mesure de la résistance au changement

Selon l'autre point de vue, axé sur des raisons collectives, Hannan et Freeman (1984) pensent que des routines standardisées et de l'institutionnalisation des buts induisent des résistances au changement. Certains auteurs trouvent dans la même logique que la conception d'inertie de l'organisation privilégie le passé comme explication de l'évolution ou de la non évolution de l'entreprise (Boeker, 1989 ; Kimberly, 1979). Starbuck (1965) affirme également que lorsqu'une organisation adopte un type de stratégies, cela rend automatiquement difficile voire impossible l'adoption d'autres stratégies. Selon Quinn (1980), les organisations auraient généralement tendance à préserver leur stratégie plutôt que de la changer radicalement. Pour vas et Vande velde (2000), il semble bien qu'à la fois la structure organisationnelle, la culture, la stratégie contribuent à un certain niveau de résistance au changement. Les valeurs, les normes sociales, les références auxquelles le groupe ou l'organisation se réfère peuvent être en contradiction avec le changement, ce qui amène à percevoir le changement comme une menace pour le statut quo du groupe ou de l'organisation.

Aussi, Collerette et al. (2006) soulignent que les résistances peuvent se manifester d'une multitude de façon et pour le saisir on doit être attentif aux différents indices qui se présentent. Ces derniers contrairement à une idée ne s'expriment pas toujours de manière explicite par l'hospitalité ou le refus. Elles se manifesteront aussi par des « vous » indirects (doute, indifférence...). Les sources de résistance dès lors se regroupent en trois catégories :

- celles liées à la personnalité (habitudes, peur de l'inconnu, principe de la répétition du succès, la préférence pour la stabilité, la signification des résistances au changement, la perception sélective, la satisfaction des besoins, l'identification à la situation existante) ;
- celles liées au système social (la conformité aux normes, la cohérence du système, les

intérêts et les droits acquis, le caractère sacré de certaines choses, le projet de ce qui est étranger) ;

- celles liés au mode d'introduction du changement (le respect des personnes et des compétences, le temps et les moyens fournis pour s'adapter au changement la crédibilité de l'agent).

Les auteurs soulignent qu'il n'existe pas des moyens qui automatiquement permettent d'éliminer les résistances. L'agent qui fait face à des résistances doit se référer à son diagnostic de la situation et à l'explication qu'il peut formuler maintenant au sujet de ces résistances pour décider de l'attitude à adopter. En somme ces auteurs précisent que la résistance constitue souvent le compagnon paradoxal du planificateur de changement et que celui-ci doit s'attendre à devoir fréquenter ce réformateur aussi longtemps qu'il sera porteur de changement.

Les principales causes des difficultés rencontrées par les organisations en matière de gestion du changement sont ainsi connues : absence de soutien de la part de la hiérarchie, déresponsabilisation des individus et des cadres intermédiaires, formations inefficaces, compétences insuffisantes ou inadaptées, absence de prise en compte des besoins opérationnels, communication interne dysfonctionnelle etc. (Kotter & Schlesinger, 1979). L'analyse de ces maux révèle en outre l'existence de multiples formes individuelles et collectives de résistance au changement (Soparnot, 2013 ; Thomas et *al.* 2011). Ces dernières se manifestant le plus souvent à travers l'expression d'une variété de comportements en termes de déni, indifférence, opposition active et passive, soutien passif.

Pour Collerette, Delisle et Perron, (1997, p. 94), la résistance (des personnes) au changement organisationnel est alors définie, comme « l'expression implicite ou explicite de réactions de défense à l'endroit de l'intention de changement » Pour Lewin (1951), la résistance au changement provenait de l'attachement des individus aux normes de groupe. La charge affective du changement s'explique par le fait que celui-ci s'accompagne souvent d'une crise culturelle (Lewin, 1951) ou du moins d'un certain malaise : les activités des individus et des équipes, le fonctionnement quotidien, les pratiques habituelles sont perturbées et les individus sont partagés entre deux modèles antagonistes, à savoir leurs anciennes façons de faire et les nouvelles normes comportementales. Dès lors, le changement est vécu sur le mode émotionnel. Dans sa théorie des « champs de forces » il présente la résistance au changement comme un contre-poids direct aux forces qui poussent à adopter un nouveau comportement. Il insiste sur

l'importance d'analyser les forces motrices et résistantes au changement qui établissent un certain équilibre au sein d'un groupe.

Lewin (1951) Propose deux méthodes pour modifier ce niveau d'équilibre ; soit l'ajout de forces favorables poussant le système vers le changement désiré, soit la diminution des forces antagonistes. La méthode qui accentue les pressions favorables au changement sans diminuer directement les forces contraires semble plus sensible à la résistance au changement. Par contre ses travaux ne développent pas en détails les raisons et les formes de résistance au changement rencontrées. En plus, Lawrence (1969), lui, s'intéressera de façon plus détaillée aux causes et aux effets de la résistance au changement.

Il défend ainsi l'idée selon laquelle les individus ne résistent pas au changement technique en tant que tel, mais à l'impact de ce changement sur les relations sociales. Il préconise de focaliser l'attention des managers sur les modifications réelles engendrées par le changement dans les interactions sociales au sein de l'organisation. Une des solutions qu'il envisage consiste à impliquer les personnes et à les faire participer au changement. Mais la participation ne suffit pas car, la clé du problème réside dans la compréhension de la nature même de la résistance. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, Kotter et Schlesinger (1979) vont renforcer l'idée que les managers doivent surmonter la résistance, en proposant toute une série de stratégies selon les contextes dans lesquels elle survient. Ils présentent, sur un continuum, six stratégies qui sont la communication, la participation, la facilitation, la négociation, la manipulation et la coercition. L'intérêt de leur approche est de proposer des stratégies managériales contingentes, selon le degré de résistance rencontré.

Aussi, Kanter, Stein et Jick (1992) ont identifié trois catégories d'acteurs importants lors de la conception et la mise en œuvre de changements au sein des organisations (1992, p.16). Ils définissent les « *stratèges* » qui conçoivent le changement, les « *organiseurs* » qui le mettent en œuvre et les « *récepteurs* » qui en sont les destinataires. Ils présentent explicitement la catégorie des récepteurs comme étant la source principale de résistances au changement. « Les Récepteurs du changement représente le groupe le plus nombreux (des trois groupes présentés) qui doit adopter et s'adapter au changement... (Ils) apparaissent, dans la littérature sur le changement organisationnel comme les sources de résistances principales » (Kanter & co, 1992, p. 379-380). Crozier & Friedberg (1977 ; 2014) insistent sur le fait que la résistance au changement est aussi une volonté d'exercer sa liberté dans une organisation. Dans cette logique, la résistance affichée par les acteurs locaux dans le processus des projets structurants serait la conséquence, non seulement inévitable, mais aussi légitime de l'utilisation, même inconsciente,

par les participants de la marge de liberté dont ils disposent dans les jeux qu'ils jouent dans l'organisation.

2.3.5.4. Résistance au changement : une avancée ou un frein ?

La résistance au changement est, la plupart du temps, traitée comme un mal nécessaire devant être soigné. À ce titre, il s'agirait presque d'une déviance organisationnelle, d'un véritable « détournement » d'efficacité (van de Ven et Vande Ven, 2000). Or, les résistances sont toujours nécessaires, en ce sens qu'elles éclairent le contexte organisationnel. On pourrait même dire qu'elles sont représentatives d'une forme de « *résistance organisationnelle* » au premier sens du terme (une organisation qui résiste). Cependant, le concept de résistance au changement se prête à un phénomène fatal, permanent et indéfini. Pourtant Crozier et Friedberg (1981) demande de contextualiser le changement au regard de stratégies d'acteurs considérés a priori comme des « *non idiots culturels* ».

Hafsi Séguin et Toulouse (2003) observent que personne n'oserait dire qu'il résiste au changement, parce qu'on le pourchasserait, comme l'ennemi de la société, comme celui qui l'empêche de s'adapter, une sorte d'handicapé qu'il faut extirper, annihiler les causes organisationnelles. C'est-à-dire celles qui empêchent la construction d'un nouveau système organisé de se mettre en place. On note la culture d'entreprise (si le changement véhicule des valeurs divergentes), la structure, l'historique négatif des changements passés, l'absence de participation et de confiance envers la gestion, un leadership ambivalent ou déficient, une capacité faible de l'organisation à changer.

Bien plus, Crozier (2015) insiste sur l'intérêt de considérer le changement comme un problème, dans la mesure où il n'est pas naturel, et de le comprendre comme un processus de création collective. Il ne s'agit plus de décider des modifications, mais de lancer un processus qui implique coopération, négociation, réactions et qui met en jeu la capacité de groupes différents à travailler ensemble autrement dans une même action. En effet, pour mener à bien un changement de type 2, il ne suffit plus de corriger les dysfonctionnements du système, car ces solutions sont en général destinées, au mieux, à le maintenir en l'état. Il est davantage nécessaire d'extraire les ressources de ce système et d'exploiter la fonction utile de ses défauts. Boffo (2005) a contribué à une nouvelle conceptualisation de la notion de résistance au changement comme un ensemble de pratiques individuelles et évolutives d'appropriation, dont certaines sont potentiellement porteuses de possibilités pour l'organisation.

Selon Boffo (2005), il existe quatre types de pratiques d'appropriation du changement : les rebelles, les limitées, les conformistes ou les sophistiquées. Les rebelles sont des pratiques où les destinataires tentent de mettre en échec les intentions des promoteurs tandis que les pratiques limitées sont celles par lesquelles les individus tentent de marginaliser le changement et d'en faire le moins possible. Les conformistes sont des pratiques par lesquelles les utilisateurs respectent en tous points l'esprit de la technologie et du changement alors que les pratiques sophistiquées démontrent la créativité des utilisateurs finaux qui s'efforcent d'améliorer le changement bien au-delà de ce qui avait été envisagé par les promoteurs. Les pratiques rebelles ne sont pas nécessairement négatives ; elles sont tout simplement orientées dans une direction qui se situe à l'opposé des intentions des promoteurs.

Crozier et Friedberg (1980), trouvent que, les acteurs ne sont jamais totalement libres, car ils sont récupérés par le système. Cependant, ils font reconnaître que ce système est tout autant influencé et même corrompu par les pressions et les manipulations des acteurs. Pour eux, la contextualisation d'une réforme curriculaire est le royaume des relations du pouvoir, de l'influence, du marchandage et du calcul des différentes parties prenantes du processus d'engagement. Même si elle ne semble pas davantage être l'instrument d'oppression, ces relations sont conflictuelles.

2.3.5.5. Influence de la culture, du pouvoir, de la zone d'incertitude dans le processus de d'implémentation des projets structurants

La culture est incontournable dans la pratique du changement car, celle-ci se caractérise par une certaine stabilité. Elle est au centre de l'identité, de la personnalité, du comportement, et joue un rôle de décodage de l'environnement. Ainsi, face à un même changement dans l'environnement, deux individus de culture différente réagiront de manière distincte. Chacun exploite ainsi sa zone d'incertitude pour préserver une part d'autonomie et faire valoir ses enjeux. Lors des restructurations, les incertitudes sont nombreuses, surtout lors de la phase préparatoire. Or, plus la zone d'incertitude est étendue, plus grand est le pouvoir. Néanmoins, aucun individu, ni groupe ne peut exercer son pouvoir sans limite, il existe un système de régulation.

Pour Crozier (1977), l'abondance de règles produit des zones d'incertitude, dont certains acteurs se saisissent pour développer des relations de pouvoir parallèle ; mais les autres individus, frustrés, exigent alors encore plus de règles impersonnelles. La rigidité organisationnelle est donc en quelque sorte une façon d'éliminer l'arbitraire et le favoritisme. Il

convient de nuancer la notion de rigidité, en raison des tractations et des arrangements que certains individus cherchent à obtenir pour accroître leur pouvoir. On peut également soupçonner ces ajustements au coup par coup de n'être là que pour éviter des changements réels, plus profonds : l'administration « s'adapte pour ne pas changer ». Dans le même ordre d'idée, L'analyse stratégique propose « *le pouvoir* » comme élément central d'explication. Les changements bousculent le jeu des acteurs et nécessitent l'apprentissage de nouvelles règles. Ces périodes de transition sont de ce fait très déstabilisantes (Crozier & Friedberg, 1977).

La psychologie sociale, qui s'est intéressée au mode de constitution de la culture, enseigne que les valeurs et attitudes d'un individu se façonnent au cours de son éducation puis à l'occasion de toutes ses expériences sociales : insertion dans un groupe professionnel, pratique répétée d'un métier, exercice de responsabilités, etc. Mucchielli (2002) parle de « Socialisation » pour définir ce processus, par lequel l'individu assimile l'ensemble des façons de ressentir, de penser, de raisonner et de se comporter de son milieu social. Le pouvoir est une capacité à orienter la conduite de l'autre, à l'influencer ou à la diriger. Ainsi défini, le pouvoir ne peut être que réciproque. Le pouvoir survient autour des Zones d'incertitudes, Ces incertitudes sont les failles dans les règles, les défaillances techniques, les pressions économiques, les changements d'individus, d'organisation ou les contraintes issues de l'environnement. Autrement dit, le problème réside dans le fait que, le processus de mise en œuvre des politiques éducatives dans les localités rurales du Cameroun nécessite la mobilisation de diverses ressources.

La marge de manœuvre va alors dépendre du déficit budgétaire ou de l'endettement des pouvoirs publics. Un déficit trop lourd peut empêcher un ministère en charge de l'éducation de relancer son économie. C'est dans ce sens qu'affirment Collerette, Delisle et Perron (2008, p. 137) : « le pouvoir que détient l'agent sera déterminant dans le choix de la stratégie d'action, car c'est ce pouvoir qui fixera en grande partie les limites de sa marge de manœuvre ». Ainsi, les marges de manœuvre s'opérationnalisent selon Bériot (2006), en des modalités telles que les contraintes ou ressources, les solutions déjà tentées et les évolutions prévisibles du système ou de son environnement. Ainsi, même si l'organisation est décrite, que les missions sont définies, les situations de travail engendrent des aléas, des zones d'incertitudes entre le prévu et l'imprévu, dans lesquels les acteurs peuvent exercer leur marge de liberté. Dès lors, la notion de pouvoir ne peut se dissocier du concept de zones d'incertitudes et de ce fait, ne s'appuie pas uniquement sur des références hiérarchiques. En effet, tous les membres d'une organisation ne sont pas égaux pour maîtriser les incertitudes.

Pichault (2013) présente diverses sources de pouvoir à savoir : la possession d'une compétence ou d'une spécialisation fonctionnelle difficilement remplaçable : l'expert est le seul qui dispose du savoir-faire, des connaissances et de l'expérience du contexte. Cette expertise lui permet de résoudre certains problèmes cruciaux pour l'organisation. Son intervention est indispensable à l'organisation, ainsi il pourra la négocier comme des avantages ou des privilèges ; la position hiérarchique, dans la mesure où l'acteur fait partie prenante dans plusieurs systèmes d'action en relations les uns avec les autres, il va utiliser les connaissances de plusieurs milieux pour agrandir son pouvoir ; la qualité de son réseau d'information et de communication c'est à dire le contrôle par l'acteur de l'information : détention, transmission, rétention.

A l'intérieur de l'organisation, se créent des réseaux de relation qui ne sont pas définis par les organigrammes ; la connaissance et l'utilisation des règles organisationnelles internes ou de l'environnement, c'est à dire le contrôle des liaisons du système : moyens de manœuvre, définition et application des règles, contournement des règles. Il est souhaitable que les pouvoirs publics emploient un grand nombre de d'acteurs locaux très compétents chacun dans leurs domaines d'activité au cours de l'implémentation des projets structurants dans les zones rurales. Ce d'autant que la multiplicité des spécialisations des professionnels permet la maîtrise d'une zone d'incertitude cruciale pour le bon fonctionnement du système projet. Ces personnes acquièrent de ce fait un pouvoir réel dans le système éducatif camerounais.

Il y a lieu de comprendre que la préoccupation dès lors est de savoir comment rendre le processus de mise en œuvre des projets structurants moins douloureux. Autrement dit, comment favoriser l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux ? Lorsque l'on sait avec Bériot (2006) que même convaincu de la nécessité d'adopter un nouveau mode de fonctionnement, la tâche apparaît à un moment insurmontable. En effet, l'on assiste de plus en plus à une explosion de l'activité scientifique, qui modifie les méthodes de travail. Aujourd'hui il y a l'émergence d'une « *société cognitive* », celle qui sait investir dans l'intelligence. Il ne s'agit plus de trouver les moyens d'apporter le savoir aux acteurs locaux mais de leur donner les moyens d'aller le chercher (Carré, 2006). On n'attend plus que l'on décrète et impose un changement (Crozier, 1982). On la co-construit (Foudriat, 2016) et la co-gère. L'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux devrait modifier inéluctablement les pédagogies de formation et d'apprentissage, améliorer la qualité des apprentissages scolaires, la manière d'être, le rôle des professionnels de l'éducation au Cameroun.

Or, pour anticiper, réagir, gérer les situations paradoxales, coordonner des équipes disséminées, il importe de tenir compte de la complexité des localités rurales. Car, les comportements et attitudes des acteurs locaux dans le processus des projets structurants doivent être, comme le postule Bériot (1992, p. 13) :

Le résultat de synergies, d'amplifications, d'inhibitions se produisant en de multiples nœuds des réseaux de communication. Une erreur d'analyse ou de programmation, une action trop ponctuelle en un point du système négligeant l'interdépendance des facteurs et voici la naissance d'effets pervers, de cercles vicieux ou d'oscillations incontrôlées capables de détruire l'ensemble sur lequel on veut agir.

Dans le cadre de cette étude, il convient que les intervenants au travers des projets structurants doivent s'appuyer sur le fait que, les pouvoirs publics et les acteurs locaux aient le même niveau de compréhension des finalités desdits projets. Dans cette logique, il importe que les pouvoirs publics la signification et la direction que les acteurs locaux attribuent aux projets en implémentation, l'interprétation qu'ils en font. Pour ce faire, les planificateurs doivent d'abord identifier clairement les porteurs de la demande (parents, enseignants, collectivité, etc.). Ils se doivent tout aussi de discuter avec les acteurs locaux et d'identifier le problème réel. C'est la raison pour laquelle les différentes catégories d'acteurs doivent évoluer en synergie pour mieux se comprendre.

Sous le même prisme, Colletterte et al (2006, p.163) proposent une mise en œuvre de politiques éducatives qui « dispose des compétences nécessaires pour être capable de vivre en « état de changement » durant une période prolongée ». Ils parlent « d'organisations intelligentes ». C'est-à-dire celles-là qui font un effort évident pour que leurs membres demeurent toujours attentifs aux changements qui s'annoncent dans l'environnement et qu'ils puissent réinvestir les résultats des expériences passées dans l'amélioration continue de l'organisation. En revanche, ils précisent que ceci n'est possible que si les organisations cherchent à apprendre et à réinvestir les apprentissages pour maintenir le dynamisme et le sens de l'innovation. Colletterte et al (2006) expliquent en ces termes : « les organisations qui maîtrisent l'art de gérer un certain nombre de désordre créateur, sans pour autant verser dans

l'anarchie, sont plus productives, plus intelligentes, plus équilibrées et s'adaptent mieux aux changements » (p.164).

2.4. MODÈLES THÉORIQUES DU CHANGEMENT

Les modèles théoriques du changement offrent la possibilité de situer les types de changement que l'on rencontre. Ils permettent d'identifier les finalités, les moyens et le dispositif d'évaluation pour maîtriser les facteurs favorables ou inhérents au changement. Gagnon (2003) part de l'hypothèse selon laquelle le comportement humain est déterminé par l'intention de l'effectuation. Autrement dit, tout individu anticipe les conséquences de ses actes avant de décider l'adoption ou non d'un comportement. Il stipule aussi que « le changement de comportement d'un individu est caractérisé par la modification d'une action et d'une façon de se comporter ». L'attitude est composée des croyances en liaison avec les conséquences que peut avoir l'individu s'il adopte un quelconque comportement. Quant à la norme subjective, elle consiste en le fait qu'un individu tient compte de l'opinion des autres personnes, surtout celles qui sont importantes à ses yeux, pour effectuer le comportement. Ce modèle se base donc sur le postulat que les stimuli externes influencent les attitudes et cela en modifiant la structure des croyances de l'individu. Par ailleurs, l'intention d'effectuer un comportement est également déterminée par les normes subjectives qui sont elles-mêmes déterminées par les croyances normatives d'un individu et par sa motivation à se plier aux normes.

2.4.1. L'approche volontariste du changement

Selon Meier (2012), l'approche volontariste privilégie le rôle décisif des choix stratégiques, ainsi que la place des acteurs comme facteurs de transformation. Sa principale caractéristique réside, d'une part, dans la capacité des acteurs à imprégner l'organisation d'une dynamique de changement et, d'autre part, dans la finalité de l'apprentissage collectif en tant que facteur justificatif du changement. À cet effet, certains présentent une méthodologie en sept étapes centrées sur l'acteur. L'apport de cette méthode réside dans son pouvoir inclusif, car elle possède le pouvoir de rassembler les préoccupations des destinataires du changement organisationnel, ouvrant ainsi la voie au dialogue social. Dans la même logique, la sociologie présente le changement sous l'angle systémique et elle reste centrée sur l'acteur (Lewin, 1951 ; Nonaka & Takeuchi, 1997 ; Senge, 1990 ; Argyris & Schön, 1978 ; Mintzberg, 1994 ; Sainsaulieu, 1997).

Généralement, l'existence de cette approche démontre le désir des organisations de contrôler le changement afin de mieux neutraliser ses répercussions et diminuer leurs impacts

négatifs. Toutefois, cette voie donne le ton aux stratégies reliées aux plans de formation et de communication présentés dans la Théorie de la contingence (Lawrence & Lorsch, 1967) et dans la Théorie de l'écologie des populations (Hannan & Freeman, 1977). Qu'il s'agisse de « changer » la structure pour « changer » les acteurs et améliorer leur capacité de réponse professionnelle, ou bien de « changer » les acteurs afin de « changer » la structure et modifier ainsi l'environnement de travail, les différentes approches en changement organisationnel finissent par se recouper. Cependant, la richesse des points de vue comporte un dénominateur commun sous forme matricielle avec, d'une part, l'axe permanent/rupture et, d'autre part, l'axe imposé/négocié. Selon Autissier (2003), la rencontre entre ces deux axes construit la matrice des possibilités de changement.

2.4.2. Le modèle rationaliste

Dans la conception positiviste des organisations, le monde social comme le monde physique constituent des entités empiriquement observables (Burrell & Morgan, 1979). Le positivisme est donc un paradigme largement objectiviste en ce sens que l'observation de l'objet de recherche, c'est-à-dire de la réalité sociale, par le chercheur ne modifie pas la nature de cet objet (Girod-Séville & Perret, 1999). Ici, la connaissance est indépendante de la croyance et de l'assentiment du chercheur. Une telle conception possède des implications sur comment accéder à cette connaissance objective au moment de la recherche sur le terrain. Pour les positivistes, l'acceptation des postulats d'objectivité, d'ontologie de la réalité et de déterminisme du monde social implique que l'on doive chercher à découvrir la réalité extérieure et les mécanismes qui la conditionnent (Girod-Séville & Perret, 1999). La recherche des causes explicatives du phénomène étudié prend est alors importante.

D'un point de vue philosophique, la conception rationaliste classique qualifiée de « means/ends » par Kaplan (1976) est basée sur une rationalité anticipative, causale et conséquentialiste (Saint-Sernin et al., 1998). Ce modèle de pensée est construit sur une vision de l'homme rationnel capable d'anticiper son avenir et de transformer le monde selon ses objectifs. Dans le champ de la planification et de la prise de décision, cette conception dénommée aussi modèle linéaire (Chaffee, 1985), modèle de planification (Mintzberg, 1994), modèle rationnel (Peters et Waterman, 1982) ou encore modèle synoptique (Fredrickson, 1984), trouve son expression dans les écrits de Koontz (1958) ; Ansoff (1965) ; Steiner (1969) ; Ackoff, (1970) ; Lorange et Vancil (1977) et Jelinek (1979). Le modèle rationaliste est basé sur le postulat que si les décideurs préparent rationnellement leurs actions avant d'agir, s'ils

construisent des prédictions fiables et les transforment en plans formels, ils agiront plus efficacement (Starbuck, 1992).

D'un point de vue théorique, le modèle rationaliste classique conçoit la planification comme un processus analytique schématisé le plus souvent sous la forme d'une série d'étapes inter-reliées. Ce processus commence souvent par un diagnostic de la situation de départ, une définition des objectifs répondant aux problèmes identifiés et leur opérationnalisation en actions concrètes qui devront être exécutées. Ce processus a pour principale visée d'anticiper et de préparer la réalisation des actions qui répondent le mieux aux objectifs retenus, en prenant soin de préciser les indicateurs d'évaluation, l'estimation du coût et l'échéancier de chaque action.

Au niveau pratique, la planification est conçue comme un ensemble d'opérations dont la visée est d'élaborer un document guide qui devra orienter les décisions et les actions futures de l'organisation. L'élaboration de ce document implique un ensemble d'activités consistant à déterminer les actions ainsi que les ressources physiques, matérielles, humaines et financières qui seront nécessaires pour les traduire en actes. Dans cette optique, la planification est donc conçue comme une procédure rationnelle, « formalisée dans le but de produire un résultat articulé, sous forme d'un système intégré de décisions » (Mintzberg, 1994, p. 28).

Le modèle rationaliste classique s'est bonifié par l'approche incrémentaliste et la théorie de la contingence. L'incrémentalisme est basé sur le concept de rationalité limitée de l'être humain dans son anticipation du futur (Simon, 1955). Cette conception abandonne l'idéal de l'homme rationaliste classique capable d'anticiper l'avenir sur la base de traitements appropriés des informations disponibles et découvre un être humain ne maîtrisant que partiellement les éléments à prendre en compte dans le processus de planification. Étant donné, d'une part, les limites liées à la capacité cognitive de traitement de l'information, et d'autre part, au caractère évolutif de cette information dans un monde changeant, le décideur n'est plus considéré comme « maître » de ses actions. Pour les théoriciens de l'incrémentalisme, le processus de planification ne peut être séparé de l'action en raison des fréquents réaménagements nécessaires pour adapter le plan aux aléas de l'environnement. Ici, la planification est conçue comme un processus itératif marqué par des ajustements continus suivant les aléas de l'action (Quinn, 1982). La capacité limitée du planificateur à maîtriser les informations diversifiées et fluctuantes, à circonscrire les paramètres essentiels des problèmes complexes le conduit à adopter une veille active pour réagir à temps à l'évolution des paramètres en jeux.

Pour ce qui est de la théorie de la contingence, elle s'appuie sur le concept de la rationalité limitée des acteurs. Le planificateur y est conçu comme un stratège affrontant des contraintes externes se répercutant dans les paramètres de l'organisation. Il alterne l'analyse et l'intuition pour agir dans des situations complexes et diversifiées. L'objectif du processus de planification est de trouver une issue permettant aux acteurs internes et externes d'agir dans la complexité. La théorie contingente conceptualise diverses modalités d'adaptation selon les contraintes contextuelles et prend en compte des variables comme, par exemple, l'âge et la taille l'organisation, les paramètres de conception et de coordination mis en place (Mintzberg, 1982), le degré de complexité et d'ambiguïté des objectifs (McCaskey, 1974). La théorie contingente peut être considérée comme une extension de l'incrémentalisme qui ne considère que les aléas directement liés à l'action.

Le modèle rationaliste classique a été mis en exergue dans plusieurs recherches. Les études qui s'inspirent de ce modèle se focalisent sur les variables liées à la performance en comparant plusieurs organisations sur la base des plans d'action utilisés. Les études de Pearce II et al. (1987), Bracker, Keats et Pearson (1988), Rhyne (1986), Miller et Cardinal (1994) sur les effets de la planification dans le secteur des entreprises à dominante industrielle partagent la conclusion que celles qui préparent leurs actions futures sur la base d'un plan d'action formel présentent une performance significativement supérieure par rapport à celles qui ne disposent pas de plan formel. Ici, le degré de formalisation et de sophistication du processus de planification (variable indépendante) est mis en relation avec la performance de l'entreprise (variable dépendante) en utilisant la méthode causale-comparative. Hopkins et Hopkins (1997) aboutissent à la même conclusion en ce qui concerne les banques. Il en est de même pour l'étude de Odom et Boxx (1988) en ce qui concerne la planification au sein du « secteur des églises ».

Le modèle rationaliste classique peut nous permettre de comprendre l'influence des politiques éducatives sur l'appropriation des projets structurants au Cameroun. En effet, lorsque les initiateurs de projets mettent sur pieds des politiques éducatives qui reposent sur le diagnostic des situations, la définition des objectifs généraux, l'opérationnalisation des objectifs généraux en objectifs spécifiques, la définition des stratégies de réalisation de chaque objectif, la mise en œuvre, et l'évaluation, l'on pourrait s'attendre à une meilleure appropriation de ces projets par les populations bénéficiaires. L'appropriation des projets structurant dépendraient alors de la mise sur pieds de politiques éducatives basées sur un certain nombre d'éléments.

2.4.3. Constats théoriques

Des analyses qui précèdent, il y a lieu de penser que la conduite des acteurs locaux serait souvent les symptômes d'un mal être, qui loin d'être individuel, est le résultat de la non prise en compte de leurs opinions, leurs représentations, leurs conceptions encore moins de leurs idées dans le processus des projets structurants. L'implémentation d'une réforme devient dans cette optique un acte de négociation et de telles influences entre les multiples conceptions, chacune tentant de mettre en valeur sa propre légitimité. D'où l'importance de créer des espaces de dialogue pour que puisse entrer en contact ces différentes positions, de créer des espaces pour que se produisent les inter-influences.

Le changement induit par les projets structurant est une affaire de confrontation de vision et non pas une question de savoirs ou de techniques qui n'auraient pas été bien articulés ou appliqués. C'est peut-être la raison pour laquelle les acteurs locaux ou praticiens de terrain éprouvent d'énormes difficultés à se construire une carte cognitive adaptée de la situation. Car, un bon projet de changement doit se baser sur une vision claire, ayant des objectifs clairement définis, partagé par toutes les parties prenantes, donnant la place au dialogue social (Colson, 2005). Derrière les actes observables se joue un niveau symbolique qui peut être apprécié grâce aux représentations et qui va structurer et guider les comportements.

L'interprétation en fonction des schémas de référence, la plus ou moins grande plasticité de ces schémas de référence au changement va avoir un impact sur le positionnement des acteurs, leur plus ou moins grande implication, leur capacité à participer, à s'approprier le changement. En ce sens les représentations des acteurs révèlent une dimension essentielle de l'action intentionnelle de changement dans la mesure où elles peuvent enrichir la compréhension de la nature de l'action (dimension intangible, symbolique de l'action) et de ses difficultés. Montrer comment les acteurs se représentent le changement, quelle signification ils en donnent, c'est mieux comprendre les pôles de tension, de résistance et les pôles d'acceptation, d'appropriation qui vont freiner, guider ou faciliter l'action intentionnelle.

Les réactions face au changement sont différentes d'un individu à un autre, passant des réactions les plus simples aux plus complexes. La participation des personnes concernées par le changement constitue un élément fondamental à son acceptation. Lorsque nous faisons face à des changements, nous avons plein d'incertitudes face au futur et nous pouvons aussi éprouver un sentiment de perte par rapport au passé. Nous ressentons un inconfort car nous avons l'impression que la nouvelle situation est trop ambiguë et risquée. Puisque nous ne connaissons

qu'une partie du portrait à venir, nous réalisons qu'il y a une grande part d'inconnu, que la situation est risquée. En tant qu'élément du contexte, d'un contexte intangible, les représentations structurent les comportements des acteurs mais elles sont également révélatrices des structurations. Crozier et Friedberg (1977) postulent que les individus ne résistent au changement que s'ils ne peuvent pas y préserver ou y trouver leur intérêt.

La façon d'appréhender les changements a évolué suivant les paramètres externes et internes. D'abord préoccupées par la question de la nécessité du changement (faut-il ou non changer ?), question qui ne se pose plus aujourd'hui, elles se sont penchées progressivement sur la conduite elle-même du changement. Ce passage de la gestion à la conduite du changement s'est opéré par l'intervention de plusieurs phénomènes. Cette mutation a eu pour conséquence d'adopter des méthodes de gestion de projets avec des phases d'analyse fonctionnelle auprès des utilisateurs pour recueillir leurs besoins et leur adhésion. Pour qu'il y ait changement, il faut qu'il y ait une rupture significative des modes de fonctionnement de telle manière que l'on soit contraint à un effort d'adaptation. Le passage du présent au futur n'est pas une suite de micro-adaptations mais un saut par lequel une partie significative de l'existant est rendue obsolète au profit d'une nouvelle manière. Le progrès ou plus généralement l'amélioration est le critère d'appréciation d'un changement. On accepte d'abandonner l'existant et de faire des efforts si le résultat escompté nous apparaît comme étant une amélioration significative.

La situation future n'existe pas et c'est sa formalisation et la mise en mouvement qu'elle engendre par l'adhésion des participants qui lui donne corps. Le changement n'existe que par la dynamique des individus qui le mettent en œuvre. Le changement est une situation entre deux. Il se matérialise par un déséquilibre entre le connu et l'inconnu et oblige ceux qui le vivent à un apprentissage. Et bien souvent, la perception du changement n'apparaît que lorsque celui-ci est consommé. C'est à ce niveau que doit intervenir les politiques publiques éducatives, car cela impose des actions de formation, de communication, et d'accompagnement.

Les actions de formation englobent tous les modules de formation à dérouler auprès des bénéficiaires ainsi que toute la logistique (invitation, réservation de salles, supports, gestion documentaire, etc.). Dans le cadre des projets structurants cette action devrait être assurée par les responsables des politiques éducatives. Quant à l'accompagnement, c'est un ensemble d'actions qui seront réalisées auprès des bénéficiaires pour réaliser le changement de manière opérationnelle dans leur environnement de travail.

La communication définit un positionnement pour le projet avec les arguments clés et un slogan décliné dans différents supports qui seront adressés aux bénéficiaires tout au long du projet. Les actions d'accompagnement ne peuvent être envisagées qu'à partir d'une étude d'impacts et d'un plan de transition entre la situation existante et future. Il est indispensable de mesurer les résultats des actions de conduite du changement pour savoir si le taux d'adhésion au projet a augmenté, si les bénéficiaires participent, si les personnes sont de plus en plus informées. Il s'agit de s'intéresser à des mesures de changement mais également d'évolution de l'activité et de l'obtention des objectifs initiaux du projet.

Pour Autissier et *al.* (2015), la conduite du changement est un ensemble de méthodes et d'outils pour faire adhérer des bénéficiaires aux objectifs d'un projet. La conduite du changement se matérialise par la réalisation d'une phase de diagnostic, de déploiement des leviers (étude d'impacts, plan de communication et plan de formation) et de pilotage du changement. Autissier et *al.* (2015) présente plusieurs paradigmes du changement. En réponse aux exigences d'agilité, de collaboratif, d'expérientiel dans un contexte digital, Autissier et *al.* (2015), proposent un nouveau modèle de gestion du changement appelé « changement agile » pour signifier la conduite du changement en mode agile. Ce modèle, sans s'opposer au modèle dit instrumental, constitue une alternative à ce dernier en fonction des types de projet.

Calquée sur les méthodes de gestion de projet, la méthode instrumentale classique de conduite du changement propose trois phases chronologiques même si le pilotage se fait tout au long du projet. Ces trois phases sont le diagnostic, les leviers d'actions et le pilotage. Le cadrage permet de définir le niveau de changement du projet, les populations concernées avec leur aptitude au changement, les risques et une ébauche de stratégie de changement. Ce travail que l'on nomme parfois de qualification permet d'évaluer le changement et son contexte. Le diagnostic psycho-social qualifie le niveau de résistance, les acteurs clés et le système de valeurs ou plus généralement la culture des parties prenantes pour apprécier les principaux freins et leviers. Les études d'impacts formalisent les principaux impacts du projet entre une situation connue (le point A) et la destination du changement (le point B). Cela prend la forme de radars pour voir quels sont les thèmes de changement. L'ancrage pose la question du post déploiement. Il est conseillé d'envisager un plan de pérennisation du changement avec les mesures d'adoption et les processus de correction. Dans une logique qualitative et d'amélioration continue, un plan de capitalisation permet de formaliser ce qui a été fait et des voies de progrès pour la suite.

Ce modèle instrumental présente trois principales limites : la première tient dans sa structuration linéaire qui crée des effets tunnels entre la mobilisation des bénéficiaires et le moment où le changement sera réel pour eux ; la deuxième tient du fait que beaucoup de productions décrivent l'existant de manière analytique sans toujours donner des clés d'action qui mettront les bénéficiaires dans une dynamique de transformation ; la troisième limite est dans la faible participation des bénéficiaires. La conduite du changement proposée est un ensemble d'actions leur mentionnant de réaliser un changement pour lequel ils ne sont pas ou peu associés dans une logique de co-construction.

Le nouveau modèle de Autissier et *al.* (2015) reprend certaines productions du modèle instrumental avec le souci de développer l'appropriation du changement par l'expérimentation. Le modèle est en trois phases avec des modalités mais aussi des unités d'analyse différentes. Ces phases sont : définir, expérimenter, ancrer.

- la phase « définir » est réalisée en amont du projet ou tout au début. Il s'agit de créer une intelligibilité du changement pour l'ensemble des parties prenantes afin que ces dernières prennent conscience du rôle qu'elles auront à jouer. Cette phase diagnostique l'existant et transforme ce diagnostic en feuille de route opérationnelle. Le diagnostic du changement consiste à identifier les changements, les acteurs concernés, la culture et les irritants. L'histoire du changement définit les éléments de langages explicatifs et créateurs de sens.
- la phase « expérimenter » est au cœur du modèle. Elle est composée de deux cycles qui se combinent : un cycle d'ateliers et un cycle de pilotage. Le cycle d'ateliers consiste à proposer aux bénéficiaires du changement et/ou à leurs managers des ateliers participatifs, des expériences et des moments pédagogiques. Le cycle de pilotage réalise, à des périodicités différentes, des mesures du changement en cours de réalisation par des enquêtes auprès des principaux intéressés et des forums sur les réseaux sociaux d'entreprise. Le cycle de pilotage donne des indications quant à la réalisation du changement par des mesures de terrain qui amènent les responsables du changement à proposer différents ateliers pour s'assurer d'une dynamique du changement.
- la phase « ancrer » est mise à jour régulièrement par les différents projets de transformation. Les productions de cette phase ne traitent pas d'un projet en particulier mais de l'ensemble des projets au service de la transformation globale. La première production consiste à avoir une vision globale à long terme allant des

projets réalisés, en cours de réalisation et à venir. Cette carte de transformation vise à s'assurer que les différents projets s'inscrivent dans la stratégie. L'autre production de cette phase est une analyse de la capacité à changer permettant ainsi d'évaluer les progrès en la matière. Ces deux productions sont envisagées en inter-projets mais peuvent être réalisées pour un projet dans le périmètre de celui-ci.

Pour Autissier *et al.* (2015), il est important de parler de changement agile pour signifier toutes les actions de gestion des parties prenantes afin que ces dernières réalisent le changement de manière rapide et durable en co-construisant. La mise en œuvre d'une politique publique cohérente suppose la rupture avec la conception objectiviste des problèmes sociaux à résoudre, rupture qui conduit à mettre l'accent sur le rôle des acteurs, ceux qui effectuent le travail de construction des problèmes publics et ceux qui bénéficient de cette politique.

La conception objectiviste des problèmes se fonde sur une vision positiviste des problèmes sociaux. Elle part de l'idée que les problèmes sont des faits objectifs et donc directement mesurables. Cette conception des problèmes rejoint celle de l'approche fonctionnaliste, qui établit un lien étroit entre problème social et dysfonctionnement dans la société. Dans cette perspective, les problèmes peuvent être clairement identifiés par leurs effets sur le fonctionnement social d'ensemble. La conception sous-jacente est que les problèmes sont des faits objectifs et mesurables, dont on peut repérer les causes, ce qui doit permettre de les résoudre. Il incombe aux pouvoirs publics et à la communauté d'identifier les problèmes collectifs causés par le projet structurant à partir du repérage du décalage par rapport aux mécanismes permettant à la société de fonctionner harmonieusement. Tous les problèmes perçus par les membres de la communauté méritent une attention publique et doivent entrer légitimement dans la mise en œuvre du projet.

Une politique publique affecte des individus, groupes ou organisations. Certains restent passifs alors que d'autres s'organisent pour influencer sur l'élaboration ou la mise en œuvre des programmes politiques. Les problèmes qui font l'objet des politiques publiques proviennent des désajustements entre les différents sous-systèmes ou secteurs constituant la société. Ces tensions résultent de la fragmentation croissante entre différents sous-systèmes sociaux dont l'ajustement est toujours plus problématique, chacun de ces sous-systèmes tendant à se constituer en un univers de sens et d'action autonome dominé par des acteurs défendant des intérêts particuliers liés à une représentation spécifique de leur place dans la société. La perception des problèmes qui résultent de ces désajustements se fait pour l'essentiel à travers une vision globale de la place et du rôle de ces différents sous-systèmes ou secteurs dans la

société. C'est la plus ou moins grande adéquation des logiques sectorielles à ce cadre cognitif et normatif global qui va exprimer l'ampleur des désajustements sectoriels. L'objet des politiques publiques est d'agir sur ces tensions, en tentant d'adapter les caractéristiques des sous-systèmes concernés pour qu'elles correspondent à ce qu'elles doivent être du point de vue de la vision globale. La cohérence des politiques publiques implique donc la légitimité de l'action publique, la prise en compte des aléas, l'appropriation et vulgarisation cette action publique.

La légitimité de l'action publique trouve ses fondements dans le contrat social. En effet, le contrat social est une convention tacite et librement consentie entre les membres du corps social, entre les gouvernés et les gouvernants, entre l'individu et l'Etat. La légitimité se fonde ainsi sur trois composantes principales. Il s'agit tout d'abord de la capacité d'action ou l'aptitude des politiques publiques, qui est le fondement véritable de leur légitimité. Il s'agit ensuite de la capacité de l'Etat à expliquer au public ce qu'il fait et à rendre compte de ses résultats. Il s'agit enfin de l'aptitude à inscrire cette action dans le cadre d'un discours clair et accessible permettant de formuler l'intérêt général et de démontrer aux populations la pertinence des priorités retenues. Aujourd'hui, c'est donc l'action et non la fonction qui fonde la légitimité. Les populations accorderont plus leur confiance aux politiques publiques ayant donné la preuve de leur efficacité opérationnelle.

L'action publique est une action conjointe, il s'agit moins d'imposer des normes que de considérer les problèmes vécus. L'administration doit sortir du modèle bureaucratique pour s'adapter à un environnement de négociation. Durban (1999) précise que le vrai problème est l'occultation du pouvoir local, il pense qu'une pédagogie du réalisme s'appuyant à la fois sur des processus de coordination et de régulation est nécessaire dans une structure de pluralité d'actions. Le citoyen doit pouvoir identifier les scènes publiques par la réduction du cumul des mandats. L'institutionnalisation de l'action publique correspond à un univers d'acteurs dont il faut définir les modalités d'intervention et les enjeux. Le principe de communication est ainsi construit sur la base de mécanismes cognitifs et normatifs. Ce principe implique un travail d'élaboration selon un équilibre des pouvoirs et un processus de négociation. Le droit doit être présent dans l'action publique, plutôt que d'être un moyen d'établir des fins, il a pour but de régler des interactions. La confiance se construit de plus en plus grâce à la mise en place de processus rigoureux et contrôlés, permettant de s'assurer à chaque étape de la cohérence des politiques publiques.

La théorie des conventions interpelle ainsi les organisations à des égards divers. Elle manifeste la nécessité desdites organisations à marquer un intérêt relatif avec des conventions entre l'organisation et le milieu socioprofessionnelle, ainsi que leur dynamisme. L'interprétation suppose de ce fait la pluralité de modèles d'évaluation, qui offre une interprétation dynamique originale de ces dernières. Ici, doter les individus de modèles d'interprétation des règles, c'est les doter de représentations politiques sur le monde. Le changement de modèles d'évaluation implique une recombinaison de l'ordre social. Il est donc de nature conflictuelle. Un changement de façons de juger induisant un renouvellement de la hiérarchie des valeurs et des principes de légitimité.

Tenir compte des représentations des acteurs permet d'appréhender et d'intégrer dans l'analyse ce qu'on identifie comme la dimension intangible du contexte. Cette dimension non palpable, non observable de l'extérieur, mais qui cependant dispose d'un pouvoir de structuration et d'orientation de l'action en fournissant du sens, de la signification aux éléments tangibles du contexte. Les projets structurants apportent un changement profond dans l'environnement. C'est pour cette raison que lors de leur mise en œuvre, les politiques publiques doivent prendre en compte les intérêts des populations riveraines. Ils doivent être informés sur ce qui va fondamentalement changer, la situation de départ et la situation d'arrivée. Les réponses à leurs préoccupations doivent être positives, constructivistes, et non de simples réponses à une pression ou une contrainte. Ce qui doit se faire dès le départ, en associant les acteurs locaux dans la conception du projet, ce favorise l'appropriation et l'acceptation, conditions *sine qua none* de réussite du projet structurant qui constitue un vaste changement dans le vécu des populations.

Le positionnement de l'acteur local lui permet de considérer le projet structurant public, non pas comme un lieu figé où la structure formelle agit comme une contrainte, mais comme un lieu en mouvement, un lieu de construction, de structuration, bref, un lieu en mouvement perpétuel. La dualité qu'il établit entre la structure et l'individu, l'organisé et de l'organisant, débouche selon lui sur une conception pertinente de l'action, de la coordination et du changement organisationnel. Ce qui permet notamment de « faire le pont » entre les dynamiques de structuration individuelles et les dynamiques de structuration collectives.

Selon Giddens (2012), le système social peut être caractérisé par une « absence de sujet ». Or, une organisation ne dépend pas de l'activité d'un individu ou d'un groupe en particulier et pourtant elle cesserait d'exister si les individus qui en font partie disparaissaient. Pour lui, l'idée fondamentale de la théorie de la structuration est que les structures, ensemble de règles

et de ressources, organisent les activités tout autant que les activités les organisent et leur donnent du sens, une finalité. De ce fait, les structures d'une organisation n'existent pas indépendamment des activités des individus qui les investissent.

Que l'on s'intéresse à la théorie du changement, des conventions ou à la théorie de la structuration, un fait saillant qui émerge, c'est que les projets structurants au même titre que les écoles sont des passeurs de politiques publiques susceptibles d'induire un changement. Cependant, les destinataires sont susceptibles de résister du fait que le système organisationnel est lui-même marqué par l'inertie et peu réceptif au changement. La lecture organisationnelle que se fait le destinataire au sujet de la capacité à changer, lui indique la très probable possibilité du succès du changement dans l'organisation. Dans le cas de l'appropriation du projet structurant, les acteurs locaux résistent parce que le changement annoncé est complexe, peu légitimé par les politiques publiques et en opposition avec les valeurs du milieu. En fait, le changement ne fait pas sens. D'où des effets de la résistance au changement qui sont multiples et peuvent être dévastateurs pour la cohérence des politiques publiques.

La résistance fait en sorte que le changement souhaité soit un mi- succès ou un échec. L'on s'aperçoit avec l'implémentation des projets structurants que les conséquences sont désastreuses tant du point de vue scolaire (décrochage scolaire, taux de redoublement élevé, très faible taux de rétention et d'achèvement scolaire), au point de vue humain et social (mariage précoce, travail des enfants, délinquance, vandalisme, cambriolage, consommation des stupéfiants, etc.) qu'au point de vue organisationnel (présence énigmatique du projet sur le territoire). Le succès du projet structurant est alors mis en péril à cause du déficit de cohérence de la politique publique.

DEUXIEME PARTIE :
CADRE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Après avoir posé les jalons conceptuels et théoriques de l'étude à travers la construction de l'objet d'étude et son insertion théorique, il est question dans ce chapitre, de déterminer le cadre méthodologique qui consiste à opérationnaliser les variables de l'hypothèse générale, cerner le type de recherche, identifier les sites et l'échantillon, définir les instruments de collecte et d'analyse des données.

3.1. PRECISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Depuis 2008, le Cameroun s'est engagé dans des projets structurants qui constituent un vaste chantier de construction d'infrastructures d'envergures. L'objectif du gouvernement est de faire du Cameroun un pays émergent à l'horizon 2035. Ces projets apparaissent comme une condition indispensable pour atteindre cet objectif caractérisé par la densification du tissu économique, le développement de nouveaux secteurs de production, l'intégration de l'innovation technologique. Cette mission qui a pour socles le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) et la Vision du développement du Cameroun à l'horizon 2035 s'articule autour de quelques projets parmi lesquels le tronçon routier Ambam-Kyé-osi, le barrage de Memvele, le barrage de Lom-Pangar, la route Batchenga-Ntui-Yoko dont certains sont achevés et d'autres en cours de finalisation.

L'évaluation du DSCE souligne l'importance des aménagements planifiés au titre de la première génération des grands projets qui auront renforcé substantiellement le parc infrastructurel du pays aux plans portuaire, énergétique et routier notamment. La mise en œuvre du DSCE aura permis un relèvement notable de la croissance de 3% sous la période du DSRP à 4,5% sous la période 2010-2019 (SND30). Par contre, si le taux de pauvreté enregistre une diminution significative en milieu urbain passant de 12,2% en 2007 à 8,9% en 2014, il connaît plutôt une aggravation en milieu rural, avec une évolution de 55,7% en 2007 à 56,8% en 2014. Le phénomène de pauvreté tend à devenir résiduel en zone urbaine, et à devenir caractéristique du milieu rural. En effet, neuf (9) pauvres sur dix (10) résident en milieu rural.

La loi dispose en son article 11 que veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socioculturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international. Autrement dit, le système éducatif doit s'adapter aux mutations et changements dus à

l'environnement économique, social, et même écologique. Cette adaptation suppose un plan de cadrage des politiques publiques éducatives qui s'appréhende à travers deux cadres théoriques. D'une part, la théorie des conventions, car les politiques publiques ont besoin d'être légitimées, et d'autre part la théorie de la structuration, car les politiques publiques posent un problème de structuration. D'où la question de recherche suivante : Quels sont les facteurs associés à la cohérence des politiques éducatives qui favorisent l'appropriation des projets structurants ?

3.2. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE

3.2.1. Hypothèse générale

La réponse à la question principale de recherche ci-dessus énoncée est l'hypothèse générale de cette étude. Celle-ci est la suivante : « *Les facteurs associés à la cohérence des politiques éducatives favorisent l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux* ». Cette hypothèse générale implique la mise en jeu des concepts. Que recouvrent-ils comme signification ? Leur simple définition ne suffit pas. Il s'agit d'en cerner les multiples dimensions de sens. Ces à travers les multiples lectures et prises d'information que la conceptualisation a été enrichie en s'ouvrant aux différentes problématiques que les concepts de politiques éducatives et appropriation des projets structurants soulèvent. Le travail a consisté à clôturer l'espace conceptuel qui a permis de retenir pour cette thèse les dimensions les plus significatives des politiques éducatives et des projets structurants en fonction de la réalité qu'a recherche a souhaité saisir.

L'opérationnalisation des variables mis en exergue l'ensemble des modalités qui caractérisent les variables de l'étude. De ces modalités, il a été identifié des indicateurs qui font partir de la réalité. Comme ces éléments sont nombreux, il a été impérieux de faire une sélection parmi les indicateurs les plus reconnus pertinents pour la recherche. Ce sont ces indicateurs retenus qui constituent l'ensemble du cadre du tableau synoptique et ont permis d'envisager les items du questionnaire. La présentation qui suit en est l'illustration que nous avons présentée dans un tableau synoptique.

3.2.2. Variables de l'hypothèse générale

Nous constatons que l'hypothèse de recherche de cette étude s'opérationnalise en trois hypothèses spécifiques. Ce qui montre qu'il existe dans cette étude quatre variables, trois de la variable indépendante et une de la variable dépendante.

3.2.2.1. Variable indépendante : Cohérence des politiques éducatives

En prenant appui sur la littérature concernant la cohérence des politiques éducatives, nous avons construit trois échelles de mesure. De fait, La cohérence des politiques éducatives s'opérationnalise en trois modalités définies ci-dessous.

Modalité 1 : Légitimité de l'action publique

Indicateur 1 : Diffusion des informations liées au projet

Indice : Les populations de la localité ont été informées du projet par les autorités compétentes.

Indicateur 2 : Acceptation de la réalisation du projet

Indice : Toutes les populations acceptent la réalisation du projet dans leur localité.

Indicateur 3 : Conformité des personnes pessimistes

Indice : Les personnes les plus pessimistes sur les bénéfices du projet pour la localité se sont finalement conformées.

Indicateur 4 : Conformité aux prescriptions des autorités

Indice : La majeure partie de la population se conforme aux prescriptions des autorités pour l'aboutissement du projet.

Indicateur 5 : Préférence d'autres projets

Indice : préférence d'autres projets pour la localité que celui qui est réalisé.

Indicateur 6 : Stabilité de la localité suite à la conformité

Indice : La conformité des populations en rapport avec le projet assure une stabilité de la localité.

Modalité 2 : Prise en compte des aléas

Indicateur 1 : Changement induit par la doléance des populations

Indice : La demande de changement fait suite à une doléance des populations.

Indicateur 2 : Transmissions de certaines compétences aux populations

Indice : Les pouvoirs publics transmettent certaines compétences aux populations pour la réalisation dudit projet.

Indicateur 3 : Implication des chefs de village

Indice : Les chefs de village sont impliqués dans la réalisation du projet.

Indicateur 4 : Implication des communautés

Indice : Les villageois ont été impliqués dans la réalisation du projet.

Indicateur 5 : Prise des décisions en lien avec les besoins des populations

Indice : Les prises de décisions liées au projet se prennent sans tenir compte des besoins des populations.

Modalité 3 : Evolution des interprétations multiples

Indicateur 1 : Facilitation de la coordination par les connaissances des intervenants

Indice : Les connaissances des intervenants quant au processus d'un changement dans la réalisation du projet facilite la coordination de l'action publique.

Indicateur 2 : Facilitation de la coordination par la crédibilité des intervenants

Indice : La crédibilité des intervenants quant au processus de changement facilite la coordination de l'action publique.

Indicateur 3 : Facilitation de la coordination par les ressources

Indice : Les ressources (temps, effectifs, argent, etc.) pour réaliser le changement dans le projet ont facilité la coordination de l'action publique.

Indicateur 4 : Facilitation de la coordination par la compréhension des changements

Indice : La compréhension des changements dans le projet facilite la coordination de l'action publique.

Indicateur 5 : Existence d'un diagnostic préalable

Indice : La situation qui justifiait le changement fait l'objet d'un diagnostic préalable.

Indicateur 6 : Implication des parties prenantes dans le diagnostic

Indice : Les parties prenantes concernées par la situation initiale sont impliquées dans le diagnostic.

Indicateur 7 : Planification du projet

Indice : Le projet de changement a été planifié avant d'être amorcé.

Indicateur 8 : Modification du processus de changement

Indice : L'atteinte des objectifs établis ; Nécessité de prolonger ou d'écourter le processus de changement.

3.2.2.2. Variable dépendante : Appropriation des projets structurants.

Cette recherche se sert de l'échelle de mesure de l'appropriation individuelle de Tsoni (2012) que nous trouvons assez complète, car elle permet de ressortir les principales dimensions de l'appropriation. De l'avis de Tsoni (2012), la nature de l'appropriation comme état psychologique de l'individu et comportement affiché, a des implications majeures par rapport à la mise en place des changements organisationnels. De fait, les notions de maîtrise et de préférence constituent des paramètres de ladite échelle. D'abord, sur le plan organisationnel, les deux dimensions de l'appropriation invitent les responsables du changement à songer à la fois aux aspects psychologiques et comportementaux des personnes affectées par le changement. Ces deux aspects sont complémentaires l'un de l'autre. En outre, les deux dimensions de l'appropriation invitent également le management à prioriser ses objectifs en matière d'appropriation. Il faut rappeler que cette échelle possède de bonnes qualités métriques. L'appropriation des projets structurants s'opérationnalise en deux modalités définies ci-dessous.

Modalité 1 : Préférences

Indicateur 1 : Compréhension de la logique du projet

Indice : La logique qui sous-tend ce projet pour le bien des populations.

Indicateur 2 : Satisfaction du projet

Indice : L'accomplissement du projet m'a procurant une énorme satisfaction.

Indicateur 3 : Préférence pour le projet

Indice : J'ai préféré travailler pour l'accomplissement de ce projet que pour un autre.

Indicateur 4 : Réponse aux attentes de la population

Indice : Le projet convient parfaitement aux aspirations de la communauté.

Indicateur 5 : Amélioration des conditions de vie des populations

Indice : Le projet améliore les conditions de vie des populations.

Modalité 2 : Maîtrise

Indicateur 1 : Réponse aux besoins de la population

Indice : J'ai trouvé dans le projet une réponse aux besoins des populations.

Indicateur 2 : Compréhension du projet les acteurs locaux

Indice : La population se sent à l'aise par rapport à la réalisation du projet dans leur localité.

Indicateur 3 : Appropriation du projet par les acteurs locaux

Indice : La population maîtrise très bien le nouveau projet.

3.2.3. Hypothèses de recherches

Les hypothèses de recherches formulées à l'issue de l'opérationnalisation des variables sont les suivantes :

- **HR1** : Il existe une relation entre la légitimité de l'action publique basée sur la réflexion sur l'avenir de ses effets et l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux.
- **HR2** : Il existe une relation entre la prise en compte des aléas par une analyse de la coordination et l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux.
- **HR3** : Il existe une relation entre le fait de faire évoluer les interprétations multiples vers un même sens, afin de faciliter la coordination de l'action publique, son appropriation et sa vulgarisation auprès des parties impliquées et l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux.

Tableau 3 : Synoptique des variables, des modalités des indicateurs et indices

Variables de l'étude	Modalités	Indicateurs	Indices
VI : La cohérence des politiques éducatives	VI1 : Légitimité de l'action publique	1-) Diffusion des informations liées au projet 2-) Acceptation de la réalisation du projet 3-) Conformité des personnes pessimistes 4-) Conformité Aux prescriptions des autorités 5-) Préférence d'autres projets 6-) Stabilité de la localité suite à la conformité	<ul style="list-style-type: none"> - « Toutes les populations de la localité ont été informées du projet par les autorités compétentes. » - « Toutes les populations ont accepté la réalisation du projet dans leur localité. » - « Les personnes les plus pessimistes sur les bénéfices du projet pour la localité se sont finalement conformées. » - « La majeure partie de la population s'est conformée aux prescriptions des autorités pour l'aboutissement du projet. » - « Certaines personnes préfèrent d'autres projets pour la localité que celui qui a été réalisé. » - « La conformité des populations en rapport avec le projet assure une stabilité de la localité. »
	VI2 : Prise en compte des aléas	1-) Changement induit par la doléance des populations 2-) Transmissions de certaines compétences aux populations 3-) Implication des chefs de village 4-) Implication des villageois 5-) Prise des décisions en lien avec les besoins des populations	<ul style="list-style-type: none"> - « La demande de changement fait suite à une doléance des populations. » - « Les pouvoirs publics ont transmis certaines compétences aux populations pour la réalisation dudit projet. » - « Les chefs de village ont été impliqués dans la réalisation du projet. » - « Les villageois ont été impliqués dans la réalisation du projet. » « Les prises de décisions liées au projet se prenaient sans tenir compte des besoins des populations. »
	VI3 : Evolution des interprétations	1-) Facilitation de la coordination par les connaissances des intervenants 2-) Facilitation de la coordination par la crédibilité des intervenants	<ul style="list-style-type: none"> - « Les connaissances des intervenants quant au processus d'un changement dans la réalisation du projet ont facilité la coordination de l'action publique. » - « La crédibilité des intervenants quant au processus de changement a facilité la coordination de l'action publique. »

		<p>3-Facilitation de la coordination par les ressources</p> <p>4-) Facilitation de la coordination par la compréhension des changements</p> <p>5-) Existence d'un diagnostic préalable</p> <p>6-Implication des parties prenantes dans le diagnostic</p> <p>7-) Planification du projet</p> <p>8-) Modification du processus de changement</p>	<ul style="list-style-type: none"> - « Les ressources (temps, effectifs, argent, etc.) pour réaliser le changement dans le projet ont facilité la coordination de l'action publique. » - « La compréhension des changements dans le projet a facilité la coordination de l'action publique. » - « La situation qui justifiait le changement a fait l'objet d'un diagnostic préalable. » - « Les parties prenantes concernées par la situation initiale ont été impliquées dans le diagnostic. » - « Le projet de changement a été planifié avant d'être amorcé. » - « L'atteinte des objectifs établis a nécessité de prolonger ou d'écourter le processus de changement. »
<p>VD : Appropriation des projets structurants par la communauté.</p>	<p>Préférences</p>	<p>1-) Compréhension de la logique du projet</p> <p>2-) Satisfaction du projet</p> <p>3-) Préférence pour le projet</p> <p>4-) Réponse aux attentes de la population</p> <p>5-) Amélioration des conditions de vie des populations</p>	<ul style="list-style-type: none"> - « Je comprends très bien la logique qui sous-tend ce projet pour le bien des populations. » - « Avoir travaillé pour l'accomplissement du projet m'a procuré une énorme satisfaction. » - « J'ai préféré travailler pour l'accomplissement de ce projet que pour un autre. » - « Le projet convient parfaitement aux aspirations de la communauté. » - « Le projet améliore les conditions de vie des populations. »
	<p>La maîtrise</p>	<p>1-) Réponse aux besoins de la population</p> <p>2-) Compréhension du projet les acteurs locaux</p> <p>3-) Appropriation du projet par les acteurs locaux</p>	<ul style="list-style-type: none"> - « J'ai trouvé dans le projet une réponse aux besoins des populations. » - « La population se sent à l'aise par rapport à la réalisation du projet dans leur localité. » - « La population maîtrise très bien le nouveau projet. » - « La population n'a pas de difficultés par rapport à la compréhension du nouveau projet. » - « Aujourd'hui, la population s'est totalement appropriée le projet. »

3.3. TYPE DE RECHERCHE

La présente recherche combine deux paradigmes : le paradigme descriptif et compréhensif. Le premier vise à décrire le phénomène : l'appropriation des projets structurants par les communautés. Ce qui a impliqué une observation éthologique c'est-à-dire un inventaire systématique des comportements des acteurs locaux en lien avec cette problématique. Voilà ce qui justifie l'utilisation des analyses multivariées. Cette analyse permet de structurer mes données descriptives récoltées en établissant des regroupements et des dissociations selon une conception statistique.

Le paradigme compréhensif quant à lui vise à rechercher essentiellement le sens de ces résistances au changement. La recherche s'est efforcée à expliciter le sens outre les dimensions liées au changement lui-même. L'approche compréhensive a consisté dès lors en des constructions objectives (analyse quantitative) et des constructions subjectives (analyse qualitative) fait par les acteurs locaux. L'articulation de ces deux paradigmes illustrés dans cette thèse a permis en fonction des objectifs de décrire et ou de comprendre la cohérence des politiques publiques dans la mise en œuvre des projets structurants.

Le protocole choisi dans le cadre de cette recherche correspond à la logique de Creswell et Plano Clark (2007), repris par Guével et Pommier (2012). Pour ces auteurs, le choix du protocole de recherche, et, donc de la qualité des résultats d'une méthode mixte, dépend de trois facteurs : le moment et l'enchaînement du recueil et de l'exploitation des données (concomitant ou séquentiel) ; l'importance relative des données issues de chacune des approches (égale ou prépondérance de l'une des approches) ; la manière dont les données qualitatives et quantitatives sont combinées. Dans le cadre de cette étude, l'approche quantitative est prédominante et sert de ligne directrice. Le protocole choisi est donc le devis séquentiel explicatif, car le recueil et l'analyse des données se font de manière séquentielle. L'étude quantitative précède l'étude qualitative, et l'explication des résultats quantitatifs se fait à l'aide de données qualitatives.

3.4. SITES DE L'ÉTUDE

La présente recherche se déroule sur les quatre sites suivants : le tronçon routier Ambam-Kyé-osi, le barrage de Memve'ele, le barrage de Lom-Pangar, et la route Batchenga-Ntui-Yoko. Les grands projets structurants engagés par le Cameroun se résument en quatre (04) pôles d'activités économiques : le pôle agricole et économique ; le pôle industriel, de production et de transformation ; le pôle de gouvernance ; le pôle de services et de nouvelles

technologies. C'est dans ce dernier pôle que s'inscrivent les travaux du tronçon routier Ambam-Kyé-osi, du barrage de Memve'ele, du barrage de Lom-Pangar, de la route Batchenga-Ntui-Yoko constituent les principaux sites de cette étude.

3.4.1. Présentation du tronçon routier Ambam-Kyé-osi

Le Cameroun a un rôle stratégique au sein de la Communauté Économique et Monétaire des pays de l'Afrique Centrale (CEMAC) dont il représente un pôle économique important. Sa position centrale entre le Nigeria, le Tchad, la RCA, le Gabon, le Congo et la Guinée équatoriale lui confère une position de zone de transit vers les pays enclavés et plus généralement vers le reste de la sous-région. Eu égard à cette situation stratégique, le Gouvernement a conçu, avec le concours des bailleurs de fonds, un projet sectoriel des transports (PST), axé principalement sur une participation soutenue dans la réalisation des itinéraires régionaux, le désenclavement intérieur et l'amélioration du niveau de service des infrastructures de transport en général. C'est dans ce cadre que les travaux du tronçon routier Ambam-Kyé-osi ont été envisagés. Ce tronçon long de 34 km est une portion de la route nationale numéro deux (02) qui relie la ville de Yaoundé dans la région du Centre à la frontière avec le Gabon et la Guinée Equatoriale en passant par Mbalmayo, Ebolawa, Ambam et Kyé-osi. Elle est longue de 294 km. L'aménagement de ce tronçon constitue une phase essentielle dans le processus d'intégration sous-régionale décidé par les pays de la sous-région.

Ambam est le chef-lieu du département de la Vallée-du-Ntem et est la principale commune frontalière du Gabon et de la Guinée Equatoriale. Cette localité prend le nom d'Ambam pendant la colonisation allemande suite à la déformation du mot *mbama* qui signifie campement en langue ntoumou. Sur le plan éducatif, la ville dispose d'un lycée, précédemment collège d'enseignement secondaire érigé en lycée d'enseignement générale en juillet 2007 et d'une école primaire. L'aménagement du tronçon routier ambam-kyé-osi consiste à renforcer le réseau routier prioritaire par la mise en place d'une liaison permanente entre la ville d'Ambam et la commune de Kyé-osi (Frontière Gabonn et Guinée Equatoriale), la réalisation des équipements sociaux-économique et des actions sociales en faveur des populations riveraines pour améliorer leurs conditions de vie ; renforcer les capacités institutionnelles des ministères des travaux publics (MINTP), de la forêts et de la faune (MINFOF), de l'environnement et de la protection de la nature (MINEP).

Les avantages socio-économiques dégagés par le projet de construction du tronçon Ambam-kyé-osi sont diverses. Entre autres, la route du projet contribue au désenclavement des

villages riverains et par la suite, à la réduction de la pauvreté d'environ 50 000 habitants ; la construction de cinq (cinq) écoles permet d'améliorer d'une manière sensible le taux de scolarisation et le rendement de l'enseignement dans la zone ; suite au rapprochement des établissements scolaires des lieux de résidence des enfants, la réduction du taux d'absentéisme en saison des pluies et à la congestion des classes. La construction du centre de promotion de la femme et de la famille contribue au développement des activités socioculturelles des femmes (jeunes et âgées), à leur insertion dans la vie professionnelle et à la promotion de leurs activités dans plusieurs secteurs (artisanat, agriculture, élevage et commerce).

3.4.2. Présentation du site de Memve'ele

Le projet d'aménagement hydroélectrique de Memve'ele fait partie des grands projets structurants mis sur pied par le gouvernement du Cameroun. Il est destiné à assurer l'approvisionnement électrique en remplacement du barrage vieillissant de Songloulou. Situé sur le fleuve Ntem près du village Nyabizan, à 175 Km de la ville d'Ebolowa dans la région du Sud-Cameroun, à proximité de la frontière avec la Guinée Equatoriale, ce barrage couvre les arrondissements de Ma'an et Campo dans les départements de la vallée du Ntem et de l'océan respectivement, région du Sud du Cameroun. 211MW (Mégawatts) est la quantité d'énergie que le Cameroun attend de ce barrage situé à 300 Km de Yaoundé. Il couvre la rive droite du fleuve Ntem sur une superficie de 1480 hectares et 5220 hectares sur la rive gauche.

Le promoteur du projet étant le gouvernement du Cameroun, le projet est représenté par le ministre de l'eau et de l'énergie, avec pour organe d'exécution l'unité opérationnelle de la cellule d'appui à la maîtrise d'ouvrage du projet d'aménagement hydroélectrique de Memve'ele, et le partenaire technique est Synohydro Corporation Limited, entreprise Chinoise avec qui le gouvernement du Cameroun a signé un contrat de service le 25 septembre 2009 et un contrat d'exécution des travaux le 12 avril 2012. Les travaux de construction du barrage en eux-mêmes ont été lancés la même année (2012), avec une projection de mise en service prévue en 2016, soit 54 mois. Le projet est évalué à environ 420 milliards de francs CFA à hauteur de 420 milliards de francs CFA. Une fois entrée en fonction, le barrage devrait apporter plus de 55 milliards de francs CFA par an au Cameroun, contribuant ainsi à résorber le déficit énergétique au pays et dans la sous-région.

Ce projet structurant comporte un barrage, un évacuateur de crues, des ouvrages de prises d'eau, un canal d'amenée, un réservoir tampon, une conduite forcée une centrale hydroélectrique semi-souterraine de 62.5 m de haut et d'une puissance installée de 211MW

(Mégawatts) ; deux tunnels et d'un ouvrage de restitution, un poste de disjonction, une voie d'accès phase II et un ouvrage d'évacuation d'énergie entre autres. Le LABOGENIE assure l'assistance géotechnique à la maîtrise d'ouvrage dans le cadre de la réalisation du barrage, des voies d'accès au projet et ses ouvrages d'évacuation d'énergie. A ce jour, les travaux du barrage en eux-mêmes sont complètement terminés, le poste de disjonction est prêt et les quatre turbines de la centrale sont installées. La construction de la ligne d'évacuation d'énergie Nyabizan-Ebolowa- Yaoundé est en cours sur le tronçon Ebolowa-Yaoundé, le tronçon Nyabizan-Ebolowa étant achevé.

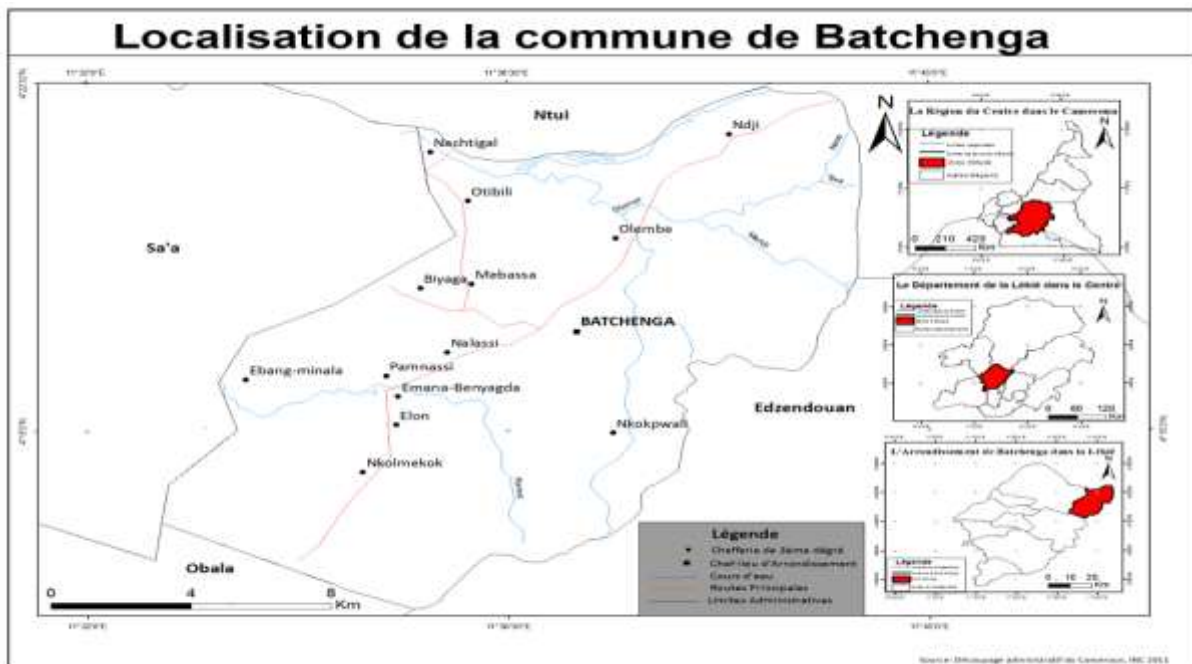
3.4.3. Présentation du site du pont sec de Batchenga

Le pont sec de Batchenga relie l'axe routier Batchenga-Ntui. Situé dans le département de la Lékié dans la région du Centre au Cameroun, c'est un arrondissement carrefour qui permet d'atteindre Nanga-Eboko ou Ntui. Si la première ville est située sur la nationale n°1, la seconde, est traversée par la nationale n°15. Il fait partie des grands projets structurants, dont les travaux sont en cours d'exécution, à travers le pays, et constitue l'un des leviers essentiels. En effet, ce projet s'inscrit dans le grand projet du tronçon routier Batchenga-Ntui-Yoko-Lena dont l'objectif est de contribuer à l'extension et à la modernisation du réseau routier du Cameroun en vue de soutenir la diversification économique. Plus spécifiquement, ce projet vise l'amélioration des conditions de transport et de circulation des biens et des personnes entre Batchenga-Ntui-Yoko-Lena afin de permettre la mise en valeur et l'exploitation des potentialités du grand bassin agricole du Mbam-Sanaga ; et le renforcement de la gouvernance du secteur.

Le présent projet s'inscrit dans le cadre du Programme d'appui au secteur des transports au Cameroun, dont la première phase est constituée par l'aménagement de la route Batchenga-Ntui-Yoko-Lena, d'un linéaire de 248,60 km environ de route et inclut également des activités connexes portant sur l'aménagement de pistes rurales, la réhabilitation d'infrastructures socio-économiques et la promotion des activités entrepreneuriales des femmes. Outre sa vocation nationale, le pont sec de Batchenga intègre l'axe routier Batchenga-Ntui-Yoko-Lena, axe stratégique offrant une alternative de desserte pour les flux nationaux et/ou internationaux à destination ou en provenance des régions septentrionales et méridionales du Cameroun, ainsi que du Tchad. La mise à niveau et la réduction de la longueur de la liaison devraient donc contribuer au renforcement de la compétitivité de cette voie, comparativement aux autres corridors, ainsi qu'à la consolidation de la fonction de transit de sa zone d'influence.

Axe d'échanges quasi indispensable, la réalisation du pont sec de Batchenga favorise le désenclavement des bassins de production agricole de la plaine centrale du Cameroun par rapport aux zones de consommation entraînant l'augmentation des productions, en particulier dans le secteur agricole. Elle contribue à favoriser la transformation structurelle de l'économie camerounaise. Outre cette vocation de voie de desserte nationale, l'axe qu'il relie est un véritable vecteur d'intégration économique puisqu'il constitue un des maillons essentiels camerounais de facilitation du transport inter-Etats de l'Afrique centrale. Le projet offre ainsi une nouvelle alternative de transit vers le Tchad, pays enclavé de la région qui s'approvisionne principalement via le Port Autonome de Douala (PAD). Car le tronçon qu'il permet de relier constitue l'itinéraire le plus court (200 km de moins) pour relier les parties méridionales et septentrionales du Cameroun, et partant vers le Tchad.

Les principaux bénéficiaires du projet du pont sec de Batchenga, au même titre que celui du tronçon routier Batchenga-Ntui-Yoko-Lena sont les 4.400.000 habitants de la région du centre et de l'Adamaoua du Cameroun, mais également de façon indirecte, les populations des régions situées dans la partie Ouest du Tchad compte tenu du caractère régional du projet.



Source : Plan communal de Développement de Batchenga (2015)

3.4.4- Présentation du site Lom-Pangar

L'aménagement hydroélectrique de Lom-Pangar est un projet structurant sur lequel repose la stratégie du développement du potentiel hydroélectrique du fleuve Sanaga. Le projet comprend la construction d'un barrage réservoir destiné à saturer, en période d'étiage, la

centrale de production de Song Loulou (335MW) et à augmenter la production de la centrale d'Edéa (224 MW). Ceci portera la puissance garantie de ces deux centrales situées en aval de 450MW en 2010 à 729 MW en 2015. Une centrale hydroélectrique de 30 MW au pied du barrage sera construite et reliée à l'usine thermique de Bertoua par une ligne de 105 Km jusqu'aux localités de Batouri et Abong-Mbang, de manière à fiabiliser la performance des systèmes de transport et de distribution et à étendre la fourniture de l'énergie à 150 localités dans la région de l'Est.

Enfin le projet comporte l'étude du plan directeur des réseaux de transport de l'énergie électrique du Cameroun, en vue de la valorisation maximale du potentiel hydroélectrique du pays. Ainsi, le coût du projet est estimé à 264,49 MVC. Il sera exécuté sur une période de 48 mois à partir de 2011. Le projet a pour objectif sectoriel de contribuer à l'amélioration des conditions de vie des populations par l'augmentation de son taux d'accès à une énergie électrique suffisante. L'objectif spécifique est de renforcer le système de transport et de distribution de l'énergie électrique dans la région de l'Est pour desservir de nouvelles localités rurales et urbaines et la réalisation des branchements. Les principaux bénéficiaires du projet sont les populations et les communautés locales, les exploitations agricoles, les industries et les commerces, les institutions publiques et privées de santé et d'éducation.

3.5. POPULATION DE L'ÉTUDE

3.5.1- Justification du choix de la population

La population est une collection d'individus, d'objets, c'est-à-dire, un ensemble d'unités élémentaires sur lesquelles porte l'analyse. Ces individus peuvent être humains ou non : l'unité élémentaire en sciences sociales, c'est souvent, une personne ; mais c'est parfois aussi un groupe, une ville, un syndicat, un pays. La population est alors un ensemble de personnes, de groupes, de villes, de syndicats, de pays (Gautier, 2016). Selon Blanchet et Gotman (1992), le choix de la population d'une étude est imposé par la nature de l'information à recueillir. Les membres de ladite population doivent être capables de fournir des réponses pertinentes aux questions du chercheur. Ce choix n'est donc pas neutre et prédétermine la distribution des réponses que le chercheur veut obtenir. Vu l'intitulé de ce travail, la population qui nous intéresse est l'ensemble des communautés éducatives de ces sites, plus précisément le tronçon routier Ambam-Kye-ossi, Memve'ele, Lom-Pangar, Batchenga.

3.5.2. Critères de sélection

Les critères de sélection des sujets permettent une discrimination qui conduit à une homogénéité nécessaire de l'échantillon afin de pouvoir inférer les résultats de la recherche. Les critères de sélection concernent aussi les personnes ayant fait l'objet d'entretiens que ceux ayant été sujets des enquêtes par questionnaire. Nous avons opté pour les critères d'inclusion suivants : équipe pédagogique (enseignants), association des parents d'élèves/conseil d'école et les différents groupes sociaux.

Pour les différents groupes sociaux ayant participé au sondage, les critères de sélection sont :

- être habitant des villages de l'un de quatre sites ;
- être âgé de plus de 20 ans ;
- avoir été présent lors de la réalisation du projet.

Pour les autres participants ayant fait l'objet des entretiens, les critères sont :

- être une autorité administrative, scolaire, traditionnelle ou légitime en place.
- avoir été en poste lors de la réalisation du projet.

Tableau 4 : Tableau de la population

SITE	POPULATION
BELABO (dont Lom-Pangar : 73)	30 953
AMBAM	41 089
KYE-OSSI	17 120
BATSCHENGA	9 303
TOTAL	98 465

Source: BUCREP, 3^{ème} RGPH Cameroun (2005).

3.6. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

Dans cette partie de travail, nous décrivons la technique d'échantillonnage et construisons l'échantillon de l'étude.

3.6.1. Technique d'échantillonnage

L'échantillonnage est un ensemble d'opérations en vue de constituer un échantillon. Pour Barker cité par Rossi (1992, p.27), les techniques d'échantillonnage ont pour objet « *le choix dans une population définie que l'on veut décrire, d'un certain nombre d'éléments qui*

doivent présenter les mêmes caractéristiques que la population ». Il existe deux méthodes d'échantillonnage : la méthode probabiliste et la méthode non probabiliste. La méthode probabiliste consiste à constituer un échantillon en choisissant au hasard un certain nombre d'individus. Ici tous les éléments de la population ont une chance égale de faire partie de l'échantillon selon une probabilité connue. Rentre dans cette catégorie, l'échantillon aléatoire simple, l'échantillon aléatoire stratifié, l'échantillon en grappe et l'échantillon systématique. La méthode non probabiliste contrairement à l'échantillonnage probabiliste, ne donne pas à tous les éléments de la population une égale chance d'être choisie pour former l'échantillon. On peut trouver dans cette catégorie l'échantillonnage accidentel, l'échantillonnage par quotas, l'échantillonnage par choix raisonné et l'échantillonnage en boule de neige.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons jeté notre dévolu sur l'échantillonnage « boule de neige ». Ce choix est justifié par le fait que cette méthode est réservée aux populations composées d'individus dont l'identification est difficile ou qui possèdent des caractéristiques rares. La méthode consiste à faire construire l'échantillon par les individus eux-mêmes. Il suffit d'en identifier un petit nombre initial et de leur demander de faire appel à d'autres individus possédant les mêmes caractéristiques.

3.6.2. Echantillon

En fin de compte nous avons obtenu pour l'ensemble des sites 220 enquêtés qui ont répondu de façon exploitable aux questionnaires. Parmi lesquels nous avons choisi 08 personnes ressources pour des entretiens.

Tableau 5: Echantillon de l'étude

Sites	Enquêtés (questionnaire)	Participants (entretiens)
Ambam-Kyé-ossi	47	2
Memve'ele	46	2
Lom-Pangar	55	2
Batchenga	72	2
Total	220	

3.6.3. Portrait des participants à l'entretien

Le tableau qui suit présente le portrait des participants en tenant compte du but visé dans cette recherche qui est de savoir si la cohérence des politiques éducatives induit l'appropriation des projets structurants.

Tableau 6 : Portrait des participants

Pseudo	Sexe	âge	Statut matrimonial	Religion	Niveau d'études	Statut
X1	M	60 ans	Marié	Musulman	secondaire	Chef du Village
X2	M	57-60 ans	Veuf	Catholique	secondaire	Habitant Village Ouami
X3	M	50-55ans	Marié	Protestant	supérieur	Habitant de Nyabizan/Nyabissan
X4	M	45-50 ans	Marié	Protestant	secondaire	Président APEE EP de Nyabissan
X5	M	47 ans	Marié	Catholique	secondaire	Directeur EP Gr II de Batchenga
X6	M	81ans	Veuf	Pentecôtiste	secondaire	Chef de village batchenga

3.7. OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES

D'après Tsafak (1979), la valeur d'une recherche est considérablement tributaire de la qualité des données utilisées dans l'analyse. Or les données ne peuvent être de bonnes qualités si les instruments utilisés pour les recueillir ne sont pas valides et fidèles. Pour cette recherche qui s'inscrit dans le champ des politiques publiques en éducation, nous avons opté pour deux instruments de collecte des données : le questionnaire et le guide d'entretien.

Selon Grawitz (1996), la validation consiste à essayer sur un échantillon réduit les instruments prévus par l'enquête. Cette phase consiste à éprouver les instruments choisis pour l'enquête, sur un échantillon réduit. Ceci dans la perspective d'en vérifier la facilité des questions et surtout la validité. En tant que phase préparatoire, elle comprend aussi la prévision de tous les problèmes tels que la durée de l'enquête, le budget, les moyens matériels, les autorisations nécessaires.

Nos instruments ont subi un test de fiabilité du 11 au 17 Mai 2021. À propos du questionnaire, 17 individus, dont l'âge oscillait entre 18 et 31 ans ont été choisis dans la ville de Yaoundé pour ce test. 11 de ces sujets sont de sexe masculin et 06 de sexe féminin. Concernant l'entretien, 4 sujets ont été choisis, dont 2 sont de sexe masculin et 2 de sexe féminin, l'âge oscillant entre 20 et 26 ans.

Alors qu'aucun participant n'a fait cas d'incompréhension des thèmes et/ou sous-thèmes du guide d'entretien, certains sujets ont éprouvé de légères difficultés dans la compréhension de quatre items du questionnaire, notamment, les items 17, 18 et 23. Au terme de cette phase, nous avons modifié quelque peu notre questionnaire en reformulant ces items pour en faciliter la compréhension. Une seconde vérification a été effectuée et nous a permis de constater que les difficultés inhérentes à la compréhension des items susmentionnés avaient été résolues.

Dans cette recherche, le calcul de l'Alpha de Cronbach a permis de tester la cohérence interne entre les items. Pour établir l'homogénéité de l'échelle, l'analyse de la cohérence interne s'impose comme une exigence indispensable. L'alpha de Cronbach est calculé en ôtant à chaque fois un item de l'échelle à partir de la formule suivante :

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \cdot \frac{2 \sum_{i>j} Cov(X_i, X_j)}{Var(S)} = \frac{K}{K-1} \cdot \left[1 - \frac{\sum Var(X_i)}{Var(S)} \right],$$

avec S correspondant à la somme de ces items ($X_1+X_2+X_3+\dots+X_k$) ;

k=nombre d'items et Var=Variance.

Une valeur acceptable de l'Alpha doit être supérieure à 0.7. Toutefois, lorsqu'une valeur est trop proche de 1, elle montre une pauvreté dans le choix des items.

Le testing du questionnaire s'est fait avec un petit nombre de répondants appartenant à l'univers de l'enquête ultérieure. Des interviews approfondies ont été envisagées pour critiquer les formulations des questions, leur ordonnancement et leur présentation (Mucchielli, 1984). L'analyse des résultats de ce pré-test a permis de d'identifier les problèmes spécifiques concernant les individus auxquels a été appliqué le questionnaire pendant le pré-test. Toutefois, nous avons intensifié au maximum les moyens d'analyse en choisissant les sujets qui, tout en étant typiques pouvaient accepter de consacrer du temps à répondre aux questions. Leurs remarques nous ont permis de reformuler certains items et de supprimer d'autres confus. Par ailleurs, le pré-test a aussi permis d'identifier des éléments fonctionnels de l'instrument. De ce point de vue, le pré-test a assuré la clarté et la précision des termes, la démultiplication des questions, la forme des questions, l'ordre des questions.

L'usage du questionnaire et du guide d'entretien est d'une efficacité certaine. De plus en plus, il existe une cohabitation harmonieuse des méthodes quantitatives et qualitatives de collecte et d'analyse des données. Pour Van der Maren (1997), la recherche scientifique privilégie la comparaison, c'est dans cette perspective qu'il propose le croisement des instruments différents de collecte des données, afin de tirer profit de leur avantageuse

complémentarité dans le traitement et l'analyse des informations recueillies. Selon lui, il y va de la crédibilité de la recherche. À en croire Roy (1990), chaque approche quantitative et qualitative a ses forces et ses faiblesses et c'est en les combinant que l'on arrive à avoir les résultats les plus satisfaisants et crédibles.

3.7.1. Le questionnaire

Toutes les sciences humaines et sociales disposent d'une kyrielle d'instruments de collecte de données à l'instar du questionnaire. Celui-ci fait partie de ceux qui ont retenu notre attention dans le cadre de cette réflexion. D'après Quivy et Campenhoudt (1995), l'enquête par questionnaire est une série de questions à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatifs de l'univers de l'enquête (...) relative à leur situation sociale, professionnelle, à leurs opinions(...) ou encore sur tout autre point qui intéresse le chercheur.

3.7.1.1. Raison du choix du questionnaire comme instrument

À en croire Delhomme et Meyer (2003) le questionnaire est l'instrument idoine lorsque la collecte des données est faite sur un nombre important d'individus et permet clairement les traitements statistiques. De l'avis d'Eymard (2003), un questionnaire n'a pas pour but de renseigner sur ce que les gens font, mais plutôt sur ce qu'ils déclarent faire ou sur ce qu'ils pensent faire. C'est un outil qui appréhende la perception des participants sur leur faire et non le faire directement. D'après Fortin et Gagnon (2016), le questionnaire est instrument de collecte des données qui exige du participant des réponses écrites à un ensemble de questions. Le questionnaire a pour but de recueillir de l'information factuelle sur des événements ont des situations connues, sur des attitudes, des croyances des connaissances, des impressions et des opinions sur les politiques publiques. Nous avons opté pour le questionnaire car, il offre une très grande souplesse en ce qui concerne la structure, la forme et les moyens de recueillir l'information sur la relation significative qui existe entre la cohérence des politiques éducatives et La cohérence des politiques éducatives induit l'appropriation des projets structurants.

Nous faisons aussi nôtre, les raisons avancées par Blanchet et Gotman (1992) à savoir :

- c'est une méthode de production des données verbales/écrites ;
- comme technique, il représente une situation interlocutoire particulière qui produit des données différentes ;
- il provoque une réponse, l'opinion ou l'attitude et indique la réaction des sujets « à un objet qui est donné du dehors », achevé (question) ;

- son choix réside essentiellement dans le choix du type de données recherchées ;
- il implique la connaissance préalable du monde de référence, soit qu'on ne le connaisse d'avance, soit qu'il n'y ait aucun doute sur le système interne de cohérence des informations ;
- sa construction exige un choix préalable des facteurs discriminants et suppose que l'on dispose d'attitudes étalonnables et échelonnables. Il convient à l'étude d'un grand nombre de personnes et ne pose pas le problème de représentativité ;
- enfin, il permet de rechercher des informations sur le terrain pendant une durée courte, en même temps qu'il constitue un instrument facile à manipuler et à moindre coût sans nécessiter des appareils d'enregistrement ou de grille d'observation.

3.7.1.2. Elaboration du questionnaire

En plus du préambule et la section liée à l'identification des sujets, le questionnaire mesure les politiques éducatives (variable indépendante) et l'appropriation des projets structurants (variable dépendante). Nous avons construit des échelles pour la mesure des politiques éducatives et avons fait usage des différentes échelles de mesure qu'on retrouve dans la littérature des projets structurants.

Les échelles des politiques éducatives. Pour mesurer ce que nous entendons par politiques éducatives dans ce travail, ~~nous avons construit plusieurs échelles qui existent~~ et permettent de mesurer les différentes modalités retenues dans le cadre de cette étude. Il s'agit notamment : de l'échelle de la légitimité de l'action publique ; de l'échelle de la légitimité de la prise en compte des aléas ; de l'échelle de l'évolution des interprétations multiples.

L'échelle de l'appropriation. Concernant la mesure de l'appropriation, deux sous-échelles ont été prises en compte. Il s'agit de l'échelle des préférences et l'échelle de la maîtrise.

Tableau 7 : échelles des politiques éducatives

échelles des politiques éducatives	Indicateurs
légitimité de l'action publique	<ul style="list-style-type: none"> - « Toutes les populations de la localité ont été informées du projet par les autorités compétentes. » - « Toutes les populations ont accepté la réalisation du projet dans leur localité. » - « Les personnes les plus pessimistes sur les bénéfices du projet pour la localité se sont finalement conformées. » - « La majeure partie de la population s'est conformée aux prescriptions des autorités pour l'aboutissement du projet. » - « Certaines personnes préfèrent d'autres projets pour la localité que celui qui a été réalisé. » - « La conformité des populations en rapport avec le projet assure une stabilité de la localité. »
légitimité de la prise en compte des aléas	<ul style="list-style-type: none"> - « La demande de changement fait suite à une doléance des populations. » - « Les pouvoirs publics ont transmis certaines compétences aux populations pour la réalisation dudit projet. » - « Les chefs de village ont été impliqués dans la réalisation du projet. » - « Les villageois ont été impliqués dans la réalisation du projet. » - « Les prises de décisions liées au projet se prenaient sans tenir compte des besoins des populations. »
évolution des interprétations multiples	<ul style="list-style-type: none"> - « Les connaissances des intervenants quant au processus d'un changement dans la réalisation du projet ont facilité la coordination de l'action publique. » - « La crédibilité des intervenants quant au processus de changement a facilité la coordination de l'action publique. » - « Les ressources (temps, effectifs, argent, etc.) pour réaliser le changement dans le projet ont facilité la coordination de l'action publique. » - « La compréhension des changements dans le projet a facilité la coordination de l'action publique. » - « La situation qui justifiait le changement a fait l'objet d'un diagnostic préalable. » - « Les parties prenantes concernées par la situation initiale ont été impliquées dans le diagnostic. » - « Le projet de changement a été planifié avant d'être amorcé. » - « L'atteinte des objectifs établis a nécessité de prolonger ou d'écourter le processus de changement. »

Tableau 8 : échelle de l'appropriation

échelle de l'appropriation	Indicateurs
Les préférences	<ul style="list-style-type: none"> - « Je comprends très bien la logique qui sous-tend ce projet pour le bien des populations. » - « Avoir travaillé pour l'accomplissement du projet m'a procuré une énorme satisfaction. » - « J'ai préféré travailler pour l'accomplissement de ce projet que pour un autre. » - « Le projet convient parfaitement aux aspirations de la communauté. » - « Le projet améliore les conditions de vie des populations. »
La maîtrise	<ul style="list-style-type: none"> - « J'ai trouvé dans le projet une réponse aux besoins des populations. » - « La population se sent à l'aise par rapport à la réalisation du projet dans leur localité. » - « La population maîtrise très bien le nouveau projet. » - « La population n'a pas de difficultés par rapport à la compréhension du nouveau projet. » - « Aujourd'hui, la population s'est totalement appropriée le projet. »

Les résultats des tests de fiabilité « alpha de Cronbach » de chaque échelle sont compris ci-dessous :

- l'échelle de la légitimité de l'action publique ($\alpha = 0.727$, K=06 items) ;
- l'échelle de la légitimité de la prise en compte des aléas ($\alpha = 0.793$, K=05 items) ;
- l'échelle de l'évolution des interprétations multiples ($\alpha = 0.702$, K=08 items) ;
- l'échelle des préférences ($\alpha = 0.812$, K=05 items)
- l'échelle de la maîtrise ($\alpha = 0.823$, K=05 items)

3.7.1.3. Présentation du questionnaire d'enquête

Le questionnaire de l'étude est articulé autour de quatre thèmes : la légitimité de l'action publique, basée sur la réflexion sur l'avenir de ses effets émergents ; la prise en compte des aléas par une analyse de la coordination ; la tendance à faire évoluer les interprétations multiples vers un même sens, afin de faciliter la coordination de l'action publique, son appropriation et sa vulgarisation auprès des parties impliquées ; et enfin l'appropriation des projets structurants.

Le questionnaire a permis d’appréhender de façon générale les attitudes de la population concernée face à l’appropriation des projets structurants. C’est l’instrument que nous avons le plus utilisé pour obtenir des informations sur des sujets. En effet, il offre plusieurs avantages dont l’économie du temps. Le questionnaire avec les enquêtés nous aide à dévoiler le poids de certains facteurs et à dégager les liens de causalité entre eux, à recueillir les données exploitables. Pour ce faire, nous avons eu recours à l’échelle de Richter à cinq réponses permettant à l’enquêté d’exprimer votre degré d’accord ou de désaccord pour chacune des affirmations en utilisant l’échelle suivante : 1. Totalemment en désaccord 2. En désaccord 3. Ni en accord, ni en désaccord 4. En accord 5. Totalemment en accord.

3.7.1.4. Modèle du questionnaire

Thèmes	Items
Identification des participants	<ul style="list-style-type: none"> - Sexe - Age - Niveau d’instruction - Situation matrimoniale - Religion
La légitimité de l’action publique, basée sur la réflexion sur l’avenir de ses effets émergents	<ul style="list-style-type: none"> - « Toutes les populations de la localité ont été informées du projet par les autorités compétentes. » - « Toutes les populations ont accepté la réalisation du projet dans leur localité. » - « Les personnes les plus pessimistes sur les bénéfices du projet pour la localité se sont finalement conformées. » - « La majeure partie de la population s’est conformée aux prescriptions des autorités pour l’aboutissement du projet. » - « Certaines personnes préfèrent d’autres projets pour la localité que celui qui a été réalisé. » - « La conformité des populations en rapport avec le projet assure une stabilité de la localité. »
La prise en compte des aléas par une analyse de la coordination	<ul style="list-style-type: none"> - « La demande de changement fait suite à une doléance des populations. » - « Les pouvoirs publics ont transmis certaines compétences aux populations pour la réalisation dudit projet. » - « Les chefs de village ont été impliqués dans la réalisation du projet. »

	<ul style="list-style-type: none"> - « Les villageois ont été impliqués dans la réalisation du projet. » - « Les prises de décisions liées au projet se prenaient sans tenir compte des besoins des populations. »
<p>Le fait de faire évoluer les interprétations multiples vers un même sens, afin de faciliter la coordination de l'action publique, son appropriation et sa vulgarisation auprès des parties impliquées</p>	<ul style="list-style-type: none"> - « Les connaissances des intervenants quant au processus d'un changement dans la réalisation du projet ont facilité la coordination de l'action publique. » - « La crédibilité des intervenants quant au processus de changement a facilité la coordination de l'action publique. » - « Les ressources (temps, effectifs, argent, etc.) pour réaliser le changement dans le projet ont facilité la coordination de l'action publique. » - « La compréhension des changements dans le projet a facilité la coordination de l'action publique. » - « La situation qui justifiait le changement a fait l'objet d'un diagnostic préalable. » - « Les parties prenantes concernées par la situation initiale ont été impliquées dans le diagnostic. » - « Le projet de changement a été planifié avant d'être amorcé. » - « L'atteinte des objectifs établis a nécessité de prolonger ou d'écourter le processus de changement. »
<p>Les préférences</p>	<ul style="list-style-type: none"> - « Je comprends très bien la logique qui sous-tend ce projet pour le bien des populations. » - « Avoir travaillé pour l'accomplissement du projet m'a procuré une énorme satisfaction. » - « J'ai préféré travailler pour l'accomplissement de ce projet que pour un autre. » - « Le projet convient parfaitement aux aspirations de la communauté. » - « Le projet améliore les conditions de vie des populations. »
<p>La maîtrise</p>	<ul style="list-style-type: none"> - « J'ai trouvé dans le projet une réponse aux besoins des populations. » - « La population se sent à l'aise par rapport à la réalisation du projet dans leur localité. » - « La population maîtrise très bien le nouveau projet. »

	<ul style="list-style-type: none"> - « La population n'a pas de difficultés par rapport à la compréhension du nouveau projet. » - « Aujourd'hui, la population s'est totalement appropriée le projet. »
--	---

3.7.2. Le guide d'entretien

3.7.2.1. Justification du choix du guide d'entretien

Le guide d'entretien est une « check-list » reprenant les éléments de la conduite d'entretien (Bachelet, 2008). Il structure l'interrogation, mais ne dirige pas le discours. C'est un système organisé de thèmes que l'interviewé doit connaître sans toutefois avoir à le consulter. Son but est d'aider l'enquêteur à recentrer l'entretien sur l'objectif de l'étude et permet aux chercheurs d'orienter et de contrôler son entretien. Il est élaboré à partir des catégories thématiques à analyser. Mener un entretien au cours d'une étude ne relève pas du hasard, car il est soumis à une exigence d'objectivité de l'esprit scientifique. Il ne s'improvise pas, avant de commencer l'entretien, il faut toujours prévoir le guide d'entretien précisant les thèmes à aborder et composé des grandes lignes à amorcer.

Pour recueillir les informations sur le terrain, la recherche utilisée le guide d'entretien individuel avec les participants. Ainsi le guide d'entretien comprend les grandes parties suivantes : l'identification du participant, les thèmes et les sous-thèmes. L'identification du participant porte sur l'âge, le sexe, le niveau d'instruction, la situation matrimoniale, la religion. Pour ce qui est des thèmes et des sous-thèmes, ils portent sur les hypothèses spécifiques d'analyse et les variables de l'étude. Ce guide d'entretien nous a permis de recueillir les informations auprès des participants qui constituent notre échantillon à partir des entretiens individuels.

3.7.3.2. Présentation du guide d'entretien

Le guide d'entretien a été fait dans le but de recueillir des données ou des informations des interviewés. Ces informations nous ont permis de mieux cerner notre problème. Les thèmes et sous-thèmes du guide d'entretien pour la collecte des données sont les suivants :

Thème 1 : La légitimité de l'action publique, basée sur la réflexion sur l'avenir de ses effets émergents

Sous-thème 1 : Diffusion des informations liées au projet

Sous-thème 2 : Acceptation de la réalisation du projet

Sous-thème 3 : Conformité des personnes pessimistes

Sous-thème 4 : Conformité aux prescriptions des autorités

Sous-thème 5 : Préférence d'autres projets

Sous-thème 6 : Stabilité de la localité suite à la conformité

Thème 2 : La prise en compte des aléas par une analyse de la coordination

Sous-thème 1 : Changement induit par la doléance des populations

Sous-thème 2 : Transmissions de certaines compétences aux populations

Sous-thème 3 : Implication des chefs de village

Sous-thème 4 : Implication des villageois

Sous-thème 4 : Prise des décisions en lien avec les besoins des populations

Thème 3 : Le fait de faire évoluer les interprétations multiples vers un même sens, afin de faciliter la coordination de l'action publique, son appropriation et sa vulgarisation auprès des parties impliquées

Sous-thème 1 : Facilitation de la coordination par les connaissances des intervenants

Sous-thème 2 : Facilitation de la coordination par la crédibilité des intervenants

Sous-thème 3 : Facilitation de la coordination par les ressources

Sous-thème 4 : Facilitation de la coordination par la compréhension des changements

Sous-thème 5 : Existence d'un diagnostic préalable

Sous-thème 6 : Implication des parties prenantes dans le diagnostic

Sous-thème 7 : Planification du projet

Sous-thème 8 : Modification du processus de changement

Thème 4 : La compréhension de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté

Sous-thème 1 : Les préférences

Sous-thème 2 : La maîtrise

3.8. TECHNIQUE ET PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES

Cette section montre comment nous avons passé les instruments de collecte des données et ressort les difficultés rencontrées. Elle s'est déroulée du 10 au 29 Juin 2021. Nous avons opté pour l'administration directe où l'enquêté remplit lui-même le questionnaire et l'administration indirecte où l'enquêteur recueille les réponses verbales du sujet et remplit le questionnaire. Les

entretiens se sont déroulés à la même période. Pour collecter nos données, nous avons pris attache avec les différents responsables de la communauté éducative de chaque site pour nous faciliter l'accès aux autres membres.

3.8.1. Technique et procédure de collecte des données quantitatives

La démarche de collecte des données par questionnaire a été la suivante : au lancement de la recherche, nous avons pour objectif de collecter 400 enquêtés dans les quatre sites à raison de 100 par site. Au terme de la collecte, nous avons pu obtenir 220 questionnaires dûment remplis. Pour les enquêtés disponibles, nous avons opté pour un remplissage direct du questionnaire. Mais la majorité des enquêtés étant très occupés par leurs activités, nous avons opté pour un dépôt de questionnaire en vue d'une récupération le lendemain tout en prenant la peine de prendre leur contact téléphonique. La distribution et la récupération de ces questionnaires ont été vraiment fastidieuses. Nous avons dû passer plusieurs jours dans différents sites pour obtenir le maximum de questionnaires remplis, car de nombreux enquêtés ne respectaient pas les rendez-vous convenus. Dans la plupart des cas, c'est au moment de la récupération que certains participants remplissaient leurs questionnaires. Certains déclaraient avoir perdu leur questionnaire, mais nous en fournissions d'autres. Après plusieurs jours passés dans certains sites, nous n'avions pas pu revoir certains enquêtés à qui nous avions au préalable remis des questionnaires, tantôt ils ne sont pas joignables, tantôt il y a des problèmes de communication téléphonique dans la zone.

3.8.2. Technique et procédure de collecte des données qualitatives

Les données qualitatives ont été collectées au même moment avec les données quantitatives au moyen de l'entretien semi-directif. L'entretien semi-directif fournit au répondant la possibilité d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité. Ce type d'entretien permet de faire des relances pertinentes et d'organiser l'ensemble des thèmes abordés auquel nous nous référons sans pour autant s'y reporter explicitement, ni les formuler à la manière d'un questionnaire. Ces raisons pour lesquelles nous avons recours à cet outil sont qu'elles permettent d'apporter des éléments à la communauté scientifique concernant l'utilisation des acquis scolaires dans la vie quotidienne via l'utilisation des modes de représentations du savoir.

L'entretien de recherche représente ici, le seul mode d'accès valable dans un champ d'investigation encore peu exploré. Il va permettre de « débroussailler » le terrain, de dégager des pistes de recherche, de clarifier des problématiques et de poser certains problèmes dans

toute leur complexité ; de mettre en relief la dimension subjective du sujet en recueillant des informations à partir de sa pratique personnelle, de considérer la perspective du sujet lui-même. Le rôle de l'intervieweur est alors d'accompagner l'interviewé dans la construction, voire le repérage de ses sentiments et de ses perspectives. Il se distingue des entretiens diagnostiques et thérapeutiques dans la mesure où il est destiné à recueillir des données qui sont utiles à la bonne conduite de la recherche entreprise. Kvale (1983) précise que l'entretien de recherche qualitative est souvent semi-structuré, qu'il ne désigne ni une conversation libre, ni un questionnaire très structuré. Nous, nous appuyons sur les dix aspects qu'il décrit pour caractériser l'entretien de recherche qualitative :

- il est centré sur le monde intérieur de l'interviewé ;
- il tente de comprendre le sens des phénomènes reliés à ce monde ;
- il est descriptif ;
- sans présupposition ;
- centré sur certains thèmes ;
- ouverts aux ambiguïtés et aux changements ;
- il tient compte de la sensibilité de l'intervieweur ;
- il prend place dans une interaction interpersonnelle ;
- il peut se révéler une expérience positive sur la personne de l'interviewé.

Et plus particulièrement, l'entretien de recherche qualitative permet au chercheur :

- d'être en adéquation avec sa perception sur les fondements de la science, de la nature humaine et bien évidemment de la recherche elle-même comme le soutient Grawitz (1986)
- d'appréhender les modes de représentation du savoir sous un autre angle ;
- de découvrir la diversité des modes de représentations du savoir permettant d'enrichir les connaissances du chercheur et d'adapter sa pratique au vu des éléments observés ;
- de se décentrer de son point de vue, de ses perceptions, de ses jugements contribuant à une compréhension plurielle des modes de représentation du savoir.

3.8.3. Cadre des entretiens

Il s'agissait ici de préciser le lieu du déroulement de l'entretien, les modalités données aux participants. Avant tout, ces entretiens commençaient toujours par la présentation du

formulaire de consentement éclairé qui était signé par les consultants (cf. annexe) qui précise des paramètres de l'entretien, notamment, l'objectif de notre entretien, le choix du consultant, la possibilité d'enregistrement. Il fallait également à chaque fois négocier le rendez-vous pour envisager le prochain entretien. En tout état de de cause, le formulaire de consentement a permis d'attirer leur attention sur l'importance de la recherche et garantir la confidentialité des données recueillies. Le cadre s'est également appuyé sur un certain nombre de commodités nécessaires pour mener un entretien. Il s'agit des commodités infrastructurelles. A cet effet, certains participants mettaient à notre disposition deux chaises, une chaise pour nous et une autre pour l'interviewé. Par ailleurs, il fallait préciser à l'interviewé la durée des entretiens qui était d'environ 45 minutes, l'utilisation du téléphone portable pendant l'entretien pour l'enregistrement.

3.8.4. Déroulement des entretiens

Nous avons débuté la collecte des données dans le site de Lom Pangar où nous nous sommes rendus le 10 juin 2021. Nous rappelons que lors du passage dans chaque site, nous il était question d'administrer les questionnaires et de conduire des entretiens. Nous avons commencé l'entretien avec le participant X1 qui était disponible à nous consacrer du temps à cet effet. Au terme de l'entretien, il nous a orienté vers X2. Après la ville de Lom Pangar, nous nous sommes rendus à Memve'ele où nous avons eu deux entretiens avec X3 et X4 respectivement. Ensuite nous sommes allés à Batchenga et avons eu deux entretiens également avec X5 et X6. Enfin nous avons bouclé avec la ville de Kye-osi avec les participants X5 et X6. Pour chaque entretien, nous avons débuté en nous présentant et en donnant le thème de notre étude. Nous avons expliqué l'objet de l'étude, clarifié l'utilisation ultérieure des informations. Ensuite nous avons donné la latitude à chaque participant de se présenter. L'entretien était semi-directif en ce sens qu'il n'était ni entièrement ouvert, ni entièrement fermé. Nous disposions d'un certain nombre de thèmes du guide d'entretien, relativement ouverts, sur lesquels nous souhaitions que l'interviewé réponde. Mais nous n'avions pas forcément posé toutes les questions dans l'ordre dans lequel nous les avons notées et sous leur formulation exacte. Il y avait davantage de liberté pour nous, mais aussi pour l'enquêté. Autant que possible, nous avons laissé venir l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaitait et dans l'ordre qui lui convenait. Nous avons essayé simplement de recentrer l'entretien sur les thèmes qui nous intéressait quand l'enquêté s'en écartait. Et cela a été fait à l'aide d'un téléphone portable, qui nous a permis d'enregistrer les entretiens.

3.8.5. Difficultés rencontrées

Tout au long de l'enquête, nous avons fait face aux écueils qui méritent d'être soulignées. Malgré le statut d'étudiant et les garanties d'anonymat que nous avons brandi, nous nous sommes heurtés au refus systématique de certains commerçants. Les principales difficultés lors de cette collecte des données concernent les faux rendez-vous, qui entraînaient des dépenses supplémentaires et qui ne nous ont pas permis de récupérer certains questionnaires. D'autres participants nous demandaient une rémunération en contrepartie du remplissage des questionnaires. En plus, certains questionnaires étaient partiellement remplis.

3.9. TECHNIQUE D'ANALYSE

3.9.1. Analyse descriptive

L'analyse descriptive des données a pour but de donner un aperçu de l'ensemble des caractéristiques des participants et d'examiner la distribution des valeurs des principales variables déterminées à l'aide de test de corrélation. Ainsi, les analyses descriptives telles que le mode, la moyenne, la variance et l'écart type sont les principaux indicateurs permettant de résumer les données. Dans cette recherche, nous explorons les relations entre les différentes variables à savoir : les politiques publiques (VI) et l'efficacité scolaire (VD).

3.9.2. Analyse inférentielle

Les statistiques inférentielles sont définies comme un ensemble de méthodes permettant de généraliser, à l'échelle de la population, des conclusions tirées à partir des données d'une population. L'analyse inférentielle s'appuie sur les hypothèses de recherche formulées à partir du cadre théorique de l'étude. L'hypothèse spécifie les relations entre les variables et permet ainsi d'expliquer et de prédire des événements ou des phénomènes. Les hypothèses sont ensuite mises à l'épreuve au moyen du test. Après la collecte des données, nous avons utilisé le logiciel SPSS version 18 pour leur traitement statistique. Parmi la multitude d'outils d'analyse inférentielle à notre portée (l'analyse des corrélations, le khi deux, la régression, le « t » de student, le « z » test...), nous avons choisi les corrélations et les régressions.

L'analyse corrélationnelle permet de vérifier le lien linéaire entre deux variables quantitatives qui sont ici : les politiques éducatives (X) et projets structurant (Y). Le coefficient de corrélation notée r_{xy} , a été développé par Pearson et sa valeur oscille entre -1 et $+1$. Il est calculé à partir de l'expression mathématique suivante :

- Formule :

$$r_{xy} = \frac{n \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{\left[n \sum X^2 - (\sum X)^2 \right] \left[n \sum Y^2 - (\sum Y)^2 \right]}}$$

- n = nombre de paires d'observations ;
- $\sum XY$ = somme des produits de X et Y ;
- $\sum X$ et $\sum Y$ Sont respectivement les somme des observations de X et de Y ;
- $\sum X^2$ = somme des carrés des observations de X ;
- $\sum Y^2$ = somme des carrés des observations de Y ;
- $(\sum X)^2$ = carré de la somme des observations de X
- $(\sum Y)^2$ = carré de la somme des observations de Y.

Ce coefficient, évalué à partir du rapport entre la covariance et le produit des écarts-types, requiert des données métriques. Un signe positif indique que les deux variables évoluent dans le même sens. Dans ce cas, la relation est dite directe et l'augmentation ou la diminution des scores d'une variable s'accompagne respectivement de l'augmentation ou de la diminution des scores de l'autre variable. Un signe négatif est synonyme d'une variation en sens opposée. Dans ce cas, le lien est dit indirect et les scores d'une variable augmentent pendant que ceux de l'autre variable diminuent.

La valeur calculée du r (fournie par le logiciel d'analyse statistique) doit être confrontée à la table des valeurs du coefficient de corrélation r de Fisher (Croutsche, 1997) afin de pouvoir effectivement accepter ou reformuler l'hypothèse acceptée. Les fonctions statistiques proposées par SPSS permettent deux lectures de la corrélation r : soit en termes de valeur critique, soit en termes de seuil de signification statistique. Dans le cadre de cette recherche nous lirons le r en termes de seuil de significations statistique.

Les régressions utilisées dans le cadre de ce travail ont pour objectifs :

- d'établir la linéarité entre nos variables (politiques éducatives et appropriation des projets structurants). Il s'agit de la capacité à prédire l'appropriation des projets structurants à partir des politiques éducatives ;
- d'expliquer l'appropriation des projets structurants sur la base des politiques éducatives :

- d'identifier le poids factoriel des politiques éducatives sur l'appropriation des projets structurants.

3.9.3. Analyse de contenu

Une fois l'étape du terrain terminée, nous avons procédé à la transcription et au codage des données pour constituer les unités d'analyse de contenu. L'analyse de contenu ici porte sur les différents types de données issues des entretiens individuels réalisés dans les différents sites de l'étude. L'analyse de contenu se présente ici du point de vue de Berelson (2013, p. 18) comme une technique servant à la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications. L'analyse de contenu ici a pour but de préciser les contours du fait éducatif à partir de la dimension symbolique que les acteurs sociaux lui attribuent. De ce fait, en accord avec notre question de recherche, nous avons procédé à la sélection de corpus devant servir à l'analyse.

La première étape consiste à recueillir, préparer, classer et évaluer le matériel à analyser. La deuxième étape quant à elle consiste à repérer les passages pertinents issus des entretiens. L'objectif visé étant de repérer les indicateurs élaborés lors de l'opérationnalisation du cadre théorique. Au niveau de la troisième étape, il s'agit de sélectionner et de définir des codes, c'est-à-dire des unités de classification des données recueillies. Les codes sont au départ des mots, des expressions qui permettent de catégoriser les indicateurs et qui renvoient dans le cadre d'une approche hypothético-déductive aux indicateurs du cadre théorique.

En plus de se fier au cadre théorique et à ses indicateurs, nous avons complété la liste des codes en respectant le critère d'exhaustivité, de clarté, d'objectivité, de pertinence, d'homogénéité et de numérotation. En ce qui concerne la quatrième étape, nous avons codifié les instruments de collecte en numérotant toutes les questions afin de rendre plus précise et pratique l'exploitation de l'instrument. Ce travail systématique de codage s'est fait empiriquement à la main avec un stylo et du papier. La cinquième étape enfin consistera à l'analyse et à l'interprétation des résultats. Le but recherché étant de corroborer ou de réfuter les hypothèses de départ. On peut, à travers la grille d'analyse thématique, identifier des faits saillants et pertinents.

3.9.3.1. Type d'analyse de contenu

L'analyse de contenu dont il est question dans le cadre de cette recherche est l'analyse de contenu thématique (Paillé et Mucchielli, 2016). D'après eux, elle fait appel à des procédés de réduction des données. Ici, après avoir identifié le corpus, ces derniers ont été regroupés par

thèmes. Il est donc question de répondre en s'appuyant sur les thèmes. L'analyse de contenu est ici combinée à l'analyse inférentielle pour la saisie totale du fait éducatif dont il est question dans cette recherche. L'analyse de contenu consiste à procéder systématiquement au repérage, au regroupement à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus.

D'après Castillo (2021)¹, l'analyse de contenu est une technique de description systématisée et d'analyse des données verbales dont l'objectif est de rendre compte de ce que Bouloudnine et *al.* (2011) nomme expérience interne du sujet. Ce faisant, elle se situe dans la démarche compréhensive qui est celle adoptée dans le cadre de cette recherche. Pour Castillo, elle se situe dans un domaine de compréhension plutôt que d'évaluation et part de l'expérience des sujets.

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

L'analyse de contenu dans le cadre de cette recherche tire sa légitimité et sa validité scientifiques de sa rigueur méthodologique. Elle s'évalue suivant les critères de la recherche qualitative (Santiago-Delefosse et *al.*, 2015). Elle répond à des contraintes systématisées tout en nous offrant toute liberté d'analyse.

Les différentes phases de l'analyse de contenu dans cette recherche comme le recommande Bardin (2013), s'organisent autour de trois pôles chronologiques : la préanalyse, qui a consisté à la préparation du matérielle (phase de transcription). Ici, les contenus des entretiens ont été intégralement retranscrits. A la suite de cette transcription, plusieurs lectures

flottantes ont permis de faire connaissance avec le texte à analyser en laissant venir à soi les impressions. Ensuite, l'exploitation du matériel, qui s'est déroulée en deux temps : l'analyse catégorielle qui a consisté en une opération de découpage du texte en unités suivies d'une opération de classification de ces unités en catégories rassemblant des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique (Bardin, 2013).

La présente recherche a adopté la thématization en continue comme mode d'analyse. L'analyse de contenu thématique remplit alors deux fonctions principales : la fonction de repérage et celle de documentation. Dans un premier temps, il est question de saisir l'ensemble des thèmes en rapport à chaque corpus. La tâche ici consiste à relever tous les thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche à l'intérieur des différents entretiens. La deuxième fonction concerne la mise en parallèle des différents thèmes. Il est en effet question de construire au terme de l'analyse un panorama au sein duquel les grandes tendances du fait éducatif à l'étude se matérialisent. Elle consiste ici en une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes. L'analyse de contenu dans cette recherche repose sur deux principes : la description et l'analyse.

La description ici consiste à recenser et ordonner les faits ou observables langagiers (mots, phrases) du corpus de texte pour répondre à deux questions : ce qui est dit : description thématique ; et comment : description linguistique. Elle repose sur la transcription fidèle des propos des participants et se structure par la catégorisation (identification des thèmes) et classification (indexation des thèmes) des énoncés. Le sens donné à l'analyse de contenu ici va des mots à la catégorie. Elle consiste donc selon Castillo (2021) à proposer des catégories de discours susceptibles d'éclairer la compréhension d'un processus. Autrement dit, l'analyse de contenu ici permet de passer des énoncés à leur signification.

3.9.3.2. Présentation de la grille d'analyse des données

La grille d'analyse a porté sur les modalités de la variable indépendante et de la variable dépendante, ainsi que leurs indicateurs à savoir :

- la légitimité de l'action publique, basée sur la réflexion sur l'avenir de ses effets émergents ;
- la prise en compte des aléas par une analyse de la coordination ;
- l'évolution des interprétations multiples vers un même sens ;
- l'appropriation des projets structurants ;

Cette grille a permis d'examiner comment la cohérence des politiques éducatives rend compte de l'appropriation des projets structurants.

Tableau 9 : Grille d'analyse des données

Thèmes	Codes	Sous Thèmes	Codes	Répertoire de compréhension			
				(0)	(+)	(-)	(+ou-)
La légitimité de l'action publique, basée sur la réflexion sur l'avenir de ses effets émergents	A	-Diffusion des informations liées au projet	a 1				
		-Acceptation de la réalisation du projet	a 2				
		-Conformité des personnes pessimistes	a 3				
		-Conformité aux prescriptions des autorités	a 4				
		-Préférence d'autres projets	a 5				
		-Stabilité de la localité suite à la conformité	a 6				
La prise en compte des aléas par une analyse de la coordination	B	-Changement induit par la doléance des populations	b 1				
		- Transmissions de certaines compétences aux populations	b 2				
		-Implication des chefs de village	b 3				
		-Implication des villageois	b 4				
		-Prise des décisions en lien avec les besoins des populations	b 5				
l'évolution des interprétations multiples vers un même sens	C	-Facilitation de la coordination par les connaissances des intervenants	c 1				
		-Facilitation de la coordination par la crédibilité des intervenants	c 2				
		-Facilitation de la coordination par les ressources	c 3				
		-Facilitation de la coordination par la compréhension des changements	c 4				
		- Existence d'un diagnostic préalable	c5				
		-Implication des parties prenantes dans le diagnostic	c 6				
		-Planification du projet	c 7				
L'appropriation des projets structurants	D	Les préférences	d 1				
		La maîtrise	d 2				

Légende

Le code « 0 » signifie que les textes sont absents.

Le code « - » signifie plutôt-présent.

Le code « + » signifie présent

Le code « ± » signifie le doute

3.9.4. Technique de dépouillement

Selon (Bardin, 2013), la procédure comprend généralement la transformation d'un discours oral en texte, puis la construction d'un instrument d'analyse pour étudier la signification des propos.

3.9.4.1. Retranscription des données

Avant de procéder à l'analyse proprement dite, la première étape consistait à faire l'inventaire des informations recueillies et les mettre en forme par écrit. Ce texte appelé verbatim (Castillo, 2021), représente les données brutes de l'enquête. Ce corpus de texte contient l'ensemble des réponses de tous les participants à la recherche. La transcription s'est faite à la main. Elle a permis d'organiser le matériel d'enquête sous format directement accessible à l'analyse. Plutôt que de traiter l'enregistrement audio, il est préférable de les rédiger pour en faciliter la lecture et en avoir une trace fidèle (Auerbach & Silverstein, 2003). Nous avons retranscrit les interviews, à la main sans changer le texte, sans l'interpréter et aucune abréviation n'a été effectuée. La transcription nous a permis de nous replonger au cœur même de l'entretien, de disposer des mots précis employés par les participants.

Après avoir transcrit les contenus des entretiens, nous avons procédé à une première lecture du corpus pour déterminer les unités de sens, qui se construisent à partir de la lecture du texte. La première étape de la lecture du corpus a permis de repérer les éléments textuels récurrents, les passages significatifs, le vocabulaire employé par les participants. Ensuite, nous avons procédé à la catégorisation du corpus qui est une étape essentielle pour l'objectivité de la description. La catégorisation a consisté à élaborer les unités de sens pertinentes permettant le regroupement de mots et énoncés qui se ressemblaient.

La catégorisation ici a obéi à cinq grands principes à savoir, la significativité, la neutralité, la discrimination, l'homogénéité et l'exhaustivité. Pour ce qui est du principe de significativité, nous nous sommes rassurés que chaque catégorie contienne suffisamment d'éléments textuels. Ensuite, nous avons fait abstraction de tout jugement de valeur dans la construction des catégories. Nous nous sommes aussi rassuré que les catégories soient suffisamment et différenciées pour pouvoir être distinguées les unes des autres ; les énoncés ont ensuite été classés chacun dans sa catégorie l'on se rassurait qu'elles rendent compte de l'ensemble de l'univers de discours exprimés par les participants à la recherche.

3.9.4.2. Codage des données

Le codage des données selon Bardin (2013) correspond à une transformation effectuée selon les règles précises des données brutes du texte. Transformation qui, par découpage, agrégation et dénombrement, permet d'aboutir à une représentation du contenu, ou de son expression, susceptible d'éclairer l'analyse sur des caractéristiques du texte qui peuvent servir d'indice ou comme ou comme l'affirme Holsti (1969 cité par Berelson, 2013), « *le codage est le processus par lequel les données brutes sont transformées systématiquement et agrégées dans les unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu* ». Pour Berg (2003), le codage explore ligne par ligne, mot par mot les textes d'interviews ou d'observations. Il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse. Les données qualitatives étant retranscrites, avant de les coder, une grille d'analyse est construite. Elle est composée de critères et d'indicateurs que l'on appelle les catégories d'analyses. Leurs choix peuvent être établis d'après des informations recueillies ou être déterminés à l'avance en fonction des objectifs de l'étude.

L'organisation du codage des données dans cette recherche s'est déroulée en trois moments, le découpage ou le choix des unités ; l'énumération ou le choix des règles de découpage et la classification et l'agrégation qui fait référence au choix des catégories. Les lettres en majuscules allant de A à D représentent les codes des différentes variables, qui sont la légitimité de l'action publique, basée sur la réflexion sur l'avenir de ses effets émergents ; la prise en compte des aléas par une analyse de la coordination ; l'évolution des interprétations multiples vers un même sens et l'appropriation des projets structurants. Les lettres en minuscules avec des chiffres représentent les codes des indicateurs. Les observations faites dans la grille d'analyse des entretiens se présentent comme suit : « + ou - » = plus ou moins présent ; « + » = présent ; « - » = absent. Toutes ces observations représentent les niveaux d'intégration des discours dans les entretiens en rapport avec chaque indicateur. Par exemple (a1+) signifie par exemple que la légitimité de l'action publique, basée sur la réflexion sur l'avenir de ses effets émergents rend compte de l'appropriation des projets structurants.

Le chercheur procède alors par le repérage de l'unité de sens à coder en lui associant une marque qui lui est associée dans le lexique choisi à cet effet. Ainsi, à partir de la grille d'analyse, les thèmes ont été codés par « A », pour l'encodage de la légitimité de l'action publique, basée sur la réflexion sur l'avenir de ses effets émergents ; par « B », pour la prise en compte des aléas par une analyse de la coordination ; par « C », pour l'évolution des interprétations multiples

vers un même sens ; par « D », pour l'appropriation des projets structurants. En ce qui concerne les indicateurs des variables, ils sont codés par les lettres « a, b, c, d ».

TROISIEME PARTIE :
CADRE OPERATOIRE

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES DONNÉES ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre a pour objectif de vérifier les différentes hypothèses. L'objectif majeur visé est d'examiner les facteurs associés à la cohérence des politiques éducatives qui favorisent l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux. Dans la première section nous identifierons les enquêtés, ensuite, nous présenterons les résultats. Nous décrirons à cet effet notre échantillon à partir d'une analyse descriptive d'une part et d'autre part nous essayerons de vérifier les hypothèses que nous avons formulées à partir de l'analyse inférentielle soutenue par des régressions linéaires et l'analyse de contenus thématiques.

4.1- IDENTIFICATION DES ENQUÊTES

Tableau 10 : répartition des participants en fonction du genre et par site

	AMK		Memvele		Lom-Pangar		Batchenga		Totaux Sites	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Hommes	32	68,1%	26	56,5%	29	52,7%	36	50,0%	123	55,9%
Femmes	15	31,9%	20	43,5%	26	47,3%	36	50,0%	97	44,1%
Total	47	100,0%	46	100,0%	55	100,0%	72	100,0%	220	100,0%

Le tableau 10 représente la répartition des participants en fonction de leur genre par site. Il renseigne que, sur le total de 220 participants ayant pris part à l'étude, il y'a lieu de noter que :

- 47 viennent du site d'Ambam-Kye-ossi. Parmi ces 47 personnes il y a 32 qui sont des hommes (68,1%) et 15 autres des femmes (31,9%) ;
- 46 sont issus du site de Memvele dont 26 (56,5%) d'hommes et 20 (43,5%) de femmes ;
- 55 viennent du site de Lom Pangar dont 29 (52,7%) d'hommes et 26 (47,3%) de femmes ;
- Enfin, 72 sont issues du site de Batchenga dont 36 (50%) d'homme et 36 (50%) de femmes.

A la lecture des résultats présentés dans le tableau 1, l'on constate la population d'étude est largement constituée d'hommes (123/220) soit 56% de la population étudié. Le site du tronçon routier Ambam/Kyé-osi est le plus représentatif avec 68,1% d'hommes. Il est aussi le

site le plus sous-représenté en termes de femmes (31,9%) contre 43,5% de femmes pour le site de Memvé'élé, 47,3% pour le site de Lom-Pangar et 50% pour le site de Batchenga. Ceci traduit le fait que, dans les différents sites de l'étude, les hommes sont les plus consultés en matière d'implantation de projets de développement. Et, particulièrement en ce qui concerne l'implantation des projets structurants. Cette forte prééminence des hommes dans les sphères de décision, notamment ce qui concerne l'éducation s'explique à travers diverses raisons : la forte mortalité maternelle chez les jeunes filles et une émigration importante liée aux départs en mariage et non compensée par une immigration du même type. La commune de Batchenga a une proportion égale entre hommes et femmes dans la population de l'étude.

Tableau 11 : répartition des participants en fonction du niveau scolaire et par site

	AMK		Memvele		Lom-Pangar		Batchenga		Totaux Sites	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Primaire	4	8,5%	9	19,6%	27	49,1%	8	11,1%	48	21,8%
secondaire	36	76,6%	31	67,4%	24	43,6%	40	55,6%	131	59,6%
Supérieur	7	14,9%	6	13,0%	4	7,3%	24	33,3%	41	18,6%
Total	47	100,0%	46	100,0%	55	100,0%	72	100,0%	220	100,0%

Le tableau 11 qui précède distribue nos participants en fonction de leur niveau scolaire et par site.

- sur le site d'Ambam-Kyé-ossi, 04 personnes (8,5%) ont un niveau scolaire primaire ; 36 (76,6%) ont un niveau secondaire et 07 enquêtés (14,9%) ont un niveau supérieur ;
- sur le site de Memve'ele, 09 (19,6%) ont un niveau d'étude primaire ; 31 (67,4%) ont un niveau secondaire et 06 (13%) ont un niveau d'étude supérieur ;
- sur le site de Lom Pangar, 27 (49,1%) ont un niveau primaire ; 24 (43,6%) ont un niveau d'étude secondaire et 04 (7,3%) ont un niveau d'étude supérieur ;
- sur le site de Batchenga, 08 (11,1%) ont un niveau d'étude primaire ; 40 (55,6%) ont un niveau d'étude secondaire et 24 (33,3%) ont un niveau d'étude supérieur.

76,6% des répondants dans les communes d'Ambam et de Kyé-osi ont le niveau secondaire. En effet, la commune d'Ambam dispose depuis 2007 d'un lycée d'enseignement général, anciennement collège d'enseignement secondaire, transformé en lycée d'Ambam en juillet 2007. L'érection de cet établissement en lycée d'enseignement général a réduit l'exode ou la migration du savoir dans la commune d'Ambam. Car, les élèves, après l'obtention de leur Brevet des Etudes du Second Cycle (BEPC), peuvent continuer leurs études secondaires dans le même établissement, ceci contrairement à ce qui se faisait avant l'année 2007 où après le

passage à cet examen, les élèves devaient quitter le village, la commune pour conquérir le savoir sous d'autres cieux. Ce faisant, les chances de retour de ces derniers dans la localité étaient minimes.

L'école et principalement l'éducation se présente ainsi comme un facteur de développement local. Car, en allant étudié au-delà de la localité, les jeunes font la découverte de nouveaux savoirs. Ces découvertes suscitent en eux des curiosités et les poussent à vouloir découvrir davantage. Or, en poursuivant leurs études au niveau de leur localité, les jeunes de la commune d'Ambam, en découvrant les nouveaux savoirs qui s'inscrivent directement dans les valeurs culturelles socialement partagées, sont plus à même de les mettre en pratique pour le bien-être de leur communauté.

L'éducation comme pilier du processus de développement est fortement ancrée dans la commune d'Ambam. Cette localité, avec la présence de son lycée, participe activement à la formation de la jeunesse locale, mais aussi à la construction nationale. En effet, du point de vue des autorités et des personnes ressources rencontrées dans les communes d'Ambam et de kyé-osi, l'éducation est au cœur de la constitution de la société. Dans ces deux localités, les autorités ont fait de l'appariement projets structuration et développement locale à travers l'éducation un puissant levier pour la construction de la communauté. Leur participation à la mise en œuvre des différents projets de développement implantés dans leur localité se matérialise par leur consultation permanente par les porteurs de projets que sont l'État et ses partenaires. A cet effet, un participant à l'étude affirme : « *l'État a tenu compte des besoins des populations dans la réalisation du projet, allant jusqu'à dédommager ceux qui ont été victimes de la délocalisation* ».

Tableau 12 : répartition des participants en fonction du statut matrimonial et par site

	AMK		Memve'ele		Lom-Pangar		Batchenga		Totaux Sites	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Célibataire	10	21,3%	11	23,9%	7	12,7%	32	44,4%	60	27,3
Mariés	23	48,9%	26	56,5%	32	58,2%	36	50,0%	117	53,2
Divorcés	00	00%	2	4,3%	00	00%	4	5,6%	6	2,7
Veufs	5	10,6%	2	4,3%	8	14,5%	00	00%	15	6,8
Concubin	9	19,1%	5	10,9%	8	14,5%	00	00%	22	10
Total	47	100,0%	46	100,0%	55	100,0%	72	100,0%	220	100,0%

Le tableau 12 qui précède répartit nos participants en fonction de leur statut matrimonial et par site.

- sur le site d'Ambam-Kyé-ossi, l'enquête a porté sur 10 (21,3%) célibataires ; 23 (48,9%) sont mariés. Il n'y a aucun divorcé. Nous avons 05 (10,6%) veufs et 09 (19,1%) qui vivent en concubinage.
- sur le site de Memve'ele, l'enquête a été réalisé auprès de 11 (23,9%) célibataires ; 26 (56,5%) sont mariés. 02 (4,3%) sont divorcés. 02 (4,3%) sont veufs et 05 (10,9%) sont en concubinage.
- sur le site de Lom Pangar, 07 (12,7%) sont célibataires et ont été approchés ; 32 (58,2%) sont mariés. Il n'y a aucun divorcé ; 08 (14,5%) veufs et 08 (14,5%) en concubinage ont participé.
- sur le site de Batchenga, 32 (44,4%) sont célibataires ont donné leur point de vue sur le sujet; 36 (50%) sont mariés ; 04 (5,6%) sont divorcés. Nous n'avons enregistré aucun qui soit veuf ou qui vive en concubinage.

Tableau 13 : répartition des participants en fonction des tranches d'âge et par site

	AMK		Memvele		Lom-Pangar		Batchenga		Totaux Sites	
	ni	%	Ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
20-30 ans	10	19,1%	7	15,2%	14	25,4%	12	16,7%	43	19,5%
40-50 ans	24	51%	11	23,9%	16	29,1%	36	50%	87	39,5%
60-70 ans	11	23,4%	18	36,6%	19	34,6%	24	33,3%	72	32,8%
Plus de 70 ans	2	4,3%	10	21,7%	6	10,9%	00	00%	18	8,2%
total	47	100,0%	46	100,0%	55	100,0%	72	100,0%	220	100,0%

Le tableau 13 qui précède distribue nos participants en fonction de leur tranche d'âge et par site. Il renseigne ce qui suit:

- sur le site d'Ambam-Kyé-ossi, 10 (19,1%) sont âgés entre 20 et 30 ans ; 24 (51%) sont âgés entre 40 et 50 ans ; 11 (23,4%) ont un âge compris entre 60 et 70 ans et 2 (4,3%) ont plus de 70 ans ;
- sur le site de Memvele, 7 (15,2%) sont âgés entre 20 et 30 ans ; 11 (23,9%) sont âgés entre 40 et 50 ans ; 18 (36,6%) sont âgés entre 60 et 70 ans et 10 (21,7%) ont plus de 70 ans ;
- sur le site de Lom Pangar, 14 (26,4%) ont un âge compris entre 20 et 30 ans ; 16 (29,1%) sont âgés entre 40 et 50 ans ; 19 (34,6%) sont âgés entre 60 et 70 ans et 6 (10,9%) ont plus de 70 ans ;

- sur le site de Batchenga, 12 (16,7%) sont âgés entre 20 et 30 ans ; 36 (50%) sont âgés entre 40 et 50 ans et 24 (33,3%) entre 60 et 70 ans.

4.2- ANALYSE DES RESULTATS

4.2.1. La légitimité de l'action

Tableau 14: répartition des moyennes des participants sur l'échelle de la légitimité de l'action

	AMK		Memve'ele		Lom-Pangar		Batchenga	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Toutes les populations de la localité ont été informées du projet par les autorités compétentes	2,96	1,103	4,09	1,427	4,71	,936	3,06	1,403
Toutes les populations ont accepté la réalisation du projet dans leur localité	2,98	1,242	4,52	,691	4,56	,570	3,50	1,021
Les personnes les plus pessimistes sur les bénéfices du projet pour la localité se sont finalement conformées	3,72	1,077	4,11	,849	4,67	,474	3,00	1,061
La majeure partie de la population s'est conformée aux prescriptions des autorités pour l'aboutissement du projet	3,45	1,265	4,13	,859	4,20	,970	3,72	,996
Certaines personnes préfèrent d'autres projets pour la localité que celui qui a été réalisé.	3,79	1,267	2,22	1,315	2,36	,930	3,24	,948
La conformité des populations en rapport avec le projet assure une stabilité de la localité	3,70	1,178	3,76	1,037	3,87	,944	3,11	1,205
N valide (listwise)								

Le tableau 14 répartit les moyennes des participants sur la compréhension de la légitimité de l'action publique suivant l'échelle des maîtrises et des préférences. Nous pouvons observer de façon spécifique que les populations de la localité ont été informées du projet par les autorités compétentes sur les sites de Memvele (moyenne=4,09 ; écart type=1,427) et de Lom Pangar (moyenne=4,71 ; écart type=0,936). Les populations de Memvele ont accepté la réalisation du projet dans leur localité (moyenne=4,52 ; écart type=0,691) ainsi que celle de Lom Pangar (moyenne=4,56 ; écart type=0,570). Ces mêmes populations sont pessimistes sur les bénéfices des projets pour la localité mais se conforment aux prescriptions des autorités pour l'aboutissement des projets. Les populations sur les quatre sites ne sont ni en accord, ni en désaccord en ce qui concerne leur conformité en rapport au projet qui peut assurer la stabilité de la localité.

Pour ce qui est de la légitimité de l'action publique, la lecture des résultats permet de se rendre compte que, Ambam/kyé-osi présente une moyenne de 3,43 et un écart type moyen de

1,18 ; Lom-pangar présente une moyenne de 4,06 et un écart type de 0,804 ; Batchenga présente une moyenne de 3,36 et un écart type de 1,105 et Memve'ele une moyenne de 3,80 et un écart type de 0,88. La lecture de ces moyennes et écarts type permet de conclure que la légitimité de l'action publique relative à la mise en œuvre des projets structurants est légitime dans les différentes localités. Elle est davantage légitime à Lom-pangar qui présente une moyenne de 4,06 qu'à Batchenga qui a une moyenne de 3,36. La légitimité de l'action publique dans ces localités résulte du fait que, les actions envisagées çà et là reflètent la volonté du peuple. Les planificateurs font donc recours aux *inputs* des populations dans le processus de planification et de réalisation des projets structurants. Le projet structurant dans ce cadre favorise le bien-être collectif de la communauté.

La dimension de légitimation de l'action. Ici, le respect de la règle devient un moyen de légitimation de l'action. Cette dimension prend en compte l'interaction entre les acteurs sociaux. Cette interaction se constitue suivant une double perspective : Un volet structurel qui fait référence au développement dans l'espace et le temps de modèles régularisés de relations qui reproduisent les activités individuelles et collectives. Alors que le système, visage extériorisé de l'organisation, désigne l'espace de l'interaction des agents humains, le structurel, lui, désigne l'ensemble des règles et des ressources organisées de façon récursive que mettent concrètement en œuvre les acteurs pour produire et reproduire leurs interactions ; Un volet systémique qui désigne le système comme l'espace organisé des relations récurrentes entre des acteurs individuels ou collectifs. Ces relations reproduites et organisées en tant que pratiques sociales régulières, s'édifient sur les activités des acteurs. En d'autres termes, un système social en tant qu'espace organisé d'interactions sociales, n'apparaît qu'au travers des activités des individus qui en font partie, activités qui produisent et reproduisent le système.

Le système social peut être caractérisé par une « absence de sujet ». Or, une organisation ne dépend pas de l'activité d'un individu ou d'un groupe en particulier et pourtant elle cesserait d'exister si les individus qui en font partie disparaissaient. Pour lui, l'idée fondamentale de la théorie de la structuration est que les structures, ensemble de règles et de ressources, organisent les activités tout autant que les activités les organisent et leur donnent du sens, une finalité. De ce fait, les structures d'une organisation n'existent pas indépendamment des activités des individus qui les investissent.

Ici, les décisions et les programmes, en l'occurrence les projets structurants sont légitimes en tant qu'expression de la légitimité démocratique. La légitimité de l'action repose donc sur la prise en compte par les gouvernants des intérêts communs, leur capacité à produire

du consensus et à inciter la participation par la canalisation institutionnelle des demandeurs sociaux. La participation de la population cible est envisagée ici essentiellement comme le partage d'un avoir, d'un bien ou d'une gestion à l'intérieur d'une communauté ou d'une localité. La participation que l'on qualifie de communautaire se rapporte à l'individu en tant que citoyen intervenant dans les projets structurants comme membre d'un groupe social à l'intérieur de la collectivité bénéficiaire du projet.

La participation de la population se situe même au-delà du cadre institutionnel dans la mesure où elle dépasse la démocratie représentative pour aboutir à des formes de démocratie plus directe. La participation fait appel entre autre, aux droits et aux devoirs de la population ; c'est un devoir public qu'a le citoyen de participer aux décisions qui concernent un projet de développement de sa localité. Elle réclame également une responsabilité individuelle : il faut accepter de faire confiance aux initiateurs du projet structurant et qui veulent prendre une part active à la construction de leur communauté.

L'action publique ici fait référence à l'action menée par l'autorité publique afin de traiter une situation perçue comme problème. Les projets structurants visent ici à l'amélioration des conditions de vie des populations dans les différentes zones étudiées. Elle fait pleinement partie de la vie quotidienne des populations de Lom-pangar et des autres zones d'étude. En effet, les comportements individuels sont influencés, voire déterminés, par les politiques publiques qui s'inscrivent dans les conventions élaborées ou mises en place par les acteurs publics et ses partenaires. La notion de conventions met ici l'accent sur l'aspect dynamique des interactions et l'importance de leur dimension historique enfin indispensable à l'analyse. La notion de convention se trouve au niveau logique, celui des règles constitutives : les représentations sur la base desquelles sont décidées des actions sont de nature conventionnelle. À cet effet, l'aspect collectif des représentations leur confère un rôle de repère sur l'ensemble des acteurs, et leur caractère arbitraire du fait de leur fondement subjectif, témoin de sa base conventionnelle.

Leur prise en compte suppose cependant une approche différente de la rationalité, construite comme la mise en œuvre de processus de jugement fondé sur l'interprétation de l'environnement. La convention fait ainsi figure de cadre d'interprétation inhérente à toute forme d'évaluation. Ainsi d'une convention par des règles régulatrices suppose au niveau constitutif la formation d'une représentation, elle-même conventionnelle. Ainsi, l'éducation, ainsi que tous les autres aspects de la vie sociale dans les zones d'études dépendent des politiques publiques et principalement des conventions. Au-delà du caractère aléatoire et arbitraire des conventions, celles-ci contribuent au développement tant économique, social

qu'éducatif des différentes localités. Notamment celle de Lom-pangar qui présente une moyenne élevée par rapport aux autres sites.

Les conventions permettent de résoudre des problèmes de coordination grâce à une préférence pour la conformité conditionnelle, soutenue par un savoir commun sur les intentions des autres. Leur suivi n'exige aucun accord explicite préalable. La seule rationalité prêtée aux agents explique que les accords, précédents ou saillances sont reproduits s'ils ont été à l'origine d'une action efficace. La limite majeure de ce cadre analytique est l'impossibilité de trouver un fondement rationnel à la croyance que l'autre continuera à se conformer à l'action. La reconnaissance de conventions liées à des pratiques autonomes montre les limites du champ des conventions. Plusieurs conventions ne sont pas destinées à résoudre des problèmes de jeu de coordination et structurent une échelle de jugement pour apprécier la finesse des stratégies ou proposition des participants.

Les acteurs locaux tout comme les acteurs étatiques chargés de la mise en œuvre de l'action publique sont les acteurs contextualisés car ils doivent avoir la maîtrise des problèmes ainsi que des enjeux propres aux communautés locales. Cette maîtrise des problèmes locaux passe par la maîtrise des conventions nécessaires pour la bonne marche de la communauté. Pour avoir cette maîtrise des problématiques propres aux communautés locales, avant la réalisation de tout projet, l'Etat, à travers ses différents démembrements, consulte les populations directement affectées par le projet pour savoir quels sont leurs besoins les plus urgents et suscité ainsi leur adhésion au projet. Ce qui se rapporte à l'approche stratégique des conventions. A cet effet, X1 affirme :

Les populations du village Ouami n'ont pas hésité à accepter les décisions de l'Etat. C'est d'abord la SONEL qui est venue nous informer de la construction prochaine d'un barrage et surtout la nécessité de délocaliser ceux qui sont installés sur le site choisi pour abriter cet ouvrage (...) avant la réalisation proprement dite du projet, plusieurs missions sont venues sensibiliser les populations sur la nature et le bien-fondé dudit projet.

Cette consultation permet aux communautés locales de s'engager dans le projet en ayant une maîtrise des différents contours de celui-ci. Car, au-delà de susciter leur intérêt pour le

projet, les autorités leur présentent également quels sont les avantages et les inconvénients liés à l'implantation d'un tel projet dans leurs localités. Ainsi, l'approche interprétative de la convention leur permet de mieux s'approprier le projet C'est au vue de ceux-ci que les communautés s'engagent auprès des pouvoirs publics et les accompagnent dans la réalisation de ces projets. Ceci se confirme dans ces propos de X1 « les avantages ont été présentés, mais aussi les inconvénients ». L'approche interprétative, admet qu'elle offre une théorie de toutes les règles qui dépasse le stade de la coordination des comportements. En mettant en avant les notions de jugement et de pluralité de modèles d'évaluation, elle propose une théorie des représentations politiques qui débouche sur une conception de l'action politique.

L'action publique, dans le cas des communautés étudiées, notamment celle de lom-pangar, représente l'ensemble des relations, des pratiques et des représentations qui concourent à la production politiquement légitimée de mode de régulations des rapports sociaux. Ces relations plus ou moins institutionnalisés s'établissent entre acteurs aux statuts et positions diversifiés : notamment les représentants des pouvoirs publics chargés de la mise en œuvre et de la réalisation des projets structurants ; les groupes d'intérêts qui défendent les intérêts des populations locales et leur participation à la réalisation des projets ; ainsi que les entrepreneurs privés qui participent à la mise en œuvre des projets structurants dans les différentes localités. Ceux-ci, plus diversifiés et moins systématiquement étatiques, sont en effet des acteurs majeurs de l'action publique du fait de leur rôle central dans la concrétisation de l'action publique à travers la maîtrise des conventions. Toutefois, pour une meilleure participation à la réalisation des projets.

Cette capacité d'interprétation des différents acteurs de la mise en œuvre de l'action publique provient de la représentation que ceux-ci se font du collectif dans lequel ils sont insérés. Cette coopération repose sur une régulation des comportements par des règles conventionnelles. Aussi, repose-t-elle une régulation des représentations, que les acteurs se font d'eux-mêmes et de leur environnement. Cette conception de l'acteur se veut cohérente avec les principes de la théorie de la structuration. En particulier, elle doit permettre de rendre compte de l'influence réciproque qu'exercent les uns sur les autres les acteurs et les systèmes sociaux. Ainsi, le fait d'associer étroitement les notions d'acteurs et de pouvoir doit permettre de rendre compte de la manière dont les acteurs structurent les systèmes sociaux. Ainsi, encore l'hypothèse des conséquences non intentionnelles qui deviennent les conditions de l'action future permet de penser ensemble les deux influences : l'influence des acteurs sur les systèmes sociaux, puisque les comportements des acteurs ont des conséquences sociales plus larges ;

l'influence des systèmes sociaux sur les acteurs, puisque ces conséquences deviennent des conditions qui influencent les actions futures.

Pour la mise en œuvre et la réalisation des différents projets structurants, en particulier dans le site de lom-pangar, plusieurs catégories d'acteurs tant étatiques que faisant partie de la société civile ont été impliqués dans le processus de sensibilisation et de mobilisation des communautés locales autour desdits projets. Ces derniers étaient chargés de présenter les besoins les plus urgents des populations locales liés à la réalisation de cet ouvrage, et de faire la médiation auprès des populations locales afin que ces dernières adhèrent au projet. En effet, le projet structurant, sans la participation de la communauté locale et sans prise en compte de leurs besoins est un mort-né. Car les populations locales ne trouveraient aucun intérêt dans un tel projet. A cet effet, X2 affirme :

Nos avis ont effectivement été pris en compte avant la réalisation proprement dite du projet. Si on n'acceptait pas, le projet ne pouvait être réalisé. Nous n'avons pas été forcés. Lorsqu'on nous a demandé ce qu'il faut faire pour le site, nous avons demandé à ce qu'ils nous permettent d'accéder au barrage pour nous recueillir sur nos lieux sacrés et ceci a été admis par les autorités.

Dans la mesure où les projets structurants sont des réalisations précises localisées dans le temps et dans l'espace, à travers l'approche interprétative de la convention, la participation populaire constitue un élément clé du processus de réalisation des projets structurants. L'action politique ici étant orientée vers la satisfaction des besoins essentiels, nécessite que la population participe à la prise de décisions qui l'intéresse par l'intermédiaire des organisations de son propre choix. Leur participation dans le processus de réalisation des projets structurants leur a permis de satisfaire leur désir légitime de prendre part à des décisions qui influent directement sur leurs modes de vie. A cet effet, X7 affirme : « l'Etat a pris en compte le point de vue des populations car ces dernières ont participé à la réalisation du projet ».

Cette participation leur a aussi permis d'identifier les besoins à satisfaire prioritairement, de participer à la mobilisation des ressources nécessaires à la satisfaction de ces besoins. Fort de cette participation au processus d'identification des besoins à satisfaire prioritairement, les populations ont opté pour la construction des écoles et de diverses autres infrastructures devant faciliter le mode de vie des populations des zones d'implantation des

projets structurants. Ce point de vue est partagé par X5 lorsqu'il affirme : « la construction des écoles a déjà été engagée. L'on note également l'apport d'autres ministères en dehors de l'éducation ».

En optant ainsi prioritairement pour la construction des écoles, ces communautés font de l'éducation le pilier de leur développement. En effet, l'accroissement du niveau d'éducation des jeunes de la région à travers l'implantation des écoles permettrait de réduire les écarts de niveaux de vie entre ces communautés qui, autrefois enclavées, se retrouvent à la face du monde à travers l'implantation sur leur territoire des projets structurants. Ces communautés souhaitent avant tout investir dans l'économie du savoir. Car l'économie de la connaissance représente une richesse abstraite qui met de l'avant le capital des talents des hommes et des femmes. En outre, l'économie de la connaissance ou économie fondée sur le savoir représente une forme d'économie qui repose directement sur la production, la diffusion et l'utilisation du savoir et de l'information.

Cette économie est au cœur des nouvelles sociétés basées sur la connaissance où les emplois requièrent de plus en plus de compétences. Et, l'éducation comme premier pilier est un prérequis essentiel pour l'investissement en capital humain. Bien plus, l'investissement en éducation permettrait aux populations locales de s'approprier les projets structurants. En effet, la nouvelle économie étant essentiellement fondée sur la formation et la vulgarisation des savoirs, les jeunes des communautés bénéficiaires des projets structurants se formeront à l'utilisation des différents ouvrages, à leur entretien.

L'investissement en éducation permet aux populations locales d'accéder aux ressources du savoir nécessaires pour le maintien, voire la réalisation d'ouvrages futurs. Les ressources ou savoirs renvoient ici aux connaissances dont dispose les acteurs sociaux et leur capacité à les interpréter, à les traiter et à les intégrer dans des stratégies d'action publique. Cette ressource qui peut être détenue tant par un acteur collectif qu'individuel s'acquiert à travers le processus de socialisation, voire l'éducation.

Cet investissement en éducation permet aux communautés de se conformer aux exigences prescrites pour la pérennisation du projet. L'éducation permet alors aux populations des localités dans lesquelles sont implantés les projets structurants de participer véritablement aux choix qui les concernent. L'éducation constitue l'une des conditions d'émergence de la volonté collective au niveau local. Ainsi, l'action publique dans les différentes zones d'étude ne se limite plus seulement à l'exercice de la puissance publique ou à la délivrance de services publics. Car par-delà son caractère protéiforme, la spécificité de l'action publique tient avant

tout à la légitimation politique des réponses qu'elle apporte à des problèmes sociaux, les ressources qu'elle distribue, voire les formes d'organisation sociale qu'elle promeut.

L'analyse de la légitimité de l'action dans le cadre de la mise en œuvre des projets structurants, les politiques publiques élaborées dans le cadre de la réalisation de ces projets résultent d'un ensemble d'actions croisées de toute une série d'acteurs dont certains ne sont ni publiques ni étatiques. L'action publique conduit à prendre en considération les décalages, et par là même, les tensions susceptibles d'apparaître entre le territoire du politique et les espaces réels de gestion des problèmes communautaires. Pour asseoir la légitimité de l'action publique, les autorités politiques chargées de la mise en œuvre des projets bénéficient de soutien de la part des communautés locales.

Aussi, les autorités, dans leur mission, sont-ils appelés à s'assurer de l'acceptabilité sociale et de l'efficacité de l'action publique par les communautés locales. Ceci en procédant à un brainstorming au cours duquel chaque membre de la communauté donne un point de vue sur l'implantation du projet au sein de la communauté. Ceci se lit dans ce travail à travers ces propos de X2 : « les échanges avec les représentants du gouvernement ont permis à tous les habitants de la localité à donner leurs points de vue pour la construction du barrage dans notre village. Nous avons accepté le projet parce que nos avis ont été pris en compte ».

En outre, la mise en œuvre du projet structurant obéit à un ensemble de normes et de règles qui doivent être pris en compte par les différents acteurs impliqués dans le processus. Ici, le projet structurant en lui-même représente une structure qui doit être comprise par les acteurs locaux, principaux bénéficiaires de ces ouvrages. Le projet structurant est donc pensé, puis construit par la communauté à partir des ressources disponibles. L'établissement des règles dans le processus de mise en œuvre des projets structurants permet, voire facilite une compréhension mutuelle entre les différents acteurs. L'établissement des règles permet aux différents acteurs de mobiliser des schèmes d'interprétation qui facilite chez eux la compréhension des différentes phases de réalisation du projet. Les schèmes d'interprétation sont les modes de représentation et de classification qui sont inhérents aux réservoirs de connaissance des acteurs et que ceux-ci utilisent de façon réflexive dans leurs communications. Cette modalité de la structuration contribue à rendre plus claires les principales dimensions de la dualité du structurel dans l'interaction.

En effet, l'analyse des résultats démontre que, les différents environnements dans lesquels s'inscrivent les projets structurants sont des environnements complexes et nécessitent d'être compris tant par les acteurs locaux eux-mêmes, bénéficiaires des projets structurants et

les acteurs étatiques chargés de la mise en œuvre des projets. Ces projets s'installent donc dans des environnements composés de parties prenantes (stackholders) aux attentes, valeurs et intérêts diversifiés. Et, c'est en adoptant tous ensemble les règles auxquels ils doivent obéir que le projet peut prendre forme et perdurer dans le temps. Car, ces derniers contribuent à donner sens aux différentes articulations du projet. La mise en place des règles permet ainsi de gérer la diversité des acteurs dans le processus de mise en œuvre des projets structurants.

La légitimité ici concerne la validité et l'autorité des règles qui définissent les projets structurants. Cette légitimité rassemble les positions, les droits, les devoirs, les pouvoirs et les immunités des personnes impliquées dans le processus de mise en œuvre des projets structurants. Elle fait aussi référence à la représentation symbolique de l'évolution collective que se font les acteurs dans le processus de mise en œuvre des projets structurants. La légitimité devient alors une validation accordée aux projets structurants par les différentes parties prenantes. La légitimité de l'action publique dans le cadre de la mise en œuvre des projets structurants est alors construite socialement et fait référence aux valeurs dominantes dans les différentes communautés ainsi qu'aux pratiques et schémas cognitifs en vigueur.

Les systèmes sociaux des projets structurants qui désignent les différents environnements dans lesquels ils sont implantés et auxquels ils ont besoin de démontrer leur cohérence, être clairement établi, et leurs caractéristiques en termes de valeurs et intérêts, précisément déterminées. De ce fait, les projets structurants sont considérés comme légitimes lorsque les moyens et les fins apparaissent conformes avec les normes sociales, valeurs et attentes des communautés. La légitimité ici n'est pas statique, elle résulte d'un processus continu de légitimation. La légitimité de l'action dans le cadre des projets structurants a une valeur stratégique dans la mesure où elle se présente comme une ressource à part entière, participant à l'attraction d'autres ressources (économie de la connaissance), nécessaire à la survie et au rendement futur des projets structurants.

La légitimité peut aussi constituer un signal adressé aux acteurs externes aux projets structurant pour susciter leur implication dans la réalisation de ceux-ci. La légitimité est à la fois une ressource nécessaire aux projets structurants, mais aussi un statut conféré et contrôlé par les différents acteurs impliqués dans le processus de mise en œuvre desdits projets. La légitimité dans le cadre de la mise en œuvre des projets structurants s'exprime à travers trois dimensions :

La dimension réglementaire de l'action publique et par là des projets structurants, met l'accent sur les processus régulateurs explicites à savoir : les activités de détermination des

règles, de contrôle et de sanction. Cette dimension réglementaire de la légitimité fait référence aux structures formelles de contrôle et de réglementation, aux lois et mécanismes coercitifs qui permettent d'assurer l'ordre, l'adhésion et la stabilité au sein des communautés accueillantes des projets structurants. Ici, les projets structurants, pour être légitimes, respectent les lois et les obligations explicites.

La dimension normative concerne ici les rôles normatifs des différents acteurs qui introduisent une dimension prescriptive, évaluative et obligatoire dans la vie du projet. Elle repose à la fois sur les systèmes de valeurs et des normes propres aux communautés cibles des projets structurants. Pour ce qui est du pilier normatif de l'environnement, voire de la communauté, il va au-delà des structures cognitives et des réglementations formelles, et touchent aux valeurs sociales. La légitimité normative ici provient des approbations, c'est-à-dire des opinions favorables données par la communauté qui constituent un vote de confiance pour la mise en œuvre des projets structurants.

La légitimité cognitive invite les acteurs impliqués dans le processus de réalisation projets structurants à se conformer aux compréhensions culturelles tacites partagées dans les communautés cibles. Elle s'exprime à travers des mots, signes et gestuelles symboliques et rites propres à la communauté. L'aspect cognitif de la légitimité dans la mise en œuvre des projets structurants concerne les règles qui spécifient quels types d'acteurs peuvent exister, quelles caractéristiques formelles ils doivent posséder, quelles procédures ils peuvent suivre et quelles significations peuvent être associées à leurs actions. Ces règles fournissent des explications aux comportements des acteurs impliqués dans la mise en œuvre des projets et aussi, aux allures que prennent les projets structurants. La légitimité de l'action publique dans le cadre de la mise en œuvre des projets structurants, dans son volet normatif, permet aux acteurs d'apprendre à la fois qui ils sont, mais aussi ce qu'on attend d'eux.

Ces dimensions réglementaires, normatives et cognitives de la légitimité de l'action publique découlent du processus d'éducation, de socialisation. Les projets structurants visent à améliorer ce processus à travers la mise en place d'une économie de la connaissance qui permettrait aux jeunes et communautés locales, en plus de s'approprier les projets structurants, d'être également capables de les perpétuer, de les actualiser et ainsi éviter la vétusté de ceux-ci. Ainsi, pour asseoir la légitimité de l'action publique, des projets structurants, la création d'écoles est envisagée dans le processus de mise. Ces écoles créent tout au long de la période de réalisation des projets structurants, visent la formation complète de l'homme, d'un type d'homme particulier, capable de prendre en main le destin de ces installations. Ces écoles sont

dont de véritables laboratoires d'hommes. L'école ici, au-delà d'être un lieu de vie normal pour les enfants, se présente aussi comme un espace d'apprentissage de nouvelles technologies, elle prépare l'homme aux situations réelles de la vie. Cette école conduit donc à la transformation des modes de penser et d'agir.

En effet, elle sort l'élève de la salle de classe et le conduit sur le chantier des projets structurants, les jardins, les champs, pour qu'ils voient le travail des ingénieurs, les semailles, les moissons et tout autre chose semblable. Aussi, les ingénieurs viennent dans les salles de classes et partagent leur savoir-faire avec les apprenants. La classe se remplit ainsi d'objet dont le vaste monde est composé. Cette école, adaptée à son temps, apprend aux élèves l'histoire, la géographie, leur fournit aussi assez d'éléments pour qu'ils comprennent l'économie et la vie politique. Elle a donc pour but de former un homme qui vit dans un monde concret, marqué par des particularités, auxquels il doit s'adapter.

Aussi, elle a pour finalité de former donc des élèves non pas pour l'école, mais pour la vie, de produire des jeunes gens agiles, capables de tout faire, adroits et industrieux, à qui l'on pourra confier, en temps opportun, n'importe quelle affaire ou tâche. Ainsi, avoir ces écoles, ainsi constituées, pour les communautés d'accueil des projets structurants, c'est avoir une panacée contre la paresse, l'indifférence, la pauvreté et la médiocrité des choses qui en découlent. Elle s'attelle à former les jeunes à l'action. Cette formation à l'action remplit une triple fonction : atteindre une connaissance totale et vraie, l'aptitude à exécuter, la possibilité de communiquer. Aussi, la formation à l'action, à l'activité s'exerce dans trois directions : rendre l'apprenant habile dans l'exécution des gestes, lui permettre d'acquérir les aptitudes à traiter les affaires, la capacité à tirer des applications pratiques de ses connaissances théoriques.

La définition de ce nouvel homme à former revient à formuler de façon générale, et compte tenu de l'espace-temps dans lequel les communautés s'inscrivent, les finalités de l'éducation au sein de celles-ci. La mise en œuvre des projets structurants dans les communautés ne peut être une réussite que si ceux-ci prennent en compte les valeurs culturelles locales et les allient aux valeurs universelles. Car, ces communautés ne sont pas hors du temps. Elles obéissent à un ensemble de pré-réquisits qui s'imposent à elles. Ces pré-réquisits sont de quatre ordres :

Tout d'abord, le pré-réquisit de l'intégration supra-communautaire, qui tient aux conditions mêmes de survie et de la pérennisation des communautés locales et par là de la nation toute entière en tant que communauté de peuples cohabitant et vivant une reconnaissance mutuellement bénéfique et indispensable. Ainsi, pour que les projets structurants soient une

source de développement éducatif tant au niveau des communautés d'accueils que de l'ensemble de la communauté nationale, il faut que ces dernières saisissent le sens de ces projets. C'est en ce sens que les acteurs chargés de la mise en œuvre doivent définir et expliciter la légitimité de ces projets pour les rendre compréhensibles par les acteurs locaux. Aussi, cette école devrait-elle inscrire ses finalités générales dans le sillage de la promotion d'attitudes, de comportements et de savoirs et savoir-faire des apprenants, en fonction du projet de société pensé pour relever les défis du monde contemporain dans lequel il vit.

Ensuite, le pré-réquisit du développement économique qui se situe au cœur de la mise en œuvre des projets structurants et qui constitue la condition de survie non seulement des communautés locales, mais surtout de la communauté nationale tout entière. En effet, les projets structurants sont mis sur pied pour booster le potentiel économique du pays et celui des localités dans lesquels ils sont installés. Pour y parvenir, ces derniers doivent drainer tout au long de leur mise en œuvre de leur vie un éveil de conscience qui amène les jeunes des communautés bénéficiaires à s'intéresser aux différents métiers liés aux projets structurants.

Le pré-réquisit de la sauvegarde de certaines valeurs culturelles qui font l'originalité des communautés, et constitue un élément rare du patrimoine de l'humanité. En fin, le pré-réquisit de l'ouverture maîtrisée au monde. Les communautés qui accueillent les projets structurants doivent s'insérer dans le concert des nations. Ce faisant, la nation tout entière accède à la civilisation planétaire dont à la mondialisation.

Cette école, laboratoire d'humanité, est appelée à former les jeunes des communautés d'accueil pour qu'ils acquièrent l'ensemble des caractéristiques de l'essence humaine. Elle est aussi appelée à faire acquérir à ces jeunes, dès leurs plus bas âges toutes les vertus sans en excepter une seule à savoir, la prudence, la tempérance, la force morale et la justice. Au-delà de ces valeurs, elle doit former des hommes laborieux, actifs et habiles. En effet, dans les communautés cibles des projets structurants, les hommes sont appelés à déployer des efforts, chacun à la place qui est la sienne. Ce faisant, l'école forme les jeunes à l'invention en les habituant à faire la chasse à l'invention et non plus seulement à se servir des inventions déjà réalisées. Pour y parvenir, l'école doit éveiller chez les enfants, les élèves, les sources cachées de l'intelligence. Aujourd'hui, la créativité est une condition essentielle, non seulement de progrès mais de survie ; elle est rendue nécessaire par le contexte de changement où vit toute entreprise moderne.

L'école construite en marge des projets structurants devrait permettre aux communautés hautes des projets structurants d'être plus autonomes, conquérante, maîtresses des défis

auxquels elles sont confrontées et auxquels elles apporteront des solutions originales. Ce faisant, l'école nouvelle doit s'adosser sur les finalités générales que se donnent les collectivités. Cette école obéit projet des différentes communautés. Car sans ce projet, les communautés ne sauraient se définir et ne pourront se positionner et discuter de manière égale avec les communautés plus avancées. L'éducation constitue donc dans pour ces communautés l'élément intégrateur de marque, cimentant les jeunes générations, autour des valeurs centrales dont la plus fondamentale est la construction d'une citoyenneté responsable.

Les projets structurants introduisant essentiellement le changement dans les communautés, l'école ne doit plus se contenter d'apprendre aux enfants à lire et à écrire, mais susciter en eux l'esprit de créativité. Car, elle est la forme la plus parfaite de la connaissance. Et, l'école doit la cultiver afin que les jeunes puissent se mettre au service des communautés bénéficiaires des ouvrages relatifs aux projets structurants. L'école construite dans les communautés bénéficiaires des ouvrages doit se spécialiser dans la formation des jeunes. Car, un esprit n'est pas capable d'embrasser tous toutes les choses en détail, même s'il y consacrait toute sa vie. Cette école a donc pour finalité de former l'homme qui vit dans un monde concret, marqué par des particularités, auquel il doit s'adapter. Les enfants qui sont formés dans cette école sont capables non seulement de comprendre leur environnement, mais encore de le transférer pour le faire servir à leurs besoins. Ce faisant, la formation qu'ils reçoivent va de pair avec ce qu'ils doivent faire ; la connaissance des choses et des gestes est accompagnée de la capacité d'exécuter un travail.

Pour parvenir à ce but, l'école nouvelle construite dans le cadre de la réalisation des projets structurants, doit devenir une communauté de pratique, qui est le lieu de véritables détenteurs de connaissances. Elle favorise le développement des compétences professionnelles à travers des apprentissages situés. Les activités d'apprentissage présentent une interdépendance entre le milieu culturel des élèves, leur environnement d'apprentissage et leurs connaissances. Ces apprentissages développés sont culturellement ancrés autour d'une histoire commune, de représentations sociales propres aux communautés hautes des projets structurants ; des pratiques partagées, d'un vocabulaire négocié.

4.2.2. La prise en compte des aléas

Tableau 15 : répartition des participants sur l'échelle de la prise en compte des aléas

	AMK		Memve'ele		Lom-Pangar		Batchenga	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
La demande de changement faisait suite à une doléance des populations	3,32	1,253	2,39	1,453	2,53	1,200	3,17	1,222
Les pouvoirs publics ont transmis certaines compétences aux populations pour la réalisation dudit projet.	3,06	1,374	3,13	1,470	2,02	1,178	2,83	1,434
Les chefs de village ont été impliqués dans la réalisation du projet.	3,62	,968	3,67	1,367	3,75	1,336	3,56	1,393
Les villageois ont été impliqués dans la réalisation du projet.	3,02	1,225	3,72	1,223	2,56	1,102	3,11	1,420
Les prises de décisions liées au projet se prenaient sans tenir compte des besoins des populations.	3,36	1,326	2,89	1,650	2,29	1,048	3,22	1,558
N valide (listwise)	3,27	1,229	3,16	1,432	2,63	1,172	3,17	1,405

Le tableau 15 qui précède répartit les moyennes des participants sur l'échelle de la prise en compte des aléas. Il nous renseigne de façon spécifique que la demande de changement faisant suite à une doléance des populations est observée de manière mitigée sur tous les quatre sites. Cette tendance est la même en ce qui concerne la transmission de certaines compétences aux populations pour la réalisation des projets par les pouvoirs publics. Les chefs de village ainsi que les villageois ne sont pas assez impliqués dans la réalisation des projets et les décisions dans les projets ne tiennent pas compte des besoins des populations.

Le tableau qui précède répartit les moyennes des participants sur l'échelle de la prise. Les résultats de manière spécifique révèlent sur le site d'Ambam-Kyé-ossi que la prise en compte des aléas est fortement exprimée avec une moyenne=3,27 et un écart-type=1,229 ; tandis que le site Lom-Pangar révèle la moyenne la plus faible des quatre sites, soit 2,63 avec un écart-type= 1,172. Cette saillance se justifie sur le premier site par l'implication des chefs de village dans la réalisation du projet. Paradoxalement, la demande de changement faisant suite à une doléance des populations est également fortement exprimée. Cet indicateur est d'ailleurs exprimé de manière mitigée sur tous les sites, et c'est ce qui explique la faiblesse de l'échelle de la prise en compte des aléas sur le site de Lom-Pargar.

A cette tendance s'ajoute celle relative à la transmission de certaines compétences aux populations pour la réalisation des projets par les pouvoirs publics, exprimée par une moyenne=2,02 avec un écart type=1,048. La prise en compte des aléas se comprend ici comme

les modalités d'engagement des acteurs dans l'action des projets structurants autour des grands cadres d'action que sont les décideurs publics. Pour ce faire une planification doit être envisagée en amont de l'action si l'on veut qu'elle soit réussie. En effet, plus les décideurs préparent rationnellement leurs actions avant d'agir, plus ils construisent des prédictions fiables et plus la probabilité d'agir efficacement est importante. De ce fait si l'échelle de la prise en compte des aléas sur le site d'Ambam-Kyéossi a une tendance élevée c'est parce que le site se situant sur un axe stratégique dans la sous-région, se doit d'éviter de prendre des risques susceptibles de vouer le projet à l'échec. On peut ainsi comprendre le verbatim du participant X7 : « l'Etat a tenu compte des besoins de la population dans la réalisation du projet allant jusqu'à dédommager ceux qui ont été victime de délocalisation ». Cette précaution prise par l'Etat explique sa volonté d'opter pour le moindre risque. En effet, il n'y a pas de risque en soi, cependant tout peut être un risque ; tout dépend de la manière dont on analyse le projet, dont on considère l'événement.

L'État qui a traditionnellement la charge de la protection des populations, aussi bien que la prise de risque collective à l'échelle nationale, ne peut pas être indifférent à la sensibilité contemporaine au risque lorsqu'il entreprend des projets importants. Il est vrai que le risque est, depuis toujours, inhérent à l'action publique. Celle-ci acquiert la signification qui lui est encore donnée communément aujourd'hui : le maintien de l'ordre public matériel, caractérisé par l'absence de périls pour la vie, la liberté ou les droits. La conception de l'État à partir d'un tel objectif de protection peut conduire à définir l'action publique à travers ce contre quoi une protection doit être mise en place contre tout risque potentiel, et notamment lorsque peuvent être menacés ses intérêts autant sur les plans politiques qu'économiques, tels que c'est le cas sur le site Ambam-Kyé Ossi.

Cependant, faute d'être toujours bien armé pour agir en toute connaissance de cause, le décideur public peut être amené à privilégier le moindre risque. En outre, n'étant pas incité à faire preuve d'audace, du fait de la stigmatisation de l'échec, il ne prend pas toujours les décisions que commanderait l'intérêt général. C'est ce qui explique la faiblesse de la tendance de la prise en compte des aléas dans la zone de Lom-Pangar. Ce qui est justifié par les propos du participant X1 :

À leur arrivée, il y a eu des études et des commissions qui ont fait des constats sur les sites. Ces commissions ont déclaré que certains sites étaient d'utilité publique. Nous leur avons posé la question de savoir ce

que devait devenir notre espace culturel. Ne pouvait-on pas déplacer le site de la construction du barrage à l'endroit choisi pour délocaliser les villageois ? Heureusement que le village n'avait pas un seul lieu sacré. La présence de plusieurs clans a permis de mieux appréhender la perte de certains espaces sacrés.

Ces propos traduisent non seulement l'absence de coordination véritable entre les décideurs et les populations, mais également l'inquiétude de ceux-ci. Pour la réussite des projets structurants, les autorités sont appelées à prendre en compte un autre type de décision : la décision préalable par laquelle des instances, notamment administratives et financières, autorisent, et ce faisant informent les projets. La décision résulte ici de la nécessité de mettre en valeur l'existence de formes de projets à la fois multiples et stables dans des contextes sociaux.

La gestion des aléas permet de réduire les risques liés à la réalisation des projets structurants. Cette gestion permet de limiter les potentiels effets pervers que peuvent générer l'implantation des projets structurants. Cette gestion des aléas nécessite la mobilisation de diverses compétences et outils qui impliquent communications et actions pour protéger les populations de ces effets pervers. Ce mode de gestion des aléas à travers la prise en compte des réalités locales dans le processus de planification se lit dans ces propos de X3 : « le projet est modifier les mentalités avec le brassage de populations venues des quatre coins du pays ».

La réalisation des projets structurants peut fait surgir un ensemble de d'effets pervers dans les localités dans lesquelles elles sont implantées. La construction du barrage par exemple entraine divers effets environnementaux dont il faut résoudre pour assurer l'équilibre écologique. A cet effet, des études d'impact environnementales sont menées dans la localité pour prévoir et limiter les effets de la construction du barrage sur l'environnement. La construction du barrage engendre diverses conséquences. L'une des conséquences premières de la construction du barrage, de la route et du pont est de transformer un écosystème d'eau courante dont le fonctionnement est contrôlé par les variations saisonnières de débit. En milieu courant dont le fonctionnement hydraulique est sous le contrôle des éclusées provenant des barrages ou des ponts en dehors de toute considération des cycles biologiques.

La gestion environnementale a permis d'améliorer la pêche artisanale dans le cas de la construction des barrages de Lom-Pamgar et celui de Memve'ele. A cet effet, la participant X3 affirme : « le projet a permis que se développent la pêche et la vente du poisson ».

La prise en compte des aléas dans le cadre de la mise en œuvre des projets structurants fait ici référence à la prise en compte des facteurs propres à la communauté ou à l'environnement n'ayant pas été pris en compte dans le processus de planification. Ces facteurs peuvent être d'ordres socioculturels, environnementaux voire éducatifs. En effet, les facteurs culturels propres aux communautés d'accueil des projets structurants sont interprétés ici comme des prescriptions formalisées, des procédures, les relations hiérarchiques que les communautés entretiennent avec la transcendance ou avec l'environnement, l'écosystème qui va être atteint par la mise en place du projet. Pour minimiser l'impact du projet sur ces facteurs, diverses dispositions ont été prises par les acteurs chargés de la mise en place des projets.

Après la réalisation d'une série d'études d'impact environnemental et social, des espaces ont été aménagés par les autorités pour accueillir les populations ainsi que les lieux sacrés pour la pratique de leurs cultes. L'étude d'impact environnemental et social avait pour but d'identifier, évaluer et atténuer les impacts potentiels des projets structurants sur les populations, l'écosystème des populations d'accueil de ces projets. Cette étude vise à maîtriser ou à prévenir les incidents potentiels pouvant survenir au cours de la réalisation du projet. Ces incidents sont perçus ici comme une catégorie d'impact négatif du fait qu'ils portent atteinte à l'intégrité, la santé, voire la vie des populations. L'analyse des risques a été l'une des conditions sine qua none de la réalisation des projets structurants dans les différentes localités. Dans la mesure où elle a permis d'évaluer les risques potentiels de dangers lors des activités des différents projets et de prévoir des mesures de prévention et de protection des communautés. A cet effet, un participant, chef de village dans la localité de Memve'ele affirme :

Le projet d'aménagement hydroélectrique de Memvele'e, comme vous le savez, est destiné à assurer l'approvisionnement électrique et par voie de conséquences à l'amélioration des conditions de vie de la localité.

Le barrage couvre l'arrondissement de Maan dans la Vallée du Ntem et l'arrondissement de Campo dans l'Océan. Or, lorsqu'il s'agit des acteurs locaux, il y a lieu de tenir compte de leurs comportements

habituels qui peuvent se transformer à partir d'un regard nouveau porté sur les particularités de leurs pratiques.

La réalisation des projets structurants présente plusieurs facteurs de risque pour les communautés d'accueil : la perte de la biodiversité locale qui leur sert de pharmacopée, la perte de leur habitat. C'est pour les aider à faire face à ces aléas que les autorités leur ont trouvé de nouveaux espaces qui correspondent à ceux qu'ils ont abandonné au profit des projets.

Les zones d'installation des projets structurants, étant des zones autrefois enclavées du fait de l'absence d'un certain nombre de ressources, se trouvent aujourd'hui ouvertes au reste du pays. Du fait de leur enclavement, ces zones, localités souffraient d'un manque de personnel enseignant, avec en face une augmentation de la population scolaire. La mise sur pied des projets structurants vient permettre aux autorités d'optimiser l'utilisation des ressources enseignantes en poste en s'assurant qu'elles sont équitablement allouées à toutes les écoles des zones d'accueil des projets. Aussi, les projets structurants permettent aux autorités du Ministère de l'Education de Base (MINEDUB), d'avoir une plus grande visibilité sur les écoles des zones rurales. Cette ouverture conduit à une bonne maîtrise de la carte scolaire. Et, cette maîtrise de la carte scolaire conduit les autorités à procéder à une répartition des enseignants dans les zones rurales. A cet effet, un responsable du Ministère affirme : « le ministère a décidé d'affecter trois enseignants titulaires dans chaque école des zones rurales ».

Les zones d'accueil des projets structurants bénéficient ainsi de cette ouverture que leur offre les projets structurants et qui permet la scolarisation et surtout l'achèvement du cycle à de nombreux enfants qui, avant l'installation de ces projets, n'y parvenaient pas. Cette forme de répartition des enseignants favorise les populations des zones rurales. L'allocation équitable des ressources enseignantes permet aux élèves des zones rurales d'accéder aux mêmes conditions de l'environnement dans lequel l'éducation se déroule. Elle permet aussi que, dans les établissements des zones rurales, les élèves reçoivent le même volume horaire nécessaire à l'enseignement au cours de l'année.

En effet, la maîtrise de la carte scolaire qui est un outil de planification de l'éducation, permet au niveau décentralisé de réduire les disparités dans l'allocation du personnel enseignant dans les écoles. Ces zones qui n'avaient pas une forte population enseignante avant l'avènement des projets structurants se voient alloué un nombre important d'enseignants pour un meilleur suivi des élèves. La décentralisation de l'éducation de base permet ainsi de gérer et d'affiner les aléas qui surviennent dans l'allocation des enseignants dans les zones rurales. Ce qui permet

de juguler le gap ou le contraste et d'améliorer le ratio élèves/maître dans les zones rurales. Et, surtout de réduire les iniquités et les incohérences dans l'allocation des ressources enseignantes et dans l'utilisation de la dépense publique en éducation.

La carte scolaire s'inscrit dans la tradition de quadrillage du territoire à des fins d'information, d'action et de contrôle par l'appareil administratif centralisé. Ce faisant, elle permet, à travers un travail d'objectivation, de découpage, de codification et de maîtrise de l'espace et des populations qui s'y trouvent. L'empreinte du modèle de l'État « tuteur du social » et du rapport de subordination qu'il met en œuvre vis-à-vis des « administrés » reste forte dans un domaine comme l'éducation dans lequel les agents, les membres de l'administration comme les enseignants, inscrivent leur action dans le cadre d'un « État éducateur » exerçant une magistrature morale sur la société. Néanmoins, avec le développement du modèle de l'État providence, la carte scolaire n'est plus seulement justifiée par l'intérêt général que l'État représente, mais aussi par la recherche d'une plus grande efficacité dans l'allocation des ressources éducatives.

Avant l'installation des projets structurants dans ces communautés, les écoles situées dans ces localités recevaient très peu d'enseignants formés. Cependant, la réalisation des projets structurant ayant permis le désenclavement des différentes communautés, permet une allocation presque similaire des ressources enseignantes tant dans les écoles des zones urbaines que dans les écoles des zones rurales. Cette répartition favorise la réduction des disparités dans les conditions d'apprentissage des élèves et les conditions de travail des enseignants. Cette allocation des enseignants de façon équitable entre les zones urbaines et les zones rurales relève de la volonté politique, c'est-à-dire l'intention de donner suite aux engagements, aux règlements et aux lois. Elle se manifeste à travers le recrutement des enseignants sur poste. Cette action limiterait les mouvements d'enseignants pour des raisons privées et garantirait à l'école des zones rurales la possibilité de toujours disposer d'enseignants sur ces types de postes, situation qui est impossible pour l'école lorsque les enseignants peuvent être déplacés sans préavis.

Tableau 16 : répartition des participants sur l'échelle de l'évolution des interprétations

	AMK		Memvele		Lom-Pangar		Batchenga	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Les connaissances des intervenants quant au processus d'un changement dans la réalisation du projet ont facilité la coordination de l'action publique.	3,38	1,033	2,93	1,162	3,42	,975	3,39	1,120
La crédibilité des intervenants quant au processus de changement a facilité la coordination de l'action publique.	3,26	,966	3,02	1,125	3,44	,938	2,83	1,126
Les ressources (temps, effectifs, argent, etc.) pour réaliser le changement dans le projet ont facilité la coordination de l'action publique.	3,77	,960	3,00	,869	4,18	1,219	3,00	1,210
La compréhension des changements dans le projet a facilité la coordination de l'action publique.	3,47	1,060	3,04	1,010	3,49	1,052	3,33	1,210
La situation qui justifiait le changement a fait l'objet d'un diagnostic préalable	3,66	,915	2,78	1,428	4,29	1,272	3,22	1,324
Les parties prenantes concernées par la situation initiale ont été impliquées dans le diagnostic.	2,89	1,026	2,91	1,314	3,09	1,378	3,06	1,232
Le projet de changement a été planifié avant d'être amorcé.	3,70	1,121	3,54	,887	4,15	1,145	3,56	1,221
L'atteinte des objectifs établis a nécessité de prolonger ou d'écourter le processus de changement.	3,36	1,092	3,33	,944	3,16	1,050	3,28	1,051
N valide (listwise)	3,43	1,021	3,068	1,092	3,65	1,128	3,20	1,186

Le tableau 16 qui précède distribue les moyennes des participants sur l'échelle de l'évolution des interprétations. Il nous renseigne de façon spécifique que, les connaissances des intervenants sont mitigées quant au processus du changement dans la réalisation des projets qui facilitent la coordination de l'action publique dans les quatre sites. Cette tendance est la même en ce qui concerne la crédibilité des intervenants quant au processus de changement de la coordination de l'action publique ou encore de la compréhension des changements dans les projets dans les projets. Par contre, les populations de Lom Pangar sont en accord avec le fait que les ressources pour réaliser les changements dans les projets facilitent la coordination de l'action publique ou encore, que le fait le projet de changement est planifié avant d'être amorcé ce qui n'est pas le cas pour les autres sites.

Le tableau qui précède distribue les moyennes des participants sur l'échelle de l'évolution des interprétations. Il renseigne spécifiquement que les populations de Lom-Pangar expriment le mieux l'échelle avec une moyenne= 3,65 avec un écart-type=1,128. Cette forte tendance s'explique par le fait que le changement a fait l'objet d'un diagnostic préalable auprès des populations de ce site. En effet, l'Etat en tant qu'Organisation sait que le sens est nécessaire à l'action dans une société organisée, car si les populations ne saisissent pas le sens du projet il

leur est difficile d'adhérer. Il importe dans des situations déstabilisantes comme celles qui impliquent de conjuguer avec l'expérience de faire sens à l'action qui se veut situer avec tout ce qu'elle peut charrier comme émotions et sensations. En tant que créateur de sens, l'Etat doit rendre le projet intelligible pour les populations afin de les enrôler. Ce verbatim du participant X1 atteste de la pertinence de la nécessité de co-construire le sens avant la mise en œuvre d'une action publique : « gens se posaient de nombreuses questions à propos de leurs plantations, de leurs espaces sacrés etc., mais ils ont finalement compris et accepté le bienfondé du projet ».

De même, les populations du site de Lom-Pangar s'accordent à dire que les ressources pour le changement dans le projet ont facilité la coordination de l'action publique. Ce qui suppose qu'il y a comme une relation de dépendance entre le succès du projet et les ressources disponibles. En effet, l'organisation est appelée à puiser dans ses ressources pour assurer son indépendance vis-à-vis de son environnement en vue de pallier à certains obstacles et oppositions à la réalisation de l'action publique. L'action publique suppose de multiples parties prenantes et l'Etat doit veiller à la satisfaction de chacune de ces parties afin de les amener à agir en coalition pour se maintenir. C'est ce que traduit cet autre verbatim du participant X1 :

Nos avis ont effectivement été pris en compte avant la réalisation proprement dite du projet. Si on n'acceptait pas, ça ne devait pas se réaliser. Nous n'avons pas été forcés. L'on nous a demandé ce qu'il faut faire pour le site. Nous avons demandé qu'ils nous laissent l'accès au barrage afin de se recueillir sur nos sites sacrés et ça a été le cas.

C'est dire que sur ce site, les populations n'ont pas été considérées comme de sujets passifs qui devaient subir le projet, mais des personnes en relation avec leur milieu de vie et qui y avaient des tâches à accomplir.

On peut comprendre alors que les populations du site de Lom-Pangar conviennent de ce que le projet a été planifié avant d'être amorcé. Il est en fait important pour une organisation qui souhaite accroître ses performances de planifier l'action en impliquant la responsabilité des populations avant sa mise en œuvre. De ce fait, l'évolution des interprétations contribue à renforcer et améliorer les performances des projets structurants. Aussi, l'évolution des interprétations permet-elle l'amélioration des processus et une meilleure gestion du cycle de vie du projet. Cette évolution des interprétations permet aux acteurs locaux de donner du sens aux différentes actions entreprises dans le cadre de la réalisation du projet. La co-construction de

sens, voire la construction de sens commun conduit à la mise en œuvre de mécanismes de gestion concertée des retombées des projets.

Aussi, l'évolution des interprétations a-t-elle permis aux acteurs locaux de comprendre le bien fondé du projet et de s'impliquer dans sa réalisation. Cette implication, voire participation des acteurs locaux dans la réalisation des projets structurant se traduit par leur participation comme manœuvre dans les chantiers, agents de maîtrise ou autre bénéfice que procure la réalisation desdits projets. Pour signifier la participation des acteurs locaux dans la mise en œuvre des projets structurants, X4 affirme : « *les jeunes du village ont été embauchés* ». Leur implication dans la mise en œuvre des projets leur permet aussi d'acquérir des connaissances grâce auxquelles ils peuvent être efficaces dans les différents secteurs dans lesquels ils sont embauchés. A cet effet, X4 renchérit : « *certains de nos jeunes sont devenus conducteurs d'engins* ».

4.2.3. Les préférences

Tableau 17: répartition des participants sur l'échelle des préférences

	AMK		Memve'ele		Lom-Pangar		Batchenga	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Je comprends très bien la logique qui sous-tend ce projet pour le bien des populations	3,70	,931	3,98	1,291	4,47	,663	3,22	1,281
Avoir travaillé pour l'accomplissement du projet m'a procuré une énorme satisfaction.	3,21	1,318	3,13	1,204	3,96	1,018	2,67	1,210
J'ai préféré travailler pour l'accomplissement de ce projet que pour un autre.	3,85	,884	3,35	1,178	3,64	1,296	2,39	1,217
Le projet convient parfaitement aux aspirations de la communauté.	3,91	,855	4,02	1,238	4,11	,599	3,22	1,189
Le projet améliore les conditions de vie des populations.	4,04	1,285	2,87	1,529	4,56	,570	3,11	1,157
N valide (listwise)								

Le tableau 17 distribue les populations en fonction de leurs moyennes sur l'échelle des préférences. Il renseigne que les populations de Lom-Pangar comprennent la logique qui sous-tend les projets structurants pour les populations. Ceci se lit à travers la moyenne exprimée par les données collectées dans cette localité : 4,15. Les populations dans cette localité sont mieux informées des bienfaits de la réalisation des projets structurants dans leur localité. D'ailleurs, avant la mise en œuvre effective dudit projet, diverses missions accréditées par le gouvernement se sont rendues dans la localité pour sensibiliser et informer les populations sur l'importance de ce projet pour elles et pour leur localité. Cette approche dans la mise en œuvre des projets structurants s'inscrit dans l'approche stratégique des conventions. D'après cette approche, la convention est une règle de comportement, résultat d'une interaction stratégique. Cette approche

de la convention dans la réalisation des projets structurants, notamment dans le cadre du barrage de Lom-Pangar se lit dans ces propos du cas X1 :

Des commissions chargées de l'étude de faisabilité du projet ont réalisées études et ont déclarés que certains sites étaient d'utilité publique. Nous leur avons posé la question de savoir ce qu'allait devenir notre espace culturel et avons cherché à savoir si le site du barrage ne pouvait pas être transféré vers un autre endroit afin que nous conservions notre espace. (...) les populations se posaient la question de savoir si elles allaient perdre leurs plantations. Heureusement il y a eu des dédommagements et tout s'est déroulé sans problème.

Cette tendance est la même avec la convenance des projets aux aspirations de la communauté, ce qui n'est pas le cas des autres sites qui sont le plus souvent dubitatifs quant à ces positions. Les populations d'Ambam-Kyé-ossi et de Lom Pangar sont d'accord que les nouveaux projets améliorent les conditions de vie des populations. A cet effet, elles s'expriment à travers le participant X5 en ces termes : « la construction des écoles a déjà été engagé. L'on note également l'apport d'autres ministères en dehors du domaine de l'éducation. Il y a donc eu un développement dans le domaine éducatif, mais aussi dans divers autres secteurs ». Ce qui n'est pas le cas pour les populations de Memve'ele et de Batchenga dont la moyenne varie entre 2,92 et 3,47.

Le niveau de préférence se traduit aussi par le niveau d'implication des populations locales dans le processus de mise en œuvre et de réalisation des projets structurants. En effet, à travers l'approche interprétative de la convention, les populations locales, étant informées de l'importance du projet structurant pour leur localité, s'intéressent et participent dans le processus de mise en œuvre et de réalisation de celui-ci. Elles ajustent leurs comportements à partir de l'interprétation de la convention. L'ajustement des comportements ou l'interprétation des règles dans le cours même de l'action, passe par la coordination des représentations sur le collectif et repose sur une capacité propre (ou compétence) du collectif a assuré effectivement cette coordination. Cette implication des populations locales se lit à travers les scores ou la moyenne obtenus dans les différentes localités. Ici, les populations de Lom-Pangar avec une

moyenne de 4,15 s'impliquent davantage par rapport aux populations des autres zones d'étude. Cette implication se traduit aussi à travers les propos du participant X1 :

Les gens posaient de nombreuses questions à propos de leurs plantations, de leurs lieux sacrés et bien d'autres biens matériels qui ne pouvaient être déportés. Mais, ils ont finalement compris et acceptés le bienfondé du projet. C'est la raison pour laquelle jusqu'aujourd'hui les populations continuent d'accompagner le gouvernement dans beaucoup de tâches.

L'objectif du gouvernement, opérant ici comme une organisation sociale, est de modéliser les populations des zones d'étude et le système de règles qui forment le cadre d'action de la réalisation des projets structurants. Ce faisant, les populations choisissent de participer à la réalisation du projet après l'avoir accepté à partir d'un ensemble d'options qui leur sont proposées et qui sont socialement légitimes. Cette logique de préférence, qui consiste à amener les populations à adhérer aux projets structurants, montre que, les projets structurants répondent davantage à des logiques sociales qu'à des raisons économiques. Car, le gouvernement, en tant qu'institution se présente comme une structure sociale fondamentale et tacite qui permet la coordination entre les individus. Ce faisant, le gouvernement, à travers la convention, prend en compte à la fois les dimensions cognitives c'est-à-dire qu'il est capable d'influencer inconsciemment le comportement et normatives. Il s'appuie alors sur des principes de valorisation qui lui permettent d'ordonner les objets ainsi que les stratégies. Ces principes de valorisation fondés sur des justifications de l'action publique sont des moyens de la qualification du cadre de l'action et de l'objet d'interaction entre les différents acteurs.

4.3. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES RECHERCHE

Dans le cadre de cette recherche, nous avons formulé trois hypothèses de recherche. Dans cette articulation, nous procédons à la vérification de nos hypothèses de recherche. Cette vérification se fera à partir de l'analyse des corrélations qui sera compléter plus tard par une analyse des régressions.

4.3.1. Vérification de la première hypothèse de recherche

Nous avons formulé notre première hypothèse de recherche comme suit : « *la légitimité de l'action publique basée sur une réflexion sur l'avenir de ses effets émergents induit la compréhension de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté* ».

Pour vérifier cette hypothèse comme mentionné plus haut, nous faisons l'analyse des corrélations de Bravais Pearson qui va déterminer le lien de corrélation entre nos deux variables.

Tableau 18: Matrice de corrélation entre la légitimité de l'action des pouvoirs publiques et la compréhension (préférences et maîtrise des populations) de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté.

	AMK			Memve'ee			Lom-Pangar			Batchenga		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Légitimité de l'action publique	1	,093	,472**	1	,351*	-,036	1	,465**	-,255	1	,244*	,403**
Préférences	,093	1	,299*	,351*	1	-,134	,465**	1	-,099	,244*	1	,858**
Maitrise	,472**	,299*	1	-,036	-,134	1	-,255	-,099	1	,403**	,858**	1

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**.. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

1= légitimité de l'action publique

2= préférences

3= maîtrise

Le tableau 18 qui précède est la matrice de corrélation entre la légitimité de l'action des pouvoirs publics et la compréhension (préférences et maîtrise des populations) de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté sur les quatre sites. Nous pouvons observer en substance des corrélations significatives entre la légitimité de l'action des pouvoirs publics et les préférences, tout comme ladite légitimité et la maîtrise de populations en lien aux projets structurants sur les quatre sites. Spécifiquement, nous observons une corrélation significative entre la légitimité de l'action publique à la maîtrise ($r=0,472$; $p<0,01$) sur le site d'Ambam-Kyé-ossi ; une corrélation significative entre la légitimité de l'action publique et les préférences sur le site de Memve'ele ($r=0,351$; $p<0,05$) ; une corrélation significative entre la légitimité de l'action publique et les préférences sur le site de Lom-Pangar ($r=0,465$; $p<0,01$) ; des corrélations significatives entre la légitimité de l'action publique et les préférences ($r=0,244$; $p<0,05$) et maîtrise ($r=0,403$; $p<0,01$) sur le site de Batchenga.

A partir des résultats obtenus plus haut, nous pouvons conclure que notre hypothèse est partiellement validée dans les sites d'Ambam-Kyé-ossi, de Memve'ele, de Lom Pangar et entièrement validée sur le site de Batchenga.

4.3.2. Vérification de la deuxième hypothèse de recherche

Nous avons formulé notre deuxième hypothèse de recherche comme suit : « *la prise en compte des aléas par une analyse de coordination induit la compréhension de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté* ». Pour vérifier cette hypothèse comme mentionné plus haut, nous faisons l'analyse des corrélations de Bravais Pearson qui va déterminer le lien de corrélation entre nos deux variables.

Tableau 19 : Matrice de corrélation entre la prise en compte des aléas par l'analyse de la coordination et la compréhension (préférences et maîtrise des populations) de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté.

	AMK			Memvele			Lom-Pangar			Batchenga		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Prise en compte des aléas	1	,072	,050	1	,484**	-,116	1	,235	,237	1	,345**	-,079
Préférences	,072	1	,654**	,484**	1	,131	,235	1	,305*	,345**	1	,516**
Maitrise	,050	,654**	1	-,116	,131	1	,237	,305*	1	-,079	,516**	1

1= prise en compte des aléas

2= préférences

3= maîtrise

Le tableau 19 qui précède est matrice de corrélation entre la prise en compte des aléas par l'analyse de la coordination et la compréhension (préférences et maîtrise des populations) de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté sur les quatre sites.

Nous pouvons observer en substance des corrélations significatives entre la prise en compte des aléas et les préférences, tout comme ladite prise en compte et la maîtrise de populations en lien aux projets structurants sur deux sites. Spécifiquement, nous observons une corrélation significative entre la prise en compte des aléas et les préférences sur le site de Memvele ($r=0,484$; $p<0,01$) et une autre corrélation significative entre la prise en compte des aléas et les préférences sur le site de Batchenga ($r=0,345$; $p<0,01$).

A partir des résultats ainsi présentés, nous pouvons conclure que notre hypothèse est partiellement validée sur les sites de Memve'ele et de Batchenga et ne l'est pas sur les sites d'Ambam –Kye-ossi et de Lom Pangar.

4.3.3. Vérification de la troisième hypothèse de recherche

Nous avons formulé notre troisième hypothèse de recherche comme suit : « *le fait de faire évoluer les interprétations multiples vers un même sens, afin de faciliter la coordination*

de l'action publique, son appropriation et sa vulgarisation auprès des parties impliquées induit la compréhension de la mise en œuvre des projets structurants par les communautés ».

Pour vérifier cette hypothèse comme mentionné plus haut, nous faisons l'analyse des corrélations de Bravais Pearson qui va déterminer le lien de corrélation entre nos deux variables.

Tableau 20: Matrice de corrélation entre l'évolution des interprétations vers un même sens et la compréhension (préférences et maîtrise des populations) de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté.

	AMK			Memve'ele			Lom-Pangar			Batchenga		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Evolution des interprétations	1	,184	,158	1	,720**	,220	1	,068	-,009	1	,270*	,461**
Préférences	,184	1	,654**	,720**	1	,131	,068	1	,305*	,270*	1	,516**
Maitrise	,158	,654**	1	,220	,131	1	-,009	,305*	1	,461**	,516**	1

1= évolution des interprétations

2= préférences

3= maîtrise

Le tableau 20 qui précède est matrice de corrélation entre l'évolution des interprétations multiples vers un même sens afin de faciliter la coordination de l'action publique et la compréhension (préférences et maîtrise des populations) de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté sur les quatre sites.

Nous pouvons observer en substance des corrélations significatives entre l'évolution des interprétations et les préférences, tout comme ladite évolution et la maîtrise de populations en lien aux projets structurants sur deux sites. Spécifiquement, nous observons une corrélation significative entre l'évolution des interprétations et les préférences ($r=0,720$; $p<0,01$) sur le site de Memve'ele ; une corrélation significative entre l'évolution des interprétations et les préférences sur le site de Batchenga ($r=0,270$; $p<0,05$) ; une corrélation significative entre l'évolution des interprétations et la maîtrise sur ce même site de Batchenga ($r=0,461$; $p<0,01$).

A partir des résultats obtenus de l'analyse des régressions qui précèdent, nous pouvons conclure que notre troisième hypothèse de recherche est entièrement validée sur le site de Batchenga et partiellement validée sur le site de Memve'ele. Cette hypothèse n'est pas validée sur les sites d'Ambam-Kye-ossi et de Lom Pangar.

4.3.4. Régressions linéaires

Nous faisons à présent les régressions linéaires pour compléter les corrélations faites plus haut dans le but d'avoir d'amples informations concernant notre étude. Le poids factoriel

de nos différentes variables indépendantes sur nos variables dépendantes. En d'autres termes, nous vérifions que le modèle que nous avons utilisé pour prédire l'appropriation des projets par les populations induit vraiment sur celle-ci. Cette vérification s'est faite grâce au calcul des régressions linéaires. Nous commençons par vérifier le poids factoriel des préférences des populations dans les quatre sites de recherche et nous finissons par la maîtrise de cette appropriation toujours dans ces quatre sites.

Tableau 21 : régressions linéaires des facteurs des préférences des populations sur le site d'Ambam-Kyé-ossi

R=,512 ; R-deux=,262 ; R-deux ajusté=,211 ; Erreur standard=,827 ; F=5,092 ; P=,004

Coefficients ^{a,b}					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	1,214	,727		1,671	,102
Légitimité de l'action	-,041	,115	-,049	-,360	,720
Prise en compte aléas	,426	,114	,574	3,741	,001
Evolution des interprétations	,353	,136	,392	2,602	,013
a. site = Ambam-Kye-ossi					
b. Variable dépendante : préférences					

Le tableau 21 qui précède est la régression linéaire des préférences des populations par rapport à leur appropriation des projets structurants sur le site d'Ambam-Kyé-ossi. Nous pouvons observer que le modèle qui prédit les préférences des populations est significatif (F=5,092 ; P=0,004) et explique 26,2% de cette variance (r-deux=0,262). Le tableau nous indique également que la prise en compte des aléas (t=3,741 ; p=0,001) et l'évolution des interprétations (t=2,602 ; p=0,013) prédisent les préférences des populations. La légitimité de l'action (t=-0,360 ; P=0,720) ne prédit pas les préférences des populations.

Tableau 22 : régressions linéaires des facteurs des préférences des populations sur le site de Memve'ele

R=,378 ; R-deux=,143 ; R-deux ajusté=,082 ; Erreur standard=1,237 ; F=2,335 ; P=,088

Coefficients ^{a,b}					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	2,268	,712		3,186	,003
Légitimité de l'action	,304	,130	,336	2,336	,024
Prise en compte aléas	,087	,132	,098	,661	,512
Evolution interprétations	,088	,166	,079	,532	,597
a. site = Memvele					
b. Variable dépendante : préférences					

Le tableau 22 qui précède est la régression linéaire des préférences des populations par rapport à leur appropriation aux projets structurants sur le site de Memve'ele. Nous pouvons observer que le modèle qui prédit les préférences des populations n'est pas significatif ($F=2,335$; $P=0,088$) sur le site de Memvele. Alors, les préférences des populations de Memvele ne sont pas en adéquation en rapport aux projets structurants.

Tableau 23 : régressions linéaires des facteurs des préférences des populations sur le site de Lom Pangar

$R=,615$; $R\text{-deux}=,378$; $R\text{-deux ajusté}=,341$; Erreur standard= $,538$; $F=10,322$; $P=,000$

Coefficients ^{a,b}					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	1,429	,557		2,567	,013
Légitimité de l'action	,491	,095	,693	5,145	,000
Prise en compte aléas	,246	,079	,445	3,121	,003
Evolution interprétations	,033	,083	,048	,394	,695
a. site = Lom Pangar					
b. Variable dépendante : préférences					

Le tableau 23 qui précède est la régression linéaire des préférences des populations par rapport à leur appropriation aux projets structurants sur le site de Lom Pangar. Nous pouvons observer que le modèle qui prédit les préférences des populations est significatif ($F=10,322$; $P=0,000$) et explique 37,8% de cette variance ($r\text{-deux}=0,378$). Le tableau nous indique également que la légitimité de l'action ($t=5,145$; $p=0,000$) et la prise en compte des aléas ($t=3,121$; $p=0,013$) prédisent les préférences des populations. L'évolution des interprétations ($T=0,394$; $P=0,695$) ne prédit pas les préférences des populations.

Tableau 24 : régressions linéaires des facteurs des préférences des populations sur le site de Batchenga

R=,299 ; R-deux=,089 ; R-deux ajusté=,049 ; Erreur standard=1,249 ; F=2,224 ; P=,093

Coefficients ^{a,b}					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	2,246	,579		3,878	,000
Légitimité de l'action	,170	,124	,186	1,366	,176
Prise en compte aléas	-,072	,128	-,069	-,562	,576
Evolution interprétations	,202	,148	,177	1,363	,177
a. site = Batchenga					
b. Variable dépendante : préférences					

Le tableau 24 qui précède est la régression linéaire des préférences des populations par rapport à leur appropriation aux projets structurants sur le site de Batchenga. Nous pouvons observer que le modèle qui prédit les préférences des populations n'est pas significatif (F=2,224 ; P=0,093) sur le site de Batchenga. Alors, les préférences des populations de Batchenga ne sont pas en adéquation en rapport aux projets structurants.

Les résultats qui précèdent ne vont pas dans le sens de notre prédiction de départ car les populations de Batchenga ne trouvent pas que les propositions relatives aux politiques éducatives (légitimité de l'action, prise en compte des aléas et évolution des interprétations) ne leur permettent pas de bénéficier des projets structurants en fonction de leurs préférences.

Tableau 25 : régressions linéaires des facteurs la maîtrise des projets par les populations sur le site d'Ambam-Kyossi

R=,489 ; R-deux=,239 ; R-deux ajusté=,186 ; Erreur standard=1,125 ; F=4,493 ; P=,008

Coefficients ^{a,b}					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	1,269	,989		1,284	,206
Légitimité de l'action	,518	,156	,458	3,312	,002
Prise en compte aléas	,022	,155	,022	,142	,888
Evolution interprétations	,163	,185	,135	,882	,383
a. site = Ambam-Kyossi					
b. Variable dépendante : maîtrise					

Le tableau 25 qui précède est la régression linéaire de la maîtrise des projets structurants en rapport à leur appropriation par les populations sur le site d'Ambam-Kyossi. Nous pouvons

observer que le modèle qui prédit maîtrise des populations sur le site d'Ambam-Kyossi est significatif ($F=4,493$; $P=0,008$) et explique 23,9% de cette variance ($r\text{-deux}=0,239$). Le tableau nous indique également que seule la légitimité de l'action ($t=3,312$; $p=0,002$) est un prédicteur fiable de cette maîtrise. La prise en compte des aléas ($t=0,142$; $p=0,888$) et l'évolution des interprétations ($T=0,882$; $P=0,383$) ne prédisent pas significativement la maîtrise des populations en lien aux projets structurants.

Tableau 26 : régressions linéaires des facteurs la maîtrise des projets par les populations sur le site de Memve'ele

$R=,291$; $R\text{-deux}=,085$; $R\text{-deux ajusté}=,019$; Erreur standard= $1,421$; $F=1,293$; $P=,289$

Coefficients ^{a,b}					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	3,516	,818		4,300	,000
Légitimité de l'action	-,062	,150	-,061	-,412	,682
Prise en compte aléas	-,184	,151	-,186	-1,218	,230
Evolution interprétations	,341	,190	,277	1,795	,080
a. site = Memvele					
b. Variable dépendante : maîtrise					

Le tableau 26 qui précède est la régression linéaire de la maîtrise des projets structurants en rapport à leur appropriation par les populations sur le site de Memvele. Nous pouvons observer que le modèle qui prédit la maîtrise des populations sur le site de Memve'ele n'est pas significatif ($F=1,293$; $P=0,289$). Alors, la maîtrise des populations de l'appropriation des projets des populations de Memve'ele n'est pas en adéquation avec les projets structurants.

Tableau 27 : régressions linéaires des facteurs la maîtrise des projets par les populations sur le site de Lom Pangar

$R=,288$; $R\text{-deux}=,083$; $R\text{-deux ajusté}=,029$; Erreur standard= $,583$; $F=1,532$; $P=,217$

Coefficients ^{a,b}					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	4,662	,604		7,722	,000
Légitimité de l'action	-,103	,103	-,163	-,998	,323
Prise en compte aléas	,084	,085	,171	,986	,329
Evolution interprétations	-,034	,090	-,056	-,380	,706
a. site = Lom Pangar					
b. Variable dépendante : maîtrise					

Le tableau 27 qui précède est la régression linéaire de la maîtrise des projets structurants en rapport à leur appropriation par les populations sur le site de Lom Pangar. Nous pouvons observer que le modèle qui prédit maîtrise des populations sur le site de Lom Pangar n'est pas significatif ($F=1,532$; $P=0,217$). Alors, la maîtrise des populations de l'appropriation des projets des populations de Lom Pangar n'est pas en adéquation avec les projets structurants.

Tableau 28 : régressions linéaires des facteurs la maîtrise des projets par les populations sur le site de Batchenga

$R=,552$; $R\text{-deux}=,305$; $R\text{-deux ajusté}=,274$; Erreur standard= $,991$; $F=9,929$; $P=,000$

Coefficients ^{a,b}					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	1,989	,460		4,328	,000
Légitimité de l'action	,265	,099	,320	2,687	,009
Prise en compte aléas	-,212	,102	-,223	-2,082	,041
Evolution interprétations	,356	,118	,343	3,021	,004
a. site = Batchenga					
b. Variable dépendante : maîtrise					

Le tableau 28 qui précède est la régression linéaire de la maîtrise des projets structurants en rapport à leur appropriation par les populations sur le site de Batchenga. Nous pouvons observer que le modèle qui prédit la maîtrise des populations sur le site Batchenga est significatif ($F=9,929$; $P=0,008$) et explique 30,5% de cette variance ($r\text{-deux}=0,305$). Le tableau nous indique également que la légitimité de l'action ($t=2,687$; $p=0,009$), la prise en compte des aléas ($t=-2,082$; $p=0,009$) et l'évolution des interprétations ($T=3,021$; $P=0,004$) prédisent significativement la maîtrise des populations en lien aux projets structurants.

Les résultats qui précèdent vont dans le sens de notre prédiction de départ et laissent entrevoir clairement que les propositions relatives aux politiques éducatives (légitimité de l'action, prise en compte des aléas et évolution des interprétations) permettent aux populations de Batchenga de bénéficier des projets structurant en fonction de la maîtrise qu'ils ont desdits projets.

4.3.5. Synthèses des analyses

L'examen des données collectées permet d'obtenir la synthèse des analyses suivantes :

Tableau 29 : Tableau de synthèse des analyses des corrélations entre les variables

	AMK		Memve'ee		Lom-Pangar		Batchenga	
	Préférences	Maîtrise	Préférences	Maîtrise	Préférences	Maîtrise	Préférences	Maîtrise
Légitimité de l'action publique		+	+		+		+	+
Prise en compte des aléas			+				+	
Evolution des interprétations			+				+	+

+ : corrélation significative

A l'observation du tableau 29 ci-dessus, il ressort qu'en dehors du site de Batchenga où les hypothèses HR1 et HR3 sont entièrement confirmées, sur tous les autres sites les hypothèses sont soit partiellement confirmées, soit pas du tout confirmées. Plus spécifiquement, sur l'avenir de ses effets et l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux. Coordination et l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux.

La première hypothèse **HR1** : Il existe une relation entre la légitimité de l'action publique basée sur la réflexion est partiellement confirmée dans les sites d'Ambam-Kye-ossi, de Mmvele et de Lom Pangar et entièrement confirmée dans le site de Batchenga.

La deuxième **HR2** : Il existe une relation entre la prise en compte des aléas par une analyse a été partiellement confirmée sur les sites de Memeve'ele et de Batchenga et tandis que sur les sites d'Ambam-Kye-ossi et de Lom Pangar, elle n'est pas confirmée

La troisième hypothèse **HR3** : Il existe une relation entre le fait de faire évoluer les interprétations multiples vers un même sens, afin de faciliter la coordination de l'action publique, son appropriation et sa vulgarisation auprès des parties impliquées et l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux.

Est entièrement confirmée sur le site de Batchenga et partiellement confirmée sur le site de Memve'ele. Par contre, elle n'est pas du tout confirmée sur les sites d'Ambam-Kye-ossi et celui de Lom Pangar.

L'étude a fait usage des régressions linéaires pour permettre d'avoir plus de précisions sur le poids factoriel des différentes variables indépendantes sur les variables dépendantes. Les résultats de ces régressions linéaires montrent que

- sur le site d'Ambam-Kyé-ossi la prise en compte des aléas et l'évolution des interprétations prédisent les préférences des populations alors que la légitimité de l'action ne prédit pas les préférences des populations ;
- sur le site de Memve'ele le modèle qui prédit les préférences des populations n'est pas significatif. Autrement dit, les préférences des populations de Memve'ele ne sont pas en adéquation en rapport aux projets structurants ;
- sur le site de Lom-Pangar, la légitimité de l'action et la prise en compte des aléas prédisent les préférences des populations alors que l'évolution des interprétations ne prédit pas les préférences des populations ;
- sur le site de Batchenga le modèle qui prédit les préférences des populations n'est pas significatif. Autrement dit, les préférences des populations de Batchenga ne sont pas en adéquation en rapport aux projets structurants. Ce sont ces résultats qui feront l'objet d'interprétations dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

Après avoir présenté et analysé les données collectées sur le terrain, il convient maintenant de les discuter pour leur interprétation, car interpréter signifie donner un sens à quelque chose, une explication, un commentaire. Dans ce chapitre, il sera question de donner du sens aux résultats obtenus dans le chapitre précédent.

5.1. RAPPEL DES DONNÉES THEORIQUES ET EMPIRIQUES

5.1.1. Rappel des données théoriques

Le modèle rationaliste est construit sur une vision de l'homme rationnel capable d'anticiper son avenir et de transformer le monde selon ses objectifs. Ainsi, dans le champ de la planification des projets structurants et de la prise de décision, le modèle rationaliste se base sur le postulat selon lequel les décideurs préparent radicalement leurs actions avant d'agir, ils construisent des prédictions fiables et les transforment en plans formels, ce qui leur permettra d'agir plus efficacement (Starbuck, 1992). Cette théorie, conçoit la planification d'un projet structurant comme un processus analytique, schématisé le plus souvent sous la forme d'une série d'étapes inter-reliées. Ce processus commence toujours par une étude de faisabilité, une définition des objectifs répondants aux problèmes identifiés et leur opérationnalisation en actions concrètes qui devront être exécutées. Il a pour principale visée d'anticiper et de préparer la réalisation des actions qui répondent le mieux aux objectifs retenus, en prenant soin de préciser les indicateurs d'évaluation, l'estimation du coût et l'échéancier de chaque action.

Au niveau pratique, la planification des projets structurants se conçoit comme un ensemble d'opérations dont la visée est d'élaborer un document guide qui devra orienter les décisions et les actions futures de l'organisation. Ainsi, l'élaboration des activités consiste à déterminer les actions ainsi que les ressources physiques, matérielles, humaines et financières qui seront nécessaires pour les traduire en actes. A Partir de là, on peut dire que la planification d'un projet se conçoit comme une procédure rationnelle, qui, au sens de Mintzberg (1994, p. 28), est « formalisée dans le but de produire un résultat articulé, sous forme d'un système intégré de décisions ». La théorie incrémentaliste (Ba, 2019) quant à elle, adopte une démarche consciente, orientée, proactive et pragmatique en permettant d'ajuster les organisations de façon

flexible. A ce niveau, le modèle d'organisation (du management) est plus approprié pour la réalisation d'un projet structurant. Il dépend du contexte propre à chaque organisation.

La théorie de la contingence conceptualise diverses modalités d'adaptation en fonction des contraintes contextuelles pouvant être de plusieurs natures, à savoir : politiques, économiques, démographiques, éducatives et sociales. Hatch (2000) mentionne que l'idée sous-tendant la thèse de la contingence est que les organisations adoptent le contenu de leurs stratégies aux paramètres de l'environnement dans lequel sera implémenté le projet structurant afin de le mettre en œuvre de manière efficace. La théorie de la dépendance des ressources (Pfeffer & Salancik, 1976) considère les liens organisationnels comme une série de relations de pouvoir basées sur un échange de ressources. Dans cette optique, les organisations démunies de ressources essentielles vont alors chercher à établir avec les autres des relations (de dépendance) en vue d'obtenir les ressources qui manquent, (Hatch, 2000). L'organisation à ce niveau est vue comme une structure qui évolue dans un environnement turbulent dont les acteurs ont des intérêts divergents.

Bien plus, la théorie discursive d'après Smard (2013) postule que, l'action de planification n'est pas un processus, elle apparaît plutôt comme une construction progressive de consensus à l'intérieur d'un processus conflictuel. Cette approche porte une attention particulière aux satisfactions des besoins d'appartenance et d'affiliation de l'employé. Ce dernier n'est pas considéré comme un simple exécutant, il est en relation avec son milieu de travail. C'est pourquoi il faut tenir compte de la population bénéficiaire du projet du développement, car l'appropriation d'un projet par la population cible est un facteur stimulant, encourageant pour la réussite du projet. Précisons que, l'incrementalisme et la théorie de la contingence se fondent sur l'idée selon laquelle la planification est une action sur une situation externe, préexistante et indépendante du décideur. Le rôle du planificateur d'un projet structurant ou de développement local consiste à faire évoluer progressivement les interprétations multiples vers un même sens (sensemaking) afin de faciliter la coordination de l'action, son appropriation et sa vulgarisation parmi les parties impliquées (sensegiving).

5.1.2. Rappel des données empiriques

Les résultats issus de l'analyse de la première hypothèse de recherche montrent une corrélation significative entre la légitimité de l'action publique à la maîtrise ($r=0,472$; $p<0,01$) sur le site d'Ambam-Kyé-ossi ; une corrélation significative entre la légitimité de l'action publique et les préférences sur le site de Memvele ($r=0,351$; $p<0,05$) ; une corrélation

significative entre la légitimité de l'action publique et les préférences sur le site de Lom Pangar ($r=0,465$; $p<0,01$) ; des corrélations significatives entre la légitimité de l'action publique et les préférences ($r=0,244$; $p<0,05$) et maîtrise ($r=0,403$; $p<0,01$) sur le site de Batchenga. Ce qui a permis de conclure que l'hypothèse HR1 intitulée « *la légitimité de l'action publique basée sur une réflexion sur l'avenir de ses effets émergents induit la compréhension de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté* », était partiellement confirmée dans les sites d'Ambam-Kye-ossi, de Mmevele et de Lom Pangar et entièrement confirmée dans le site de Batchenga.

Pour ce qui est de la seconde hypothèse, les résultats de l'analyse présentent des corrélations significatives entre la prise en compte des aléas et les préférences, tout comme ladite prise en compte et la maîtrise de populations en lien aux projets structurants sur deux sites. Spécifiquement, elles montrent une corrélation significative entre la prise en compte des aléas et les préférences sur le site de Memve'ele ($r=0,484$; $p<0,01$) et une autre corrélation significative entre la prise en compte des aléas et les préférences sur le site de Batchenga ($r=0,345$; $p<0,01$). A cet effet, l'hypothèse HR2, « *la prise en compte des aléas par une analyse de coordination induit la compréhension de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté* » a été partiellement confirmée sur les sites de Memeve'ele et de Batchenga et tandis que sur les sites d'Ambam –Kye-ossi et de Lom Pangar, elle n'est pas confirmée.

Les résultats de la troisième hypothèse enfin présentent des corrélations significatives entre l'évolution des interprétations et les préférences, tout comme ladite évolution et la maîtrise de populations en lien aux projets structurants sur deux sites. Spécifiquement, ils révèlent une corrélation significative entre l'évolution des interprétations et les préférences ($r=0,720$; $p<0,01$) sur le site de Memve'ele ; une corrélation significative entre l'évolution des interprétations et les préférences sur le site de Batchenga ($r=0,270$; $p<0,05$) ; et une corrélation significative entre l'évolution des interprétations et la maîtrise sur ce même site de Batchenga ($r=0,461$; $p<0,01$). Ce qui a permis de conclure que l'hypothèse HR3 : « *le fait de faire évoluer les interprétations multiples vers un même sens, afin de faciliter la coordination de l'action publique, son appropriation et sa vulgarisation auprès des parties impliquées induit la compréhension de la mise en œuvre des projets structurants par les communautés* » est entièrement confirmée sur le site de Batchenga et partiellement confirmée sur le site de Memve'ele. Par contre, elle n'est pas du tout confirmée sur les sites d'Ambam-Kye-ossi et celui de Lom Pangar.

5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

5.2.1. De la légitimité de l'action publique basée sur une réflexion sur l'avenir de ses effets émergents à la compréhension de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté.

De la légitimité de l'action publique basée sur la réflexion sur l'avenir de ses effets émergents à la compréhension de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté.

Tableau 30 : Matrice de corrélation entre la légitimité de l'action publique basée sur une réflexion sur l'avenir de ses effets émergents et la compréhension (préférences et maîtrise des populations) de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté

	AMK			Memve'ele			Lom-Pangar			Batchenga		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Légitimité de l'action publique	1	,093	,472**	1	,351*	-,036	1	,465**	-,255	1	,244*	,403**
Préférences	,093	1	,299*	,351*	1	-,134	,465**	1	-,099	,244*	1	,858**
Maitrise	,472**	,299*	1	-,036	-,134	1	-,255	-,099	1	,403**	,858**	1

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

1= légitimité de l'action publique

2= préférences

3= maîtrise

D'après Thévenot et Boltanski (1987), les relations sociales visent à répondre à la problématique de la coordination des actions individuelles afin de comprendre dans quelle mesure se constitue une action collective. La question des ressources à mobiliser pour stabiliser l'action des acteurs ainsi que les bases constitutives d'un accord collectif a été mise en exergue. Thévenot et Boltanski (1987) démontrent qu'il existe plusieurs légitimités qui s'affrontent dans une organisation et qui président à la justification des actions. La capacité d'interprétation des individus ne peut à cet effet que provenir d'une certaine représentation du collectif dans lequel ils sont insérés. L'ajustement des comportements ou l'interprétation des règles dans le cours même de l'action, qui passe par la coordination des représentations (sur le collectif) repose sur une capacité propre (ou compétence) du collectif à assurer effectivement cette coordination.

L'approche stratégique n'étant pas au sens de Hume basée sur une promesse, assure l'ordre social à la condition expresse que les actions de chacun fassent référence à celles de l'autre en comptant que l'autre accomplisse quelque chose. De ce fait, pour qu'une convention soit efficace, elle doit permettre de coordonner des intérêts d'acteurs contradictoires, relevant de logiques d'actions opposées, mais qui ont besoin d'être ensemble pour satisfaire leurs

besoins. Ce qui revient à voir les conventions comme des accords implicites permettant à la vie sociale de prendre tout son sens.

Au regard des données théoriques et empiriques, on observe qu'il y a des différences. Ces différences sont : D'abord dans les sites d'Ambam-Kye-ossi, de Memve'ele et de Lom Pangar où l'hypothèse a été partiellement validée, on observe une corrélation significative entre la légitimité de l'action publique à la maîtrise ($r=0,472$; $p<0,01$) sur le site d'Ambam-Kyé-ossi, une corrélation significative entre la légitimité de l'action publique et les préférences sur le site de Memve'ele ($r=0,351$; $p<0,05$), une corrélation significative entre la légitimité de l'action publique et les préférences sur le site de Lom Pangar ($r=0,465$; $p<0,01$). Cette hypothèse partiellement validée amène à se rendre compte au sens de Wetzler et Berzal (2014) qu'il faut changer la situation en profondeur dans ces sites, et non de trouver une réponse temporaire ou immédiate à un problème ponctuel. Il s'agit d'innover, d'inventer, de créer des formes nouvelles de structures ou d'organisation, des modes de fonctionnement nouveaux qui répondent mieux aux problèmes de la population que les institutions ou services existants. Il s'agit de sortir de la dyade classique offre/demande, service/client, instituant/institué.

Au regard de ces différentes communautés étudiées, les résultats révèlent que les ressources mobilisées pour stabiliser l'action des acteurs ainsi que les bases constitutives d'un accord collectif dont prône Thévenot et Boltanski (1987) ont été mise en exergue. Notamment, sur le site les quatre sites, on observe des relations, des pratiques et des représentations qui concourent à la production politiquement légitimée de mode de régulations des rapports sociaux. Cette capacité d'interprétation des différents acteurs de la mise en œuvre de l'action publique provient de la représentation que les acteurs se font du collectif dans lequel ils sont insérés. Ce qui revient à montrer avec Liataud (2003) que, « les acteurs situés au bas de l'échelle de la structure organisationnelle ou sur le terrain jouent effectivement un rôle actif et exercent une influence sur l'efficacité de la mise en œuvre ». Cette coopération repose sur une régulation des comportements par des règles conventionnelles.

Pour la mise en œuvre et la réalisation des différents projets structurants, en particulier dans le site de Lom-Pangar, plusieurs catégories d'acteurs tant étatiques que faisant partir de la société civile ont été impliqués dans le processus de sensibilisation et de mobilisation des communautés locales autour dudit projet. Ce qui s'observe à travers les propos de X2 :

Nos avis ont effectivement été pris en compte avant la réalisation proprement dite du projet. Si on n'acceptait pas, le projet ne pouvait

être réalisé. Nous n'avons pas été forcés. Lorsqu'on nous a demandé ce qu'il faut faire pour le site, nous avons demandé à ce qu'il nous permette d'accéder au barrage pour nous recueillir sur nos lieux sacrés et ceci a été admis par les autorités.

Dans la mesure où les projets structurants sont des réalisations précises localisées dans le temps et dans l'espace, à travers l'approche interprétative de la convention, la participation populaire constitue un élément clé du processus de réalisation des projets structurants. L'action politique ici étant orientée vers la satisfaction des besoins essentiels, nécessite que la population participe à la prise de décisions qui l'intéresse par l'intermédiaire des organisations de son propre choix. Leur participation dans le processus de réalisation des projets structurants leur a permis de satisfaire leur désir légitime de prendre part à des décisions qui influent directement sur leurs modes de vie. A cet effet, X7 affirme : « l'Etat a pris en compte le point de vue des populations car ces dernières ont participé à la réalisation du projet ».

Les populations d'Ambam-Kyé-ossi et de Lom Pangar sont d'accord que les nouveaux projets améliorent les conditions de vie des populations. A cet effet, elles s'expriment à travers le participant X5 en ces termes : « la construction des écoles a déjà été engagé. L'on note également l'apport d'autres ministères en dehors du domaine de l'éducation. Il y a donc eu un développement dans le domaine éducatif, mais aussi dans divers autres secteurs ». Il ajoute : « la construction des écoles a déjà été engagée. L'on note également l'apport d'autres ministères en dehors de l'éducation ». Pour Plane (2017), ces projets structurants en faveur de la communauté participent à « l'attractivité d'un territoire en termes d'emplois et d'image ». On peut remarquer cette attractivité et cette capacité à fédérer les acteurs locaux sur les sites de Memve'ele, Amban-Kye-Ossi et plus précisément sur le site de Lom-Pangar qui est une zone d'éducation prioritaire.

En tant que telle, le projet structurant dans ce site se positionne comme axe stratégique d'après Thévenot et Boltanski (1987) pour assurer « l'ordre social à la condition expresse que les actions de chacun fassent référence à celles de l'autre en comptant que l'autre accomplisse quelque chose ». Ainsi, les projets structurants sur le site de Lom-Pangar viennent comme moyens supplémentaires pour pallier les problèmes d'ordre scolaires et sociaux que rencontre la communauté. Bien plus, les projets structurants permettent l'apprentissage des acteurs au sein du processus de planification et l'appropriation par la population du projet. L'objectif étant selon Hache (2016, p.45) de « renforcer l'action dans les zones où les conditions sociales sont

telles qu'elles constituent un facteur de risque, voire un obstacle pour la réussite scolaire des enfants et adolescents qui y vivent et donc, à terme, pour l'intégration sociale ». Il est de ce fait évident, et comme slogan des ZEP au sens de Hache (2016) de « donner plus à ceux qui ont le moins ». Pour l'atteinte de ces objectifs, un « *projet de zone* » comprenant les écoles, collèges et lycées, a été instauré avec le rôle d'impulser les actions nécessaires et d'en assurer le suivi.

En outre, cette perspective pédagogique adoptée sur ce site qui d'ailleurs est une zone d'éducation prioritaire, nous enseigne au sens de Lemligui (2006) la nécessité pour tout acte éducatif d'être adapté à la personne et/ou au groupe qu'il vise. Cet acte selon lui repose sur un principe de neutralité dans la mesure où le professionnel qui l'assure doit considérer ses interlocuteurs d'une manière quasi identique et ne pas favoriser les uns ou les autres. L'acte éducatif dans les ZEP suppose de postuler du caractère évolutif des situations dans lesquelles les professionnels s'engagent. Ce qui revient à dire qu'il est indispensable d'ajuster les contenus des apprentissages recherchés en fonction du niveau de chacun, de ses besoins ou de ses propres choix et de sa progression. Adapter l'intervention par rapport à l'autre, c'est aussi l'amener à formuler des demandes ajustées, pertinentes et réfléchies. Tel est le cas des projets structurants, pris comme fait éducatif.

Les populations de Lom-Pangar sont mieux informées des bienfaits de la réalisation des projets structurants dans leur localité. D'ailleurs, avant la mise en œuvre effective dudit projet, diverses missions accréditées par le gouvernement se sont rendues dans la localité pour sensibiliser et informer les populations sur l'importance de ce projet pour elles et pour leur localité. Cette approche dans la mise en œuvre des projets structurants s'inscrit dans l'approche stratégique des conventions. D'après cette approche, la convention est une règle de comportement, résultat d'une interaction stratégique. Cette approche de la convention dans la réalisation des projets structurants, notamment dans le cadre du barrage de Lom-pangar se lit dans ces propos du cas X1 :

Des commissions chargées de l'étude de faisabilité du projet ont réalisées études et ont déclarés que certains sites étaient d'utilité publique. Nous leur avons posé la question de savoir ce qu'allait devenir notre espace culturel et avons cherché à savoir si le site du barrage ne pouvait pas être transféré vers un autre endroit afin que nous conservions notre espace. (...) les populations se posaient la

question de savoir si elles allaient perdre leurs plantations.

Heureusement il y a eu des dédommagements et tout s'est déroulé sans problème.

En optant ainsi prioritairement pour la construction des écoles, ces communautés font de l'éducation le pilier de leur développement. En effet, l'accroissement du niveau d'éducation des jeunes de la région à travers l'implantation des écoles permettrait de réduire les écarts de niveaux de vie entre ces communautés qui, autrefois enclavées, se retrouvent à la face du monde à travers l'implantation sur leur territoire des projets structurants. Ces communautés souhaitent avant tout investir dans l'économie du savoir. Car l'économie de la connaissance représente une richesse abstraite qui met de l'avant le capital des talents des hommes et des femmes. En outre, l'économie de la connaissance ou économie fondée sur le savoir représente une forme d'économie qui repose directement sur la production, la diffusion et l'utilisation du savoir et de l'information.

Visant « *l'équité intergénérationnelle* » selon Lavallée (1994), le concept de projet structurant suppose de poser un regard renouvelé sur le développement, impliquant le long terme. Il est question ici avec la vision à long terme, d'analyser le projet dans toute sa complexité, sans toutefois la réduire au seul regard d'une vision sectorielle, comme c'est trop souvent le cas. A partir de cette idée, on se rend compte que le développement suppose au sens de Lavallée (1994) une vision systémique et donc la gestion de la complexité. Cette vision des choses ayant une pléthore d'implications, car l'étude de la complexité éco systémique entraîne des conséquences épistémologiques importantes : on ne peut plus espérer la solution ou la cause explicative. Mieux encore, on peut tenter de comprendre le système, de retracer son évolution globale et historique.

Ensuite dans le site de Batchenga, l'hypothèse a été entièrement validée, avec des corrélations significatives entre la légitimité de l'action publique et les préférences ($r=0,244$; $p<0,05$) et maîtrise ($r=0,403$; $p<0,01$) sur ce site. Cette légitimité de l'action publique au niveau des préférences et de la maîtrise sur le site de Batchenga montre que le contrat dont prône Thévenot et Boltanski a été mené à terme. Ce « *contrat par lequel une ou plusieurs personnes (principal) engage(nt) une personne (agent) pour exécuter en son nom une tâche quelconque qui implique une délégation d'un certain pouvoir de décision à l'agent* » constitue l'un des éléments importants de la légitimité de l'action des pouvoirs publics et la prise en compte par les pouvoir public de l'implication de la communauté sur ce site. Ce qui amène à voir que la

communauté ce site est prête à s'investir à la fois dans l'organisation et la participation aux sessions de dialogue communautaire. Cette stratégie étant fondée sur le volontariat, il est primordial de prendre en compte l'intérêt et la volonté de la communauté à adopter cette stratégie, ainsi que la disponibilité et les capacités des volontaires sélectionnés et des participants. D'après Wetzlar (2014, p. 95), cette implication de la communauté est « un élément essentiel à la réussite de l'intégration et pour une réelle efficacité ». En son sens, la prise en compte de tous les segments, en particulier les groupes marginalisés, est d'autant plus importante si l'approche se veut inclusive et que les voix de l'ensemble de la communauté puissent être entendues sur les questions qui concernent leur bien-être.

L'action publique fait pleinement partie de la vie quotidienne des populations de Batchenga et des autres zones d'étude. En effet, les comportements individuels sont influencés, voire déterminés, par les politiques publiques qui s'inscrivent dans les conventions élaborées ou mises en place par les acteurs publics et ses partenaires. Ainsi, l'éducation, ainsi que tous les autres aspects de la vie sociale dans les zones d'études dépendent des politiques publiques et principalement des conventions. Au-delà du caractère aléatoire et arbitraire des conventions, celles-ci contribuent au développement tant économique, social qu'éducatif des différentes localités. Notamment celle de Batchenga avec des corrélations significatives entre la légitimité de l'action publique et les préférences ($r=0,244$; $p<0,05$) et maîtrise ($r=0,403$; $p<0,01$).

Les acteurs locaux tout comme les acteurs étatiques chargés de la mise en œuvre de l'action publique sont les acteurs contextualisés car ils doivent avoir la maîtrise des problèmes ainsi que des enjeux propres aux communautés locales. Cette maîtrise des problèmes locaux passe par la maîtrise des conventions nécessaires pour la bonne marche de la communauté. Pour avoir cette maîtrise, des problématiques propres aux communautés locales, avant la réalisation de tout projet, l'Etat, à travers ses différents démembrements, consulte les populations directement affectées par le projet pour savoir quels sont leurs besoins les plus urgents et suscité ainsi leur adhésion au projet. Cet élan de changement des pouvoirs publics, voire de changement des comportements, pris comme processus, peut varier d'une communauté à l'autre, puisque chaque communauté est unique.

D'après Lewis (2002, p.43), « *pour qu'un changement comportemental soit complet, un processus doit être mis en place sur une certaine période* ». Ce qui nécessite d'accompagner, tant les responsables de la mise en œuvre des programmes, que les communautés, afin qu'ils comprennent que les normes sociales sont complexes et que le changement social n'est pas linéaire. Bien plus, le changement social passant par un engagement à long terme et une certaine

flexibilité, les attentes des différents acteurs doivent être gérées en conséquence. Ce qui se rapporte à l'approche stratégique des conventions et s'exprime par les propos de X1 comme suit :

Les populations du village Ouami n'ont pas hésité à accepter les décisions de l'Etat. C'est d'abord la SONEL qui est venue nous informer de la construction prochaine d'un barrage et surtout la nécessité de délocaliser ceux qui sont installés sur le site choisi pour abriter cet ouvrage (...) avant la réalisation proprement dite du projet, plusieurs missions sont venues sensibiliser les populations sur la nature et le bien-fondé dudit projet.

Cette consultation permet aux communautés locales de s'engager dans le projet en ayant une maîtrise des différents contours de celui-ci. Car, au-delà de susciter leur intérêt pour le projet, les autorités leur présentent également quels sont les avantages et les inconvénients liés à l'implantation d'un tel projet dans leurs localités. Ainsi, l'approche interprétative de la convention leur permet de mieux s'appropriier le projet. Cette appropriation du projet par la population les amène à être considérée non plus comme consommatrice de services mis à leur disposition, mais comme un ensemble de citoyens, d'acteurs, de producteurs de leurs propres réponses collectives. Ce qui montre qu'« on ne fait pas pour la population, mais avec elle ». Par ailleurs, le déphasage de la légitimité de l'action publique observé entre le site de Batchenga et les autres sites que sont Ambam-Kye-ossi, Memve'ele et Lom-Pangar, explique l'insuffisance entre le potentiel des lieux d'implantation, la vision de développement local dans cette partie du pays et la mise en œuvre du projet. Ce déphasage s'observe selon l'« approche Bottom-up », qui pour Ramesh (2003) peut « conditionner l'échec ou la réussite des programmes d'implantation » et le rapport avec le contexte. Selon Leitao (2017), « si une partie seulement de la population d'une communauté donnée participe activement aux sessions à chaque fois, l'intervention aura un effet plus large sur les normes sociales, les connaissances, attitudes et pratiques de l'ensemble de la population ».

A partir de là, on comprend avec Lessard (2009) que « la légitimité n'est pas une possession ou une caractéristique plus ou moins objectives d'une organisation », elle est plutôt une construction sociale qui reflète une forte congruence entre les actions de l'entité légitimée

et les croyances partagées des groupes qui constituent l'environnement de l'organisation. D'où l'importance de tenir compte selon Thévenot et Boltanski (1987), des multiples

Légitimités qui s'affrontent dans une organisation et qui président à la justification des actions ». Car ainsi, peut être « coordonné des intérêts d'acteurs contradictoires, relevant de logiques d'actions opposées, mais qui ont besoin d'être ensemble pour satisfaire leurs besoins,

Tout en tenant compte de la dynamique des rapports sociaux et la nécessité d'observer la réalité sociale à partir des compromis, de nouvelles conventions. Tenir compte de ces légitimités nécessite pour Ascher (1995) que, le management ne se transforme pas en empirisme complet, antithétique de la communauté. Le projet « essentiel » doit être plus que dans la planification traditionnelle, formalisé, mais les stratégies doivent être plus procédurales, c'est-à-dire porter sur des manières de problématiser et des schémas d'actions, et non sur des choix particuliers (substantiels).

Ces données abondent dans le même sens que les affirmations de Suchman (1995), pour qui il existe trois types de légitimité dont il est important de prendre en compte dans le cadre des projets structurants à savoir, pragmatique, morale et cognitive. La légitimité pragmatique repose sur les calculs intéressés des groupes les plus proches de l'organisation. Elle suppose que ceux-ci voient leurs intérêts satisfaits par les actions de l'organisation. La légitimité morale réfère au problème de savoir et de juger si ce que l'organisation fait est la bonne chose à faire et si cela renvoie à des valeurs et des croyances sociales partagées. La légitimité cognitive porte sur le caractère compréhensible de l'activité organisationnelle, telle qu'expliquée à son environnement. Cela suppose que ces explications d'une part s'appuient sur des modèles culturels et des systèmes de croyances existants et, d'autre part, sont en lien avec l'expérience et la réalité quotidienne des groupes constitutifs de l'environnement de l'organisation.

Dans l'ensemble des quatre sites, on peut comprendre au vue des résultats avec Foray (2017) qu'une économie de connaissance s'avère nécessaire. D'ailleurs, celle-ci étant au cœur des nouvelles sociétés basées sur la connaissance où les emplois requièrent de plus en plus de compétences, est à partir des résultats portant sur la légitimité de l'action publique sur la bonne voie. L'éducation comme premier pilier est un prérequis essentiel pour l'investissement en capital humain. Bien plus, l'investissement en éducation permettrait aux populations locales de

s'approprier les projets structurants. En effet, la nouvelle économie étant essentiellement fondée sur la formation et la vulgarisation des savoirs, les jeunes des communautés bénéficiaires des projets structurants vont se former à l'utilisation des différents ouvrages, à leur entretien.

L'investissement en éducation d'après Foray (2009) permet aux populations locales d'accéder aux ressources du savoir nécessaires pour le maintien, voire la réalisation d'ouvrages futurs. Les ressources du savoir renvoient ici aux connaissances dont dispose les acteurs sociaux et leur capacité à les interpréter, à les traiter et à les intégrer dans des stratégies d'action publique. Cette ressource qui peut être détenue tant par un acteur collectif qu'individuel s'acquiert à travers le processus de socialisation, voire l'éducation. Cet investissement en éducation permet aux communautés de se conformer aux exigences prescrites pour la pérennisation du projet. L'éducation permet alors aux populations des localités dans lesquelles sont implantés les projets structurants de participer véritablement aux choix qui les concernent. L'éducation constitue l'une des conditions d'émergence de la volonté collective au niveau local.

Abrego et Pankake (2011) de même que Leclerc, Philion, Dumouchel, Laflamme et Giasson (2013) indiquent que le leadership à l'intérieur des communautés éducatives joue un rôle clé en mobilisant le personnel autour d'une vision et en instaurant une pratique réflexive. De cette façon, les communautés éducatives constituent un groupe de travail formé de professionnels qui mettent quelque chose en commun, notamment des connaissances, des compétences, des techniques, des outils et du matériel afin, certes, de répondre à un besoin de perfectionnement professionnel, mais surtout, afin d'améliorer l'apprentissage de la communauté. Pourtant, l'amélioration des apprentissages ou perfectionnement professionnel, implique nécessairement le changement, la transformation, toute chose qui concourt au leadership transformationnel. Abordant la question de l'influence des chefs d'établissements sur la réussite scolaire, Leclercq (2005) identifie la conception très « *managériale* » du rôle des managers à la tête des écoles comme une raison importante expliquant le faible niveau de réussite scolaire des élèves. Ce qui nécessite une redéfinition du rôle des dirigeants qui devait avant tout agir en tant que leaders pédagogiques et agent de développement de l'école.

Les régressions permettent de constater que sur le site d'Ambam-Kyé-ossi, le modèle qui prédit les préférences des populations est significatif ($F=5,092$; $P=0,004$), précisément, la prise en compte des aléas ($t=3,741$; $p=0,001$) et l'évolution des interprétations ($t=2,602$; $p=0,013$) prédisent les préférences des populations. La légitimité de l'action ($T=0,360$; $P=0,720$) ne prédit pas les préférences des populations. Le modèle, celui qui prédit la maîtrise des populations sur le même site est significatif ($F=4,493$; $P=0,008$). Seule la légitimité de

l'action, de manière particulière, est un prédicteur fiable de cette maîtrise. La prise en compte des aléas ($t=0,142$; $p=0,888$) et l'évolution des interprétations ($T=0,882$; $P=0,383$) ne prédisent pas significativement la maîtrise des populations en lien aux projets structurants.

5.2.2. De la prise en compte des aléas par une analyse de coordination à la compréhension de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté.

D'après le modèle rationaliste classique, l'homme rationnel doit être capable d'anticiper son avenir et de transformer le monde selon ses objectifs. Celui-ci doit connaître et appréhender le monde en lien avec des modes d'action et de transformation du monde. Afin d'agir plus efficacement, dit Starbuck (1992), les décideurs préparent rationnellement leurs actions s'ils construisent des prédictions fiables et les transforment en plans formels. Le processus de planification ne peut être séparé de l'action en raison des fréquents réaménagements nécessaires pour adapter le plan aux aléas de l'environnement. Ici, la planification est conçue comme un processus itératif marqué par des ajustements continus suivant les aléas de l'action (Quinn, 1982). Ces aléas sont directement liés à l'action. La capacité limitée du planificateur à maîtriser les informations diversifiées et fluctuantes, à circonscrire les paramètres essentiels des problèmes complexes le conduit à adopter une veille active pour réagir à temps à l'évolution des paramètres en jeux.

Au regard des données théoriques et empiriques, on observe une corrélation significative entre la prise en compte des aléas et les préférences sur le site de Memve'ele ($r=0,484$; $p<0,01$) et une autre corrélation significative entre la prise en compte des aléas et les préférences sur le site de Batchenga ($r=0,345$; $p<0,01$) et la non observance de cette significativité sur les deux autres sites que sont Ambam –Kye-ossi et de Lom Pangar, sont le fruit de la non prise en compte effective ou de la prise en compte partielle de la population dans les projets structurants. Ce qui atteste que la demande de changement faisant suite à une doléance des populations est observée de manière mitigée sur tous les deux derniers sites.

Ces données théoriques et empiriques amènent à se rendre compte qu'il existe des différences entre les deux : Ces différences sont : D'abord, la prise en compte partielle des aléas dans la mise en place des projets structurants sur les sites de Memve'ele et Batchenga. Cette prise en compte partielle des aléas atteste de la capacité limitée du planificateur à maîtriser les informations diversifiées et fluctuantes, à circonscrire les paramètres essentiels des problèmes complexes et à adopter une veille active pour réagir à temps à l'évolution des paramètres en jeux. Pourtant, dit Boutinet (1990), lorsque la planification d'un projet de développement prend compte de trois aspects indissolublement liés à l'aspect technique de réalisation d'un nouvel

aménagement que sont l'aspect social de valorisation tant des acteurs qui participent au projet que des destinataires de ce projet, dans le meilleur des cas les acteurs étant eux-mêmes les destinataires. L'aspect économique de plus-value apportée sous formes d'avantages, de production de nouveaux moyens, de nouveaux biens ou services.

Tenant compte des besoins de la population tout en les impliquant dans le projet, le verbatim du participant X7 atteste cette prise en compte en ce sens : « l'État a tenu compte des besoins de la population dans la réalisation du projet allant jusqu'à dédommager ceux qui ont été victime de délocalisation ». Cette précaution prise par l'Etat explique sa volonté d'opter pour le moindre risque. En effet, il n'y a pas de risque en soi, cependant tout peut être un risque ; tout dépend de la manière dont on analyse le projet, dont on considère l'événement.

L'État, qui a traditionnellement la charge, de la protection des populations, aussi bien que la prise de risque collective à l'échelle nationale, ne peut pas être indifférent à la sensibilité contemporaine au risque lorsqu'il entreprend des projets importants. Il est vrai que le risque est, depuis toujours, inhérent à l'action publique. Celle-ci acquiert la signification qui lui est encore donnée communément aujourd'hui : le maintien de l'ordre public matériel, caractérisé par l'absence de périls pour la vie, la liberté ou les droits. La conception de l'État à partir d'un tel objectif de protection peut conduire à définir l'action publique à travers ce contre quoi une protection doit être mise en place contre tout risque potentiel, et notamment lorsque peuvent être menacés ses intérêts autant sur les plans politiques qu'économiques.

Si l'échelle de la prise en compte des aléas sur le site de Memve'ele et de Batchenga a une tendance élevée c'est parce qu'il y a eu apport et la participation de la population dans le projet. Le développement n'est de ce fait pas menacé par les deux phénomènes énoncés par Prades (1994), que sont « l'isolement de l'objet et l'isolement des chercheurs ». Il est d'avis qu'il faut absolument l'apport de l'interdisciplinarité et le point de vue de la population pour comprendre et agir sur les processus de développement. Ce qui amène à vaincre l'émiettement des connaissances et des actions qui émanent d'une culture institutionnelle empreinte d'une lourde tendance à la non-concertation. Au contraire, il est, selon Prades, impératif de former et d'encourager de vastes équipes de recherche interdisciplinaires travaillant en étroite collaboration avec le milieu.

Ensuite la non prise en compte des aléas dans la mise en œuvre des projets structurants sur les sites Amban-Kye-ossi et de Lom Pangar. Au lieu de tenir compte de la population, faire en sorte que celle-ci soit acteur et s'approprie les projets structurants, la population a été plutôt

mise à l'écart. Les projets structurants n'ont pas appréhendé le monde en lien avec des modes d'action et de transformation de la communauté comme le propose le modèle rationaliste. Selon Ascher (1995), la contrepartie pour que le management ne se transforme pas en empirisme complet, « antithétique de la communauté », le projet « essentiel » pour la population cible, doit être plus que dans la planification traditionnelle, mais formalisé, explicite, durable, totalement accepté et approprié par tous les intervenants; les stratégies doivent être plus procédurales, c'est-à-dire porter sur des manières de problématiser et des schémas d'actions, et non sur des choix particuliers (substantiels).

Telle n'est pas le cas dans les sites d'Amban-Kye-Ossi et de Lom Pangar où on observe une moyenne de participation de la population moindre. Ce qui montre que la demande de changement faisant suite à une doléance des populations est observée de manière mitigée dans ces sites. Cette tendance est la même en ce qui concerne la transmission de certaines compétences aux populations pour la réalisation des projets par les pouvoirs publics. Les chefs de village ainsi que les villageois ne sont pas assez impliqués dans la réalisation des projets et les décisions dans les projets ne tiennent pas compte des besoins des populations.

A cette tendance s'ajoute celle relative à la transmission de certaines compétences aux populations pour la réalisation des projets par les pouvoirs publics, exprimée par une moyenne=2,02 avec un écart type=1,048. La prise en compte des aléas se comprend ici comme les modalités d'engagement des acteurs dans l'action des projets structurants autour des grands cadres d'action que sont les décideurs publics. Pour ce faire une planification doit être envisagée en amont de l'action si l'on veut qu'elle soit réussie. En effet, plus les décideurs préparent rationnellement leurs actions avant d'agir, plus ils construisent des prédictions fiables et plus la probabilité d'agir efficacement est importante.

Au travers de l'analyse des projets sur les différents sites, on observe une lecture aux antipodes du modèle. D'après ce modèle, l'homme rationnel doit connaître et appréhender le monde en lien avec des modes d'action et de transformation du monde. Afin d'agir plus efficacement, dit Starbuck (1992), les décideurs préparent rationnellement leurs actions s'ils construisent des prédictions fiables et les transforment en plans formels. Le processus de planification ne peut être séparé de l'action en raison des fréquents réaménagements nécessaires pour adapter le plan aux aléas de l'environnement. Ici, la planification est conçue comme un processus itératif marqué par des ajustements continus suivant les aléas de l'action (Quinn, 1982). Ces aléas sont directement liés à l'action.

Sur les sites de Memve'ele et Batchenga, la prise en compte des aléas est fortement exprimée que sur les sites d'Ambam-Kyé-ossi et de Lom-Pangar. Cette saillance se justifie sur les premiers sites par l'implication des chefs de village dans la réalisation du projet. Paradoxalement, la demande de changement faisant suite à une doléance des populations est également fortement exprimée sur les premiers sites et faiblement exprimée sur l'échelle de la prise en compte des aléas sur les deux autres sites. En effet, Loin de tenir compte des aspects sociaux et de la position des acteurs dans la conception et la réalisation de ces projets, de concilier les finalités sociales et les finalités économiques et tirer le meilleur des ressources limitées dans la réalisation de nouveaux investissements ou de nouvelles installations, ces différents projets développements se sont plutôt désolidarisés de la population, bénéficiaire central des projets.

Mettant à l'écart la population, les responsables de la mise en œuvre du projet n'ont pas encore compris que les normes sociales sont complexes et que le changement social n'est pas linéaire. Le changement social passe par un engagement à long terme et une certaine flexibilité, et les attentes des différents acteurs doivent être gérées en conséquence. De ce fait dit Berzal (2014, p. 6) « les volontaires doivent être sélectionnés avec soin par la communauté, qui doit également définir des attentes et critères clairs pour les guider dans leur travail ». Le volontaire idéal est une personne motivée, engagée et passionnée. Pour Berzal (2014, p. 6), il n'est pas nécessaire que le volontaire ait de l'expérience dans la promotion de la santé, mais il doit avoir un bon rapport avec la communauté et l'énergie nécessaire pour maintenir cette activité sur le long terme. Le processus de planification doit prévoir une stratégie de gestion des volontaires. Ainsi, on peut voir naître un environnement propice formel pour que les élèves apprennent, des valeurs, des compétences et des attitudes qui peuvent être bénéfiques pour eux.

De ce point de vue, la médiatisation de l'activité des acteurs locaux via les projets structurants, permet de la mettre à distance, de l'abstraire du contexte immédiat pour en faire des objets d'analyse (Lorino, 2007). En d'autres termes, les managers devraient trouver dans les projets structurants, une façon de questionner leurs pratiques mais aussi leur relation aux acteurs locaux et à l'école. Il s'agit d'interroger la capacité des projets structurants à permettre aux acteurs locaux l'exploration de nouvelles connaissances, de nouvelles façons de faire, rendre compte de leur appropriation. Les projets structurants dans cette perspective, favorisent chez les acteurs locaux l'apprentissage, en servant d'aide à la réflexivité dans l'action et sur l'action.

Sous l'angle symbolique, dans l'objectif de réduire l'ambiguïté autour des situations de management, l'appropriation s'apparente à un processus de construction de sens à la fois individuel et collectif. Grimand (2012) postule que cette perspective fait des projets des supports identitaires et vecteurs de construction du sens. Il précise que dans la dynamique d'appropriation, la perspective symbolique permet de faire justice du rôle des croyances, mythes, idéologies organisationnelles. Dans cette logique, Alter (2003) souligne que les innovations managériales empruntent au registre des croyances qu'au calcul rationnel. Les croyances investissent le déficit d'information, cimentent l'action collective, contribuent à rendre l'action légitime aux yeux d'autrui.

L'appropriation réside dans un processus de mise en œuvre d'une innovation. En substance, ces derniers définissent l'appropriation comme étant la mise en œuvre effective et concrète d'un outil, par des individus, au sein d'une organisation. L'accent est mis ici sur le caractère bilatéral du processus d'appropriation des outils de gestion par les acteurs organisationnels. Selon lui, l'échec de l'appropriation peut être perçu suivant deux possibilités. D'une part, les acteurs locaux peuvent résister au changement et vouloir conserver leurs routines professionnelles. D'autre part, les projets structurants peuvent éprouver des problèmes de contextualisation, c'est-à-dire que leur usage ne s'articule pas aux réalités locales. Ici, les acteurs locaux ne parviennent pas à s'accorder sur le fait que les projets en cours ne répondent à leurs besoins.

De tels projets prennent les allures d'une réalisation coopérative mettant en branle différentes catégories d'acteurs tous engagés dans une perspective de recherche-action où les concepteurs du projet et les acteurs sociaux destinataires, voire les utilisateurs, se trouvent réciproquement impliqués (Boutinet). Le projet devient quelque chose que les populations obtiennent et font sien à un moment donné de leur vie. Cependant, faute d'être toujours bien armé pour agir en toute connaissance de cause, le décideur public peut être amené à privilégier le moindre risque. En outre, n'étant pas incité à faire preuve d'audace, du fait de la stigmatisation de l'échec, il ne prend pas toujours les décisions que commanderait l'intérêt général. C'est ce qui explique la faiblesse de la tendance de la prise en compte des aléas dans la zone de Lom-Pangar. Ce qui est justifié par les propos du participant X1 :

À leur arrivée, il y a eu des études et des commissions qui ont fait des constats sur les sites. Ces commissions ont déclaré que certains sites étaient d'utilité publique. Nous leur avons posé la question de savoir ce

que devait devenir notre espace culturel. Ne pouvait-on pas déplacer le site de la construction du barrage à l'endroit choisi pour délocaliser les villageois ? Heureusement que le village n'avait pas un seul lieu sacré. La présence de plusieurs clans a permis de mieux appréhender la perte de certains espaces sacrés.

Ces propos traduisent non seulement l'absence de coordination véritable entre les décideurs et les populations, mais également l'inquiétude de ceux-ci. Les populations de Lom Pangar comprennent la logique qui sous-tend les projets structurants pour les populations. Ceci se lit à travers la moyenne exprimée par les données collectées dans cette localité : 4,15. Les populations dans cette localité sont mieux informées des bienfaits de la réalisation des projets structurants dans leur localité. Ainsi, avant la mise en œuvre effective dudit projet, diverses missions accréditées par le gouvernement se sont rendues dans la localité pour sensibiliser et informer les populations sur l'importance de ce projet pour elles et pour leur localité.

Cette approche dans la mise en œuvre des projets structurants s'inscrit dans l'approche stratégique des conventions. L'approche stratégique de la convention au sens de Hume est un accord général, sans promesse, assurant l'ordre social à la condition expresse que les actions de chacun fassent référence à celles de l'autre en comptant que l'autre accomplisse quelque chose. A cet effet, la convention définit donc un ordre spontané qui émerge de l'intérêt bien compris qu'ont les acteurs à la suivre. D'après cette approche, la convention est une règle de comportement, résultat d'une interaction stratégique. Cette approche de la convention dans la réalisation des projets structurants, notamment dans le cadre du barrage de Lom-Pangar se lit dans ces propos du cas X1 :

Des commissions chargées de l'étude de faisabilité du projet ont réalisées études et ont déclarés que certains sites étaient d'utilité publique. Nous leur avons posé la question de savoir ce qu'allait devenir notre espace culturel et avons cherché à savoir si le site du barrage ne pouvait pas être transféré vers un autre endroit afin que nous conservions notre espace. (...) les populations se posaient la question de savoir si elles allaient perdre leurs

plantations. Heureusement il y a eu des dédommagements et tout s'est déroulé sans problème.

Cette tendance est la même avec la convenance des projets aux aspirations de la communauté, ce qui n'est pas le cas des autres sites qui sont le plus souvent dubitatifs quant à ces positions. Les populations d'Ambam-Kyé-ossi et de Lom-Pangar sont d'accord que les nouveaux projets améliorent les conditions de vie des populations. A cet effet, elles s'expriment à travers le participant X5 en ces termes : « la construction des écoles a déjà été engagé. L'on note également l'apport d'autres ministères en dehors du domaine de l'éducation. Il y a donc eu un développement dans le domaine éducatif, mais aussi dans divers autres secteurs ». Ce qui n'est pas le cas pour les populations de Memve'ele et de Batchenga dont la moyenne varie entre 2,92 et 3,47.

Par ailleurs, l'éducation peut être un facteur d'égalisation sociale sous la condition de permettre à tous les individus (quels que soit leurs classes sociales, leur genre, ou, leur groupe ethnique) de bénéficier de revenus supérieurs. Ce n'est donc pas l'éducation en elle-même qui affecte la répartition des revenus. Mais les conditions dans lesquelles elle est distribuée aux individus une éducation fondée sur le principe de la méritocratie a tendance à améliorer la répartition des revenus. Tandis qu'une politique éducative qui ne fait que renforcer l'immobilité sociale et les avantages des groupes dominants aura un effet négatif. À ce titre, elle est un élément important du ciment social dans le sens où elle donne à une population ensemble des valeurs culturelles communes tout en permettant le développement individuel (Durkheim 1882).

La prise en compte des aléas a permis à la communauté de comprendre la mise en œuvre du projet structurant. Dans ses activités de prise en compte des aléas pour une meilleure analyse de la coordination, l'Etat a encouragé certaines écoles en leur faisant des dons de natures. X6 confirme : « oui, on a aidé les écoles en leur donnant des cahiers, des livres, en rémunérant les maîtres vacataires ». L'éducation permet ainsi l'augmentation de la productivité de l'économie nationale et une meilleure attractivité pour les investissements directs étrangers grâce à la qualité et compétence du capital humain (Bronstein et al, 1995). A cet effet, il devient de plus en plus nécessaire de créer les écoles partout où besoin se pose et de construire les salles de classes dans les écoles dont les salles de classes ne sont pas exhaustives.

L'éducation doit être perçue comme un facteur de changement tant au niveau micro qu'au niveau macro. Mincer (1958) et Schultz (1961) soulignent que l'éducation est conçue comme un investissement. C'est une dépense qui est censée produire dans l'avenir un supplément de richesse et de bien-être. Le niveau d'éducation d'un individu doit lui permettre d'accroître la productivité de son travail et de recevoir un meilleur salaire.

5.2.3. De l'évolution des interprétations multiples vers un même sens à l'appropriation des projets structurants

Tableau 31 : Matrice de corrélation entre l'évolution des interprétations vers un même sens et la compréhension (préférences et maîtrise des populations) de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté.

	AMK			Memve'ele			Lom-Pangar			Batchenga		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Evolution des interprétations	1	,184	,158	1	,720**	,220	1	,068	-,009	1	,270*	,461**
Préférences	,184	1	,654**	,720**	1	,131	,068	1	,305*	,270*	1	,516**
Maitrise	,158	,654**	1	,220	,131	1	-,009	,305*	1	,461**	,516**	1

1= évolution des interprétations

2= préférences

3= maîtrise

Nous pouvons observer en substance des corrélations significatives entre l'évolution des interprétations et les préférences, tout comme ladite évolution et la maîtrise de populations en lien aux projets structurants sur deux sites. Spécifiquement, nous observons une corrélation significative forte entre l'évolution des interprétations et les préférences ($r=0,720$; $p<0,01$) sur le site de Memve'ele ; une corrélation significative entre l'évolution des interprétations et les préférences sur le site de Batchenga ($r=0,270$; $p<0,05$) ; une corrélation significative forte entre l'évolution des interprétations et la maîtrise sur ce même site de Batchenga ($r=0,461$; $p<0,01$).

Les corrélations significatives précédentes s'expliquent par le fait que le changement a fait l'objet d'un diagnostic préalable auprès des populations de ces sites. En effet, l'Etat en tant qu'Organisation sait que le sens est nécessaire à l'action dans une société organisée, car si les populations ne saisissent pas le sens du projet il leur est difficile d'adhérer. Il importe dans des situations déstabilisantes comme celles qui impliquent de conjuguer avec l'expérience de faire sens à l'action qui se veut situer avec tout ce qu'elle peut charrier comme émotions et sensations. Smard (2013) postule que, l'action de planification n'est pas un processus, elle apparaît plutôt comme une construction progressive de consensus à l'intérieur

d'un processus conflictuel. Ainsi, l'initiateur d'un projet structurant ou de développement a pour mission convaincre la population cible ou bénéficiaire en leur présentant les bienfaits du projet afin qu'elle accepte ledit projet.

En tant que créateur de sens, l'Etat est appelé à rendre le projet perceptible pour les populations afin de les enrôler dans son processus de mise en œuvre. Les propos du participant X1 atteste de la pertinence de la nécessité de co-construire du sens avant la mise en œuvre d'une action publique : « les gens se posaient de nombreuses questions à propos de leurs plantations, de leurs espaces sacrés etc., mais ils ont finalement compris et accepté le bienfondé du projet ». Ba (2019) à cet effet parle du « *sensemaking sensegiving* », qui est une approche théorique de l'épistémologie interprétativiste et qui stipule que, dans le modèle rationaliste, les objectifs des projets structurants annoncés au départ restent quasiment inchangés. Ainsi, le rôle du planificateur d'un projet structurant ou de développement local consiste à faire évoluer progressivement les interprétations multiples vers un même sens (*sensemaking*) afin de faciliter la coordination de l'action, son appropriation et sa vulgarisation parmi les parties impliquées (*sensegiving*). A partir de là, l'initiateur du projet structurant doit produire progressivement du sens à partir des données partielles issues de l'action de planification ou de prise de décision en associant du « *sensegiving* » au processus de restitution, par les décideurs, du sentiment d'ordre aux collaborateurs.

Kamuzinzi et *al.* (2009) soutiennent que, l'action de planification serait liée à la prise en compte par les décideurs du fait que la complexité du « réel » est fonction des représentations croisées des différents acteurs y compris celles des chercheurs et des décideurs. Weick et Laroche, (1995) se focalisent surtout sur la question de la construction du sens et privilégient l'analyse des interprétations que les acteurs donnent à leurs actions. A ce niveau la planification se conçoit comme un processus d'interprétation des enjeux de l'action et non comme un processus d'analyse systématique aboutissant à des choix conséquents destinés à guider la mise en œuvre des actions. A cet effet, le plan issu est conçu non comme un instrument-guide mais comme une représentation permettant aux décideurs de se frayer un chemin sur un terrain inconnu, c'est un processus de production de sens. Gioia et *al.* (1993) montre qu'au départ, les membres de l'équipe de planification n'ont pas nécessairement une vision homogène des objectifs, des actions à entreprendre et mêmes de leurs rôles. Face à cette situation, le planificateur aura donc pour mission de faire évaluer les interprétations multiples vers un même sens (*sensemaking*) dans le but de faciliter la synchronisation de l'action, son adaptation et son expansion parmi les parties impliquées (*sensegiving*).

D'après Lewin (1947), il est nécessaire d'agir sur les normes pour assurer un changement. Ce dernier permet d'observer trois étapes conduisant au changement social : la dé cristallisation, la transition et la recristallisation. La dé cristallisation se manifeste lorsqu'un individu ou un groupe commence à remettre en question ses attitudes, ses perceptions et ses habitudes par rapport à ce qui est apporté par le changement. Ce qui amène à dire que les individus se prêtent au changement par l'abandon des comportements habituels. Cette étape nécessite un suivi et une assistance pour aider les acteurs à comprendre le changement (les objectifs, les résultats attendus, les moyens déployés...), à ne pas surprendre ces acteurs et à réduire leur résistance au changement.

La transition est une phase importante dans le processus de changement et d'adhésion des acteurs concernés par ce changement. Elle est caractérisée par l'initiation des acteurs à un nouveau mode de fonctionnement. Ils abordent le changement avec des attitudes méfiantes, instables et contradictoires d'autant plus qu'ils seront appelés à changer leurs comportements habituels. Pour réussir cette phase et aider les acteurs concernés, il est nécessaire de les écouter, de partager leurs inquiétudes, d'encourager les initiatives et les réussites et de répondre à leurs peurs. Les propos du participant X7 confirment la prise en compte des avis de la population bénéficiaire du projet de développement par l'Etat en ces termes « Absolument, l'Etat a pris en compte les avis des populations locales, car ces dernières ont participé à la réalisation du projet ».

Nous pouvons recourir à la formation, à la communication et à tous les moyens qui peuvent faciliter l'atteinte de l'objectif de cette phase. La recristallisation est marquée par la stabilisation des comportements modifiés. Les acteurs concernés par le changement acceptent, acquièrent et se familiarisent avec les nouveaux comportements et les nouvelles attitudes de manière spontanée. Pour maintenir la stabilité de cette phase, il est nécessaire de soutenir, accompagner et encourager les acteurs dans leurs nouveaux rôles et asseoir les nouvelles pratiques par les moyens adéquats.

Hatch (2000) mentionne que l'évolution des interprétations multiples vers un même sens sous-tendant la thèse de la contingence est que les organisations adaptent le contenu de leurs stratégies aux paramètres de l'environnement pour pouvoir les mettre en œuvre de manière efficace. Cette démarche se fonde sur l'idée que la planification est une action sur une situation externe, préexistante et indépendante du décideur. Ainsi, dans un projet structurant, l'évolution des interprétations multiples vers un même sens est construite sur le postulat que la

formalisation du processus de planification ou de décision n'est pas toujours initiée par l'organisation dans le but d'opérer des choix futurs. A cet effet, les décideurs peuvent s'engager dans la définition systématique de la situation en ayant déjà une idée claire du choix sur lequel ils vont aboutir. Ainsi le véritable choix précède et motive la sélection des faits présentés dans la décision formelle (Kamuzinzi, M. et *al.*, 2009).

La somme et surtout la complémentarité entre ces différents effets font que l'éducation soit un véritable trésor et facteur de développement et de changement. Ranis et Stewart (2005) affirment que si le développement du système éducatif est souvent à l'origine d'un processus vertueux entre développement humain et croissance économique. Ils se pourraient que des blocages institutionnels, économiques, culturels ou politiques limitent ou empêchent certaines des relations décrites ci-dessus, et par conséquent ralentir le processus vertueux du développement, voire même faire entrer l'économie dans un cercle vicieux. Ainsi, les efforts des États en matière d'éducation ne sont pas toujours couronnés de succès.

Les échecs sont nombreux même s'ils ne s'expliquent toujours pas par les mêmes arguments. Par exemple, si l'on compare le Cameroun avec les pays du Sud-est asiatique depuis 1960, l'on se rend compte que dans le premier cas les efforts éducatifs ont été peu efficaces pour stimuler la croissance. Tandis que dans le second, ce sont justement ces efforts éducatifs qui paraissent être entre autres, à l'origine de l'essor économique de ces pays. Parmi les valeurs qui, généralement se développent avec la diffusion de l'enseignement, on retrouve les libertés civiles et humaines, la démocratie et la stabilité politique. L'accès à l'éducation est au cœur des toutes les organisations sociales, les propos de X6 confirment cette hypothèse en ces termes « tout à fait, certaines sociétés comme Razel ont construit des salles de classes dans les écoles et ont donné des table-bancs ».

Dans le domaine scolaire, les conventions expliquent les problèmes que l'on rencontre le plus souvent dans les établissements à propos des effectifs. Pour ce faire, l'implémentation des projets structurants à Nyabissan par l'Etat a participé à la croissance exponentielle des effectifs, le participant X4 précise :

Oui, les jeunes du village ont été embauchés. Certains sont devenus conducteurs d'engins. Les Chinois (constructeurs du barrage) ont fait des dons de livres, de cahiers, de formats et de sacs à nos élèves de l'école publique de Nyabissan. Nous avons également reçu des table-bancs bien

que la construction des bâtiments soit achevée. Avec le projet, l'effectif total des écoliers est passé à 228 alors qu'avant le projet nous avions à peine 100 écoliers. Désormais, notre école se trouve parmi les trois premières écoles de l'arrondissement grâce au projet.

La convention au sens de modèle d'évaluation, intègre un élément normatif évident, dans les jugements qu'elle induit sur la situation et les personnes engagées dans une action collective. L'accent mis sur l'aspect normatif des conventions ouvre naturellement sur le domaine du politique dans la mesure où ces modèles d'évaluation sont nécessairement pluriels : il ne peut exister une conception unique de ce qui est bien. La convention est ainsi applicable, pour Batifoulier et De Larquier (2001), aux pratiques et aux comportements quotidiens. Le concept de convention présente un intérêt de premier ordre pour l'analyse de la coordination : le problème central auquel se consacre la théorie des conventions est celui de la coordination dans les organisations productives (de Montmorillon, 1999). La convention assure la cohérence, mais aussi la compréhension entre les actions, les acteurs, les représentations et les objectifs poursuivis par la coordination.

Dans la planification des projets structurants par l'Etat une convention permet de prendre une décision. Il suffit que les autres, auxquels on prête crédit ou intérêt, soient suspectés de prendre la même décision (Batifoulier, 2001). Une convention n'a de sens que dans un collectif. On peut suivre une routine tout seul mais il faut être au moins deux pour que la notion de convention soit pertinente. A ce niveau, le respect de la convention est un moyen pour l'Etat de se mettre en phase avec les populations de Nyabissan tout en tenant compte de leurs différents avis en vue de la réussite de leur projet de développement. En effet, la notion de convention désigne une régularité de comportement au sein d'une population telle que tous les membres de la population se conforment à la régularité de comportement, chacun croit que tous les autres membres de la population se conforment à la régularité de comportement et trouve dans cette croyance une bonne et décisive raison pour se conformer à la régularité de comportement.

Une convention est suivie et perpétuée, car elle va simplement de soi, elle s'impose naturellement aux acteurs et ceux-ci ne songent même pas qu'elle pourrait être différente. Respectée parfois avec une forte régularité, la formulation de la convention

reste cependant floue et son origine incertaine. On trouvera difficilement des fondations unanimement reconnues à la convention. La convention se présente souvent comme une solution arbitraire aux contours mal définis ; dans la localité de Nyabissan par exemple l'appropriation des projets structurants par les populations a permis à la croissance des effectifs des écoliers de cette localité. Les conventions fournissent des solutions à des problèmes de coordination qui nécessitent aussi bien des petites décisions que des choix importants. La convention est alors respectée par conformisme et indépendamment de sa propre valeur. (Batifoulier, 2001).

Chez Sugden (1986), la convention apparaît comme une force sociale douée d'autonomie, apte à transformer les consciences et les comportements. Le fait de faire évoluer les interprétations multiples auprès des parties impliquées a permis à la communauté de comprendre la mise en œuvre du projet structurant ; X5 soutient « Évidemment, à partir du moment où les populations ont accepté le projet, elles ont compris qu'elles pouvaient en tirer profit, notamment au niveau de l'emploi de leurs enfants et des indemnisations ». Il va jusqu'à reconnaître que les jugements de valeur peuvent conduire les acteurs à respecter des conventions même lorsque cela est contraire à leurs intérêts. Or, est légitime ce qui est validé par la communauté et fait l'objet d'une approbation par le groupe (Lordon, 2000). Une convention légitimée a ceci de spécifique qu'elle dote les agents de droits et d'obligations réciproques : chaque participant se trouve obligé à l'égard des autres de se conformer à la convention et exerce à l'égard des autres un droit identique à ce qu'ils se conforment. Pour autant, rien n'interdit aux agents de rompre le lien de l'accord, quitte à subir momentanément la réprobation du groupe.

5.3. DISCUSSIONS

Au terme de l'analyse des résultats, il est nécessaire dans cette section de procéder à la discussion des résultats. En effet, en temps qu'interprétation approfondie des résultats de cette recherche, la discussion des résultats envisagée dans cette section permet d'établir un lien entre les résultats auxquels cette recherche est parvenue avec les hypothèses de départ.

Les résultats de la recherche obtenue à l'issue des différentes analyses permettent d'observer un défaut de planification des projets structurants. Ceux-ci ne représentent pas les défis des communautés qui les accueillent et ne prennent pas compte les réalités locales des communautés dans lesquelles ils sont implantés. Ces projets s'inscrivent dans une approche politique de la planification qui s'exprime en termes d'un rapport de force entre le planificateur

et les communautés locales. En effet, ces dernières subissent les coups de la planification et paient le prix fort à travers la perte de leurs espaces, de leurs valeurs culturelles. Ceci se traduit ici par cette inquiétude d'un participant rencontré à Lom Pangar qui accueille le barrage hydroélectrique. Il s'exprime en ces termes :

À leur arrivée, il y a eu des études et des commissions qui ont fait des constats sur les sites. Ces commissions ont déclaré que certains sites étaient d'utilité publique. Nous leur avons posé la question de savoir ce que devait devenir notre espace culturel. Ne pouvait-on pas déplacer le site de la construction du barrage à l'endroit choisi pour délocaliser les villageois ? Heureusement que le village n'avait pas un seul lieu sacré.

La présence de plusieurs clans a permis de mieux appréhender la perte de certains espaces sacrés.

Les valeurs sociales partagées sont établies par la communication et l'interaction au sein du groupe. Selon Jessop et Weaver (1985), elles représentent une expérience partagée par une collectivité locale, interprétée à travers les discours communs ; elles sous-tendent les mythes culturels et les idéologies et les structures institutionnelles de la société assurent leur pérennité. Les valeurs sociales sont selon lui un principe d'intégration de la société en procurant une vision du monde commune et des orientations normatives pour l'action commune. D'après lui, l'on ne peut dissocier la connaissance de la société de celle de ses valeurs. Dans un tel contexte, les objectifs initialement fixés aux projets structurants qui s'inscrivent dans une perspective de changement structurel tel que stipulé dans la Stratégie National de Développement (SND30), en termes de croissance économique et d'amélioration de la productivité nationale n'ont guère de chance d'être réalisés du fait de la non prise en compte des valeurs locales dans le processus de planification des projets. Au sens de Schramm (1996), le projet structurant devrait poursuivre la réalisation des aspirations communautaires et nationales. Selon lui, le changement est une émanation du peuple et donc des communautés. Et, le changement n'est possible que sous l'influence d'agents sociaux significatifs répartis tant au sein des communautés locales qu'au sein de la nation tout entière.

Aussi, à travers l'approche contingente, les projets sont élaborés en prenant compte les spécificités de l'environnement dans lequel ils sont implantés. Selon cette approche, les

planificateurs de projets doivent rechercher la cohérence entre les réalités locales et globales dans le processus de planification. Ceci implique un mode de planification participatif. Selon Wu (2015), la planification participative joue un rôle important dans la croissance économique. Pour lui, la participation revêt au moins deux significations : une première qui renvoie à l'ouverture à la prise de décisions importantes et une deuxième qui fait référence à l'institutionnalisation de comités de consultation sur les politiques publiques locales. Ainsi, les populations peuvent participer dans le processus de planification, de prise de décisions et de réalisation des projets.

Les politiques éducatives, au-delà de leur enracinement institutionnel doivent aussi s'inscrire dans une perspective interactionniste. Ce caractère interactionniste se manifeste dans ce que Giddens (1987) désigne par structuration. Pour lui en effet, les politiques éducatives ne doivent pas être extérieures aux populations auxquelles elles s'appliquent. Elles doivent aussi être comprises par ces populations car ces derniers forment avec les politiques éducatives deux éléments d'une même structure. Ceci se traduit dans ces travaux par le concept de dualité du structurel c'est-à-dire un accord parfait entre les populations et les politiques éducatives. D'après Giddens, de par leur positionnement, l'élaboration des politiques éducatives doivent être considérées comme un moment de construction, de structuration du système social.

La dualité du structurel introduit chez Giddens l'idée selon laquelle « les propriétés structurelles des systèmes sociaux sont à la fois des conditions et des résultats des activités accomplies par les agents qui font partie de ces systèmes » (Giddens, 2012, p. 15). Giddens pense ainsi que, toutes les composantes du système social doivent être prises en compte dans le processus d'élaboration des politiques éducatives et des politiques publiques de manière générale. Ceci, pour leur meilleure appropriation tant au niveau macro que micro-social. La dualité du structurel selon Giddens se caractérise donc par la volonté de lier les niveaux individuel et institutionnel dans le processus de planification et de mise en œuvre des projets structurants. Cette dualité du structurel réside dans le fait qu'il est à la fois cadre d'interaction et résultat de celle-ci.

Les populations locales disposent de schèmes d'interprétation qui leurs sont propres et constituent leur modèle de communication. La bonne saisie de ces schèmes d'interprétation dans le processus de réalisation des projets structurants permettrait à ces derniers de mieux s'impliquer dans ceux-ci et faciliterait de ce fait leur appropriation. Cependant, les difficultés d'appropriation des projets structurants par les populations locales des différentes zones d'étude résultent de défauts d'adaptation que présentent ces projets (défaut d'adaptation des projets

structurant). Pour Giddens, la structure (politique éducative) ne peut être conçue comme une entité existante indépendamment et au-delà de l'action. Il en va de même de la réussite des projets structurants si ces derniers n'ont pas un encrage social.

Selon Giddens, les planificateurs des politiques éducatives en temps que des agents sociaux, doivent pouvoir déployer continuellement, dans la vie quotidienne, une batterie de capacités concourant à la réussite des projets structurants. Les projets structurants perdent leurs valeurs s'ils perdent leurs capacités à créer une différence, à contribuer à un véritable épanouissement des populations locales à favorisant l'éclosion de l'économie de la connaissance. En effet, en tant que déclencheur du développement local à travers la réalisation, la construction de plusieurs édifices, parmi lesquelles les écoles, le projet structurant permet aux populations locales de s'approprier ses bénéfices et surtout de se transformer en acteur de développement pour la construction de futures infrastructures ou la réalisation de futurs projets d'envergures.

La création des écoles lors de la réalisation des projets structurants favorise le développement du capital humain. Capital humain qui contribuera à la réalisation des activités intensives en connaissances. Car faut-il le rappeler, les projets structurants dans un futur proche ne consistera plus à la construction de grands barrages et autres structures imposantes. Mais, bien plus au développement des activités intensives en connaissances (Forray, 2017). Celles-ci sont repérées selon Foray en combinant des indicateurs portant sur la production et la gestion des savoirs, tels que les dépenses de recherche et développement (R&D), le taux d'emploi des travailleurs diplômés et l'intensité d'utilisation des nouvelles technologies de l'information.

Aussi, l'amplification du processus de la mondialisation, de la production, de la concurrence internationale, ainsi que l'émergence de la société d'information et de la communication font de la formation un enjeu capital de développement professionnel du capital humain. De ce fait, dans le but de répondre aux besoins d'une société en constante mutation, de pallier aux difficultés du marché de l'emploi, à l'instabilité des carrières professionnelles et à la complexité croissante des métiers, les Technologies de l'Information et de la Communication jouent un rôle fondamental. En effet, d'après Foray (2017), les économies gagnantes sont de plus en plus celles qui ont choisi un nouveau modèle de croissance et qui mobilisent d'une manière prépondérante les savoirs et les connaissances. Car, nous vivons dans l'ère de l'économie de la connaissance.

Cette économie de la connaissance trouve son fondement dans les travaux d'Arrow (2000) pour la connaissance revêt trois dimensions. Elle est assimilée dans un premier temps à l'information, et est difficilement contrôlable ; elle est ensuite considérée comme un bien non rival qui ne se détruit pas au fur et à mesure que l'on utilise et son prix ne peut être fixé par rapport à d'autres biens. La connaissance est en fin cumulative. C'est-à-dire que la production des savoirs nouveaux est la conséquence immédiate des savoirs déjà existants (Vygotski, 2019). Pour Foray (2017), la connaissance est une donnée dont la production coûte beaucoup plus. Puisque, ce qui doit être produit est la capacité cognitive, difficile à expliciter et à transférer d'un individu à un autre. À cet effet, Foray (2017) affirme avec Polanyi (1996) que, « *on sait plus qu'on ne peut dire* ». D'après lui, il existe une relation entre connaissances tacites et connaissances explicites qui donnent à l'économie de la connaissance toute son ampleur.

Pour Foray (2017), la formation de ces activités intensives en connaissances est essentiellement dictée par les impératifs de l'innovation. Il s'agit selon lui de répondre à la double nécessité d'engendrer un rythme rapide d'innovations technologique en vue d'offrir de façon continue des produits et services nouveaux à l'échelle globale et de surmonter les vagues violentes de l'obsolescence des savoirs et des technologies. L'élément central de l'économie de la connaissance est l'innovation qui s'est substituée au prix comme règle du jeu fondamentale. L'économie de la connaissance se développe par rapport à des territoires. Non pas des territoires spécialement bien dotés en telle ou telle ressource naturelle, mais des territoires qui ont su enclencher à leur profit une dynamique d'agglomération des ressources caractéristiques de cette économie (Foray, 2017). Ces ressources qui sont entre autres : personnels hautement qualifiés, laboratoire de R&D et les services à l'innovation sont mobiles et fluides ; elles se déplacent. Mais pas au hasard. Elles tendent à s'agglomérer entre elles pour profiter de très forts effets externes que leur agglomération peut enclencher.

L'économie de la connaissance est centrée sur la production de nouveaux savoirs et est caractérisée par une baisse significative des coûts de codification, transmission et reproduction des connaissances ainsi que d'eux du travail de recherche et innovation (Foray, 2017). L'économie de la connaissance se caractérise par un accroissement de la population de travailleurs hautement qualifiés (Foray, 2017). Pour le développement de l'économie de la connaissance chez les personnes en situation de travail, Foray (2017) recommande de faire appel à la didactique professionnelle qui consiste en l'analyse de l'activité professionnelle pour fonder la formation des professionnels. Elle consiste aussi en l'analyse du travail, plus précisément de l'activité, pour la comprendre en vue de la formation professionnelle, du

développement des compétences professionnelles dans une perspective développementale et épistémologique (Pastré, 2011).

Selon Pastré (2011), cette analyse vise à identifier les compétences critiques qui fondent l'expertise des acteurs à travers l'étude des procédures et conduite transmis en suite en formation. Pour ce faire, une analyse de l'activité à partir de la description des activités et de l'identification des compétences effectivement mobilisées dans l'action est nécessaire. Pour Pastré (2011), le but premier de la didactique professionnelle est faire une analyse du travail comme préalable à toute formation professionnelle. Cette formation professionnelle se centre sur l'apprentissage d'activités. La didactique professionnelle vise le développement chez les adultes à partir de l'idée selon laquelle c'est dans le travail que la majorité des adultes rencontrent leur développement. En effet, avec Vygotski (2019) et Piaget (1982), le développement et notamment le développement cognitif se produit chez l'adulte tout au long de sa vie. Et, notamment dans la confrontation aux problèmes qu'ils sont amenés à rencontrer dans l'exercice de leur métier. De ce fait, la professionnalisation n'est pas indépendante du développement cognitif car dans les moments les plus favorables, développement et professionnalisation évoluent de conserve (Pastré, 2011).

5.4. PERSPECTIVES

5.4.1. Perspectives théoriques

L'analyse a révélé que les facteurs tels que la légitimité de l'action, la prise en compte des aléas et l'évolution des interprétations rendent compte de l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux. L'analyse de la légitimité de l'action publique à travers les travaux de Boltanski (2001) sur la théorie des conventions et ceux de Giddens (2012) sur la constitution de la société permettent de comprendre que, l'action publique, pour être légitime, doit s'appuyer sur une structure sociale et démocratique bien précise.

Les politiques publiques, pour être légitimes auprès des acteurs locaux, doivent s'inscrire dans l'une ou l'autre approche de la convention (stratégique ou interprétative). Du point de vue stratégique, les politiques publiques doivent admettre un équilibre et reposer sur un système d'anticipations croisées et divergentes. En ce sens, la convention, mieux encore les politiques publiques, sont une solution que les acteurs engagés dans le processus de développement adoptent. Le but ici étant de faire des politiques éducatives un moyen de coordination arbitraire nécessaire aux acteurs rationnels partageant un but commun.

Aussi, l'action publique, pour asseoir sa légitimité, doit obéir à un certain nombre de conditions. Ces conditions sont d'ordre normative, et de pertinence morale. Celles doivent être empiriquement observables (Pharo, 1990). En effet, la légitimité d'une action se laisse difficilement observer du fait de la multiplicité des actes, des objets et des structures temporelles qu'elle met en jeu. Selon Pharo, la légitimité de l'action publique peut donner lieu à une observation directe dès lors qu'elle donne elle-même des instructions pour sa compréhension et par là, justifierait sa cohérence auprès des acteurs locaux.

Toutefois, toutes les activités sociales ne sont pas des actions publiques. Celles qui peuvent être qualifiées de publiques ont ceci de particulier qu'elles s'effectuent au nom et à l'intention des communautés. C'est le cas ici des politiques éducatives qui sont élaborées au nom et à l'endroit des populations et dont une appropriation est nécessaire pour une véritable participation de ceux-ci au développement local. Cette légitimité qui est fondée selon Bourdieu (1979) sur des structures objectives externes et intériorisées se soutenant les unes les autres, considère que la légitimité ne peut s'apprécier que par rapport à un ensemble culturel particulier dont il convient de faire l'analyse objective. Aussi, nécessite-t-elle une intercompréhension. Car, selon Pharo (1990, p. 398) : « le succès dans l'intercompréhension est bien une condition nécessaire de la légitimité des actes publics, mais il n'en est aucun cas la condition suffisante ».

Du point de vue interprétatif, les politiques éducatives se présentent auprès des acteurs locaux comme des facteurs d'équilibre s'imposant de manière progressive à la communauté dans son ensemble. L'approche interprétative se développe selon Bolstansky (1987) à partir des incomplétudes des règles issues de l'approche stratégique. Compléter ces incomplétudes nécessite une interprétation qui s'appuie sur une vision de la communauté dans laquelle s'implante les politiques éducatives et par là les projets structurants. La convention, les politiques publiques se présentent ici comme des règles de coordination des comportements de la convention comme modèle d'évaluation qui coordonne les représentations sur les comportements.

En ce qui concerne la gestion des aléas, les communautés rurales jusqu'à une période récente vivent en vase clos et ont des difficultés à s'adapter à tout ce qui leur vient de l'extérieur. Les projets structurants apportent avec eux de nouveaux défis pour ces communautés tant sur le plan social, économique, politique qu'éducatif. En effet, l'implantation d'un projet structurant dans une communauté modifie profondément la structure sociale de la communauté. Cette réalisation peut entraîner entre autre : l'exode rural, le décrochage scolaire au bénéfice du

projet. Pour une meilleure gestion du projet et surtout pour permettre à celui-ci de rencontrer toutes les attentes des autorités et celles des populations locales, les acteurs chargés de la mise en œuvre doivent faire recours à un mode de gestion privilégié (gestion acrobate) qui favorise le principe d'anticipation et le maintien de l'équilibre permanent entre les phases d'exploration, de réalisation et d'exploitation (Kin et al., 2018).

Comme tout autre projet, le projet structurant est soumis au triangle des Bermudes et sa réussite dépend de la prise en compte de trois contraintes majeures que sont les délais de réalisation, la prise en compte des impasses ainsi que le budget. Du point de vue de Canevet (2020), si l'un des éléments est négligé, le projet ne pourra pas satisfaire les acteurs (tant les commanditaires que les bénéficiaires). La prise en compte des aléas est un facteur important à prendre en compte dans la phase de planification du projet. Elle intervient à toutes les étapes du cycle de gestion du projet. De ce fait, pour la réussite du projet, les promoteurs doivent élaborer un bon cycle de gestion de projet qui se décline en cinq phases : le lancement, la planification, l'exécution, le contrôle et suivie et la clôture.

Faut-il prendre en compte l'évolution des interprétations et la compréhension de la mise en œuvre des projets structurants ? En effet, au-delà de la co-construction de sens entre les acteurs locaux et les acteurs gouvernementaux porteurs des politiques publiques, il y a lieu de repenser les politiques éducatives en charges de la mise en œuvre des projets structurants. Il s'avère nécessaire de mettre sur pied, au niveau de la communauté, une cellule de veille stratégique chargée d'émettre des stimuli afin de provoquer un partage d'information au niveau communautaire. L'information comme ressource devra être par la suite traité par les acteurs pour parvenir à une construction collective de sens. Les populations locales, dans le but d'innover, de créer de nouvelles opportunités et de réduire les risques et l'incertitude, peuvent traquer l'information de façon volontariste et utiliser celle qui leur semble la mieux appropriée à leur environnement. Car, s'approprier le projet pour les acteurs locaux, cela signifie rendre le projet opérant dans la pratique. S'approprier la pratique induite par le projet, cela signifie rendre la pratique opérante dans le contexte de l'éducation en termes de transformations pédagogiques.

Cette collecte d'information à travers le processus de veille stratégique participe selon Ben Alaya (2007) à la prise de décision. Elle peut constituer une phase d'observation, de compréhension et de construction de l'information pour l'action qui pourrait devenir une phase d'imagination sur les devenirs possibles, sur les réorientations possibles ou souhaitables. De ce fait, les porteurs des politiques éducatives sont appelés à donner du sens aux environnements dans lesquels s'adressent ces politiques en tenant en compte le fait que ces environnements

soient essentiellement changeant. Ce procédé leur permettra de mettre à jour le contexte dans lequel les décisions doivent être prises. Ceci avant même que le changement ne paraisse évident. De par le caractère dynamique et complexe des communautés, les porteurs de politiques publiques doivent donner des interprétations signifiantes à des informations qui paraissent ambiguës. Cette co-construction de sens est importante pour le succès, voire la survie des projets structurants, des politiques publiques et des politiques éducatives.

Cette construction de sens contribue à la transformation de l'intelligence collective au sein de la communauté. L'interprétation concourt à une meilleure compréhension de l'environnement (Lesca & Blanco, 1998). Ici, la co-création de sens fait référence à une opération de collective par laquelle les informations sont interprétées de façon inductive par les porteurs de politiques publiques et éducatives, chargés de la mise n'œuvre des projets éducatifs et exploitées afin de parvenir à une véritable transformation des communautés locales tant sur le plan éducatif, social qu'économique. Au cours de cette construction de sens, les acteurs gouvernementaux sont appelés à composer et structurer l'environnement dans lequel ils entendent opérer.

Dans la mesure où les projets structurants apportent le changement au sein des communautés qui les accueillent, il est nécessaire de prendre appui sur les résultats issus du traitement de l'information pour réorienter l'action. Cette réorientation de l'action résulte selon Weick (1995) d'un processus rationnel à travers lequel les individus tentent de rendre rationnelles les actions en situation qu'ils traversent. La construction de sens dans le cadre de la mise en œuvre des projets structurants conduit favorise la mobilisation de l'ensemble de la communauté autour dudit projet. Ce faisant, les acteurs locaux et étatiques essayent de rendre rationnelles, pour eux-mêmes et pour les autres, les actions qu'ils entreprennent. Cette recherche du sens commun conduit à la mise en œuvre du changement tant au niveau communautaire que national (Weick, 1995). Selon lui, cette recherche de sens favorise la promotion du bien-être des communautés.

5.5.2. Perspectives dans la gouvernance éducative

Pour une meilleure appropriation des finalités de l'éducation, il serait préférable de passer d'un modèle de gouvernance descendant vers une « gouvernance apprenante » (Bardi & Véran, 2020). Selon Bardi et Véran, « la réforme, le changement reposent sur des processus collectifs qui transforment les systèmes de pensée, les connaissances tacites en connaissances explicites partagées. Ils ne sauraient désormais se réduire à des textes réglementaires ni à des

dispositifs institutionnels et juridiques pensés “en haut” » (2020, p.111). Dans cette logique, la gouvernance apprenante serait alors comprise comme l’harmonisation des finalités de l’école et son pilotage. Il s’agit, pour le gouvernement, au lieu d’être une navigation prudente, soucieuse d’éviter les écueils, doit plutôt rechercher des appuis et en partager la connaissance entre acteurs de l’éducation. De ce point de vue, les populations et davantage l’école qui constituent un maillon fort de la communauté éducative sont des acteurs qui si elles ne sont pas impliquées véritablement et de manière concrète pris en compte dans le projet, la probabilité est qu’au lieu qu’il soit structurant, ils deviennent plutôt source d’appauvrissement et de misère.

Or l’Etat constitue avec l’école une communauté de pratique (Wenger, 2009) au sein de laquelle les membres doivent partager le sens de l’action à travers une négociation sous-tendue par une interaction soutenue, un accomplissement graduel et un échange mutuel. Dans cette logique, au lieu de circonscrire ou de neutraliser les acteurs, les partenaires, en leur « vendant » une réforme, le gouvernement faisait d’eux acteurs conscients actifs du changement, le sens des projets structurants seraient mieux perçus par tous, et la participation active et chaque membre de la communauté pourrait mieux construire son identité.

Selon, (Bardi & Véran, 2020) si la gouvernance est perçue comme une intelligence partagée, l’enjeu ne se situera plus dans la signature de la décision lorsqu’un projet dit structurant doit être mis sur pieds ; mais dans le processus qui conduit à cette prise de décision. Et de ce point de vue l’on percevait l’école comme un lieu situé (Lave & Wenger, 1991) et en tant que telle devrait développer des actions situées. En tant que telle, la relation axiologique et le territoire épistémologique que combine l’école sont facteurs de l’économie de la connaissance. La création des écoles lors de la réalisation des projets structurants favorise le développement du capital humain. Capital humain qui contribuera à la réalisation des activités intensives en connaissances (Forray, 2017). Nous l’avons souligné plus haut, les projets structurants dans un futur proche ne consistera plus à la construction de grands barrages et autres structures imposantes. Mais, bien plus au développement des activités intensives en connaissance, combinant selon Foray des indicateurs portant sur la production et la gestion des savoirs.

Les projets structurants devraient être perçus non seulement comme une opportunité de développement mais surtout un laboratoire qui s’ouvre sur le transfert des technologies. Considérer l’école comme un acteur qui doit participer à ce développement et se construire une identité au sein de la communauté de pratique, c’est permettre de toucher du doigt la réalité de la connaissance, le transfert de technologie, facteur de développement durable. Selon Selon

Bardi et Véran (2020) en régime de gouvernance apprenante, il n'est plus question d'empilements de dispositifs sédimentés sans évaluation sincère de leur impact par les acteurs eux-mêmes. Un management pédagogique fondé sur le développement professionnel des acteurs privilégie la mobilité de ces derniers. Il importe, pour un meilleur management de l'école de l'orienter vers la gouvernance apprenante en vue d'une meilleure appropriation des projets structurants.

Véran (2020) met en relief le caractère contextuel de l'outil de gestion au regard de son appropriation. Il estime que l'appropriation aboutit lorsqu'une série de transformations successives réalisées au cours des formations continues sont bien intégrées et se terminent par son utilisation. Il développe une approche tridimensionnelle de la compréhension du processus d'appropriation. Il s'agit de la perspective rationnelle, de la perspective socio-politique et de la perspective psycho-cognitive. A cet effet, il propose que lorsque l'on aborde l'appropriation, il faut toujours tenir compte des points de vue des concepteurs et des formateurs. Dans ce sens, l'appropriation comme processus aide à optimiser, à corriger. L'appropriation suppose aussi la prise en compte du point de vue des utilisateurs, sa compréhension comme l'apprentissage parfois difficile par lequel l'individu va devoir passer afin de rendre l'objet de gestion propre à son usage.

L'appropriation implique, selon De Vaujany (2006), d'adopter le point de vue des acteurs locaux considérés comme utilisateurs des innovations, afin de comprendre comment les objets des projets structurants peuvent gêner ou servir leurs intérêts en fonction de leurs mises en actes. L'appropriation est aussi fondamentalement liée à une affirmation d'identité ; elle s'inscrit dans une culture donnée ; elle mobilise des savoir-faire, des savoir-être, des savoir-dire préexistants. En définitive, ici, l'appropriation est une conception à l'usage : elle est un acte de création de sens pour les acteurs locaux, elle introduit la recombinaison des logiques identitaires. La construction est alors consubstantielle au processus qui mène à l'usage des projets structurants. Il convient de comprendre que ces regards rejettent tout déterminisme des projets dont les utilisateurs « *passifs* » s'accommoderaient sans y apporter leurs « *touches* », des modifications.

L'appropriation est un processus qui se déroule dans l'action tant du côté des concepteurs des projets que du côté des acteurs locaux sensés intégrer le changement ou visés par lesdits projets. En d'autres termes, celui qui s'approprie le changement ne reste pas dans une posture inactive. Il participe au processus d'appropriation par des apports se présentant tantôt sous forme d'amélioration, tantôt sous forme de modifications. C'est précisément, ce jeu

de rôle des acteurs locaux en œuvre dans le processus d'appropriation qui serait intéressant en ce qui concerne les projets structurants dans la société camerounaise (De Vaujany, 2006). De ces analyses, est-il possible de penser les projets structurants comme efficaces s'ils ne sont pas reconnus simultanément comme légitime ou faisant sens pour les acteurs locaux ? En effet, convoquer simultanément ces regards, c'est reconnaître aussi une part équilibrée à la régulation de contrôle et à la régulation autonome, la possibilité de le réinventer dans le cours même de l'exploitation desdits projets par les acteurs locaux.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif poursuivi tout au long de cette étude était d'analyser les facteurs associés à la cohérence des politiques éducatives qui rendent compte de l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux de l'éducation de base. Les projets structurants dont il est question ici sont entre autres les axes routiers Ambam–Kye-Osi dans la région du sud, Batchenga–Ntui–Yoko dans la région du centre, les barrages hydroélectriques de Lom-Pangar dans la région de l'est et Memve'ele dans la région du sud. Il s'agit des zones où les populations n'ont pas toujours accès à des objets sociaux fondamentaux tels que la route, l'eau et l'électricité, les soins de santé, l'emploi décent, l'école, etc. Dans ces zones également, si la demande d'éducation est fortement élevée (Annuaire statistique 2017-2018, p. 127) « Est 176236, Centre 278312, Sud 109280 », l'équité d'accès aux ressources (manuels scolaires, infrastructures, technologies éducatives, etc.) reste problématique.

Nous sommes arrivés à l'observation tout au long de ce travail selon laquelle, les projets structurants constituent pour ces communautés une voie possible de développement, d'amélioration de leurs conditions de vie. Les projets structurants sont l'expression d'une volonté et d'une intention des politiques publiques d'en arriver à un nouvel état caractérisé par l'*employment*, un développement inclusif permettant de préserver les chances des générations futures. En effet, la société camerounaise évolue et ses demandes en éducation sont de plus en plus diverses pour correspondre à la société actuelle.

Ainsi, si à travers les projets structurants, les populations peuvent envisager un mieux-être, celui-ci doit permettre une amélioration, des progrès par rapport à l'état antérieur. Sinon, le projet structurant ne sert à rien. Il fait juste illusion, en tout cas les effets qu'il produit doivent être supérieurs à la situation précédente. Ce qui veut dire que l'école bénéficiant de la présence du projet structurant dans la localité, doit essayer dans la mesure du possible (moyen financier, recrutement de personnels enseignants adéquat, infrastructures appropriés, équipement disponible et variés, aires de jeux, etc.) de s'adapter aux sollicitations qu'elle peut avoir sur son territoire. L'école idéale dans ce contexte serait une école qui défende les valeurs du service public et capable d'anticiper toute demande avant même que celle-ci n'eusse été formulée.

C'est bien évidemment sur la pertinence des politiques publiques en éducation (le fond) et non sur la présence d'un projet structurant à côté de l'école que la transformation pédagogique doit avoir lieu (forme). Car la mise en place de ces projets, élaborés dans une

cohérence et une globalité permettrait d'entreprendre des modifications profondes de l'éducation, c'est-à-dire en mettant l'école au centre des politiques publiques. Cette option permettrait de croiser les projets structurants-école en donnant une palette de savoirs et savoir-faire aux apprenants.

En favorisant la mise en place d'un système permettant un accès égalitaire aux savoirs, la combinatoire projet structurant-école serait une opportunité de développement. Or, il est évident que selon cette perspective beaucoup reste encore à construire, à inventer ou à imaginer. Ce n'est pas parce que les projets structurants sont implantés en zone rurale qu'il faudrait y voir s'y opérer une amélioration de l'offre éducative. Cette offre devra être redéfinie avec des critères spécifiques de la planification en éducation pour que chaque projet structurant en fonction des objectifs d'éducation établis pour que les populations bénéficiaires appréhendent les effets émergents suscités par la dynamique du changement. La dynamique du changement groupal, sociétal et personnel. Cette dynamique du changement présente une combinaison d'états successifs quasi stationnaire du champ social constituant une totalité actuelle des rapports entre l'école, le projet structurant, son territoire, et l'environnement matériel ou symbolique que propose le projet structurant.

Au regard de cette approche, nous avons retenu que les projets structurants sont appréhendés comme des « machines à fabriquer des interprétations » qui structurent les rapports de force et les positions d'acteurs en présence. Cette perspective a le mérite de révéler les mécanismes politiques à l'œuvre dans la planification *in situ* et par conséquent de l'appropriation des projets structurants. Cette perspective nous a conduit à admettre avec Grimand (2012, p.243) que les projets structurants puissent faire l'objet de détournements d'usages, à des fins de valorisation personnelle, dans le cadre de stratégies d'influence ou bien comme argument rhétorique, support de légitimation de l'action. Ce qui suppose que le processus d'appropriation des projets structurants engage des stratégies personnelles et collectives des acteurs locaux et dont l'analyse stratégique ou la théorie de la régulation conjointe restituent la dynamique. Dès lors, les propriétés intrinsèques des projets structurants s'avèrent importantes, dans la mesure où ils sont considérés comme étant uniquement au service de la normalisation des processus et des décisions.

Bien plus, sous l'angle sociopolitique, la planification versus appropriation a été présenté comme un processus visant à légitimer les actions d'une catégorie d'acteur au regard d'une autre. Mais toutefois, grâce aux analyses de Grimand (2012), nous avons compris que

cette perspective souligne également les liens étroits qu'entretiennent le phénomène d'appropriation et la question de la légitimité. Etant donné que l'activation des projets structurants, principalement dans le registre du discours, a servi ici, de processus de rationalisation a priori et/ou a posteriori de l'action collective. L'essentiel résideant dans les mécanismes de légitimation qu'autorise l'évocation de l'outil auprès de différentes parties prenantes - internes et externes. Dans cette logique, la structuration des rapports entre des acteurs hétérogènes deviendrait un enjeu dominant.

La perspective cognitive a également servi appréhender cette question majeure des enjeux des projets structurants comme supports d'apprentissage permettant à l'auteur de questionner sa propre pratique. L'appropriation d'un projet structurant par l'acteur engage ainsi un double mouvement d'assimilation / accommodation selon la dialogique socioconstructiviste. Assimilation, car les acteurs vont tenter d'intégrer les projets dans leurs schémas de savoir-faire, quitte à en subvertir la forme, la structure, les usages initialement prévus par les politiques publiques (concepteur). Accommodation, dans la mesure où les projets sont susceptibles d'ouvrir d'autres champs d'interprétation de la situation. Les projets structurants favorisent donc l'exercice de la réflexivité comme l'a rappelé Rabardel (2005) : « Dans son activité, le sujet n'est pas simplement dans un rapport avec l'objet, il est également dans un rapport à lui-même : il se connaît, se gère et se transforme lui-même ».

La thèse a posé la question principale suivante : Quels sont les facteurs associés à la cohérence des politiques éducatives qui entravent ou favorisent l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux ? Pour appréhender cette question, la recherche a convoqué deux cadres théoriques, la théorie des conventions de Batifoulier et Thévenot (2002) dans ses aspects stratégique et interprétatif, et la théorie de la structuration de Giddens (2012).

Pour le cadre théorique adossé aux travaux de Batifoulier et Thénévaut (2002), nous avons retenu qu'une convention est suivie et perpétuée dans le sens où elle va de soi et s'impose naturellement aux acteurs et ceux qui ne songent même pas qu'elle pourrait être différente. La théorie des conventions a porté surtout a priori sur les relations qu'entretiennent une entreprise et son environnement (analyse externe). Les dimensions de diagnostic interne (évaluation des ressources et des compétences) spécifiques au management stratégique n'apparaissent pas à première vue dans la théorie des jeux. Ce volet de la théorie des conventions intègre, les aléas extérieurs, mais au-delà elle cherche à aller au plus simple de sorte à concentrer exclusivement

son attention sur les interactions des décisions en éliminant donc toute autre forme d'incertitude que celle qui découle de leurs choix.

Dans la même veine, nous avons constaté que la dimension interprétative considère la convention comme une force sociale douée d'autonomie, apte à transformer les consciences et les comportements. Il va jusqu'à reconnaître que les jugements de valeur peuvent conduire les acteurs à respecter des conventions même lorsque cela est contraire à leurs intérêts. Ce qui suppose la légitimité de l'action. Selon Batifoulier et Thévenot (2002) une convention légitimée a ceci de spécifique qu'elle dote les agents de droits et d'obligations réciproques : chaque participant se trouve obligé à l'égard des autres de se conformer à la convention et exerce à l'égard des autres un droit identique à ce qu'ils se conforment.

L'analyse interprétative des conventions a servi à insister tout au long de ce travail sur la pluralité des dynamiques des différentes conceptions du bien. La théorie des conventions interpelle ainsi les organisations à des égards divers. Elle manifeste la nécessité desdites organisations à marquer un intérêt relatif avec des conventions entre l'organisation et le milieu socioprofessionnelle, ainsi que leur dynamisme. L'interprétation suppose de ce fait la pluralité de modèles d'évaluation, qui offre une interprétation dynamique originale de ces dernières. Ici, doter les individus de modèles d'interprétation des règles, c'est les doter de représentations politiques sur le monde. Le changement de modèles d'évaluation implique une recomposition de l'ordre social. Il est donc de nature conflictuelle. Un changement de façons de juger induisant un renouvellement de la hiérarchie des valeurs et des principes de légitimité.

Le second cadre fondé sur la théorie de la structuration de Giddens (2012) propose un cadre d'analyse intégrant simultanément la structure et l'individu, l'action et l'interaction dans un mouvement dynamique. Le positionnement original de l'auteur lui permet de considérer la société, l'organisation, non pas comme un lieu figé où la structure formelle agit comme une contrainte, mais comme un lieu en mouvement, un lieu de construction, de structuration, bref, un lieu en mouvement perpétuel. La dualité qu'il établit entre la structure et l'individu, l'organisé et de l'organisant, débouche selon lui sur une conception pertinente de l'action, de la coordination et du changement organisationnel. Elle permet notamment de « faire le pont » entre les dynamiques de structuration individuelles et les dynamiques de structuration collectives.

Selon Giddens (2012), le système social peut être caractérisé par une « absence de sujet ». Or, une organisation ne dépend pas de l'activité d'un individu ou d'un groupe en particulier et

pourtant elle cesserait d'exister si les individus qui en font partie disparaissaient. Pour lui, l'idée fondamentale de la théorie de la structuration est que les structures, ensemble de règles et de ressources, organisent les activités tout autant que les activités les organisent et leur donnent du sens, une finalité. De ce fait, les structures d'une organisation n'existent pas indépendamment des activités des individus qui les investissent.

Que l'on s'intéresse à la théorie des conventions ou à la théorie de la structuration, un fait saillant émerge, c'est que les projets structurants au même titre que les écoles sont des passeurs de politiques publiques susceptibles d'induire un changement. Cependant, les destinataires sont susceptibles de résister du fait que le système organisationnel est lui-même marqué par l'inertie et peu réceptif au changement. La lecture organisationnelle que se fait le destinataire au sujet de la capacité à changer, lui indique la très probable possibilité du succès du changement dans l'organisation. Dans le cas de l'appropriation du projet structurant, les acteurs locaux résistent parce que le changement annoncé est complexe, peu légitimé par les politiques publiques et en opposition avec les valeurs du milieu. En fait, le changement ne fait pas sens. D'où des effets de la résistance au changement qui sont multiples et peuvent être dévastateurs pour la cohérence des politiques publiques.

La résistance fait en sorte que le changement souhaité soit un mi- succès ou un échec. L'on s'aperçoit avec l'implémentation des projets structurants que les conséquences sont désastreuses tant du point de vue scolaire (décrochage scolaire, taux de redoublement élevé, très faible taux de rétention et d'achèvement scolaire), au point de vue humain et social (mariage précoce, travail des enfants, délinquance, vandalisme, cambriolage, consommation des stupéfiants, etc.) qu'au point de vue organisationnel (présence énigmatique du projet sur le territoire). Le succès du projet structurant est alors mis en péril à cause du déficit de cohérence de la politique publique.

La thèse fait donc l'hypothèse que les facteurs associés à la cohérence des politiques éducatives interfèrent sur l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux. L'opérationnalisation des variables de cette hypothèse a permis d'identifier trois facteurs : la légitimité de l'action publique, la prise en compte des aléas et l'évolution des interprétations. Aussi avons-nous énoncé les hypothèses recherches suivantes :

- **HR1** : Il existe une relation entre la légitimité de l'action publique basée sur la réflexion sur l'avenir de ses effets et l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux.
- **HR2** : Il existe une relation entre la prise en compte des aléas par une analyse de la coordination et l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux.
- **HR3** : Il existe une relation entre le fait de faire évoluer les interprétations multiples vers un même sens, afin de faciliter la coordination de l'action publique, son appropriation et sa vulgarisation auprès des parties impliquées et l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux.

Pour éprouver ces hypothèses de recherche, la recherche a combiné deux paradigmes : le paradigme descriptif et le paradigme compréhensif. Du point de vue descriptif, la thèse a procédé à un inventaire systématique des comportements des destinataires du changement. La description et la classification de ces comportements ont été à la mise œuvre des échelles, car celles-ci sont apparues comme une étape importante dans la recherche des causes de la résistance au changement. S'agissant du paradigme compréhensif, celui-ci visait à rechercher essentiellement le sens de ces résistances au changement. La recherche s'est efforcée à expliciter le sens outre les dimensions liées au changement lui-même. L'approche compréhensive a consisté dès lors en des constructions objectives (analyse quantitative) et des constructions subjectives (analyse qualitative) faites par les acteurs locaux. L'articulation de ces deux paradigmes illustrés dans cette thèse a permis en fonction des objectifs de décrire et ou de comprendre la cohérence des politiques publiques dans la mise en œuvre des projets structurants.

Aussi les résultats liés à l'analyse inférentielle permettent-ils de constater pour ce qui est de la légitimité de l'action publique, que, Ambam/kyé-osi présente une moyenne de 3,43 et un écart type moyen de 1,18 ; Lom-Pangar présente une moyenne de 4,06 et un écart type de 0,804 ; Batchenga présente une moyenne de 3,36 et un écart type de 1,105 et Memve'ele une moyenne de 3,80 et un écart type de 0,88. La lecture de ces moyennes et écarts type ont mis en exergue le fait que la légitimité de l'action publique relative à la mise en œuvre des projets structurants est légitime dans les différentes localités. Elle est davantage légitime à Lom-Pangar qui présente une moyenne de 4,06, qu'à Batchenga qui a une moyenne de 3,36. La légitimité de l'action publique dans ces localités résulterait donc du fait que les actions envisagées çà et là reflètent la volonté du peuple.

Les résultats de manière spécifique ont également révélé que sur le site d'Ambam-Kyé-Osi la prise en compte des aléas est fortement exprimée avec une moyenne=3,27 et un écart-type=1,229 ; tandis que sur le site Lom-Pangar ces mêmes résultats révèlent la moyenne la plus faible des quatre sites, soit 2,63 avec un écart-type= 1,172. Cette saillance s'est justifiée sur le premier site par l'implication des chefs de village dans la réalisation du projet et la demande de changement faisant suite à une doléance des populations était également fortement exprimée. A cette tendance s'ajoutait celle relative à la transmission de certaines compétences aux populations pour la réalisation des projets par les pouvoirs publics, exprimée par une moyenne=2,02 avec un écart type=1,048.

La distribution des moyennes des participants sur l'échelle de l'évolution des interprétations a également renseigné sur l'idée selon laquelle les populations de Lom-Pangar s'expriment au mieux avec l'échelle une moyenne = 3,65 avec un écart-type=1,128. Cette forte tendance s'expliquerait par le fait que le changement a fait l'objet d'un diagnostic préalable auprès des populations de ce site. La légitimité de l'action des pouvoirs publics et la compréhension (préférences et maîtrise des populations) de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté sur les quatre sites a permis de comprendre qu'il existe des corrélations significatives entre la légitimité de l'action des pouvoirs publics et les préférences, tout comme ladite légitimité et la maîtrise de populations en lien aux projets structurants sur les quatre sites. nous avons donc pu saisir une corrélation significative entre la légitimité de l'action publique à la maîtrise ($r=0,472$; $p<0,01$) sur le site d'Ambam-Kyé-Osi ; une corrélation significative entre la légitimité de l'action publique et les préférences sur le site de Memve'ele ($r=0,351$; $p<0,05$) ; une corrélation significative entre la légitimité de l'action publique et les préférences sur le site de Lom Pangar ($r=0,465$; $p<0,01$) ; des corrélations significatives entre la légitimité de l'action publique et les préférences ($r=0,244$; $p<0,05$) et maîtrise ($r=0,403$; $p<0,01$) sur le site de Batchenga.

Ces résultats ont permis dans le même sens de mesurer la corrélation entre la prise en compte des aléas par l'analyse de la coordination et la compréhension de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté sur les quatre sites. Ceci s'est faite à travers des corrélations significatives entre la prise en compte des aléas et les préférences sur le site de Memve'ele ($r=0,484$; $p<0,01$) et une autre corrélation significative entre la prise en compte des aléas et les préférences sur le site de Batchenga ($r=0,345$; $p<0,01$). A partir de ces résultats nous avons conclu que notre hypothèse était partiellement validée sur les sites de Memve'ele et de Batchenga et ne l'est pas sur les sites d'Ambam -Kye-Osi et de Lom -Pangar. La

corrélation entre l'évolution des interprétations multiples vers un même sens afin de faciliter la coordination de l'action publique et la compréhension (préférences et maîtrise des populations) de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté sur les quatre sites s'est faite de manière significative entre l'évolution des interprétations et les préférences ($r=0,720$; $p<0,01$) sur le site de Memve'ele ; une corrélation significative entre l'évolution des interprétations et les préférences sur le site de Batchenga ($r=0,270$; $p<0,05$) ; une corrélation significative entre l'évolution des interprétations et la maîtrise sur ce même site de Batchenga ($r=0,461$; $p<0,01$). De ces résultats obtenus de l'analyse des régressions nous avons constaté que notre troisième hypothèse de recherche était entièrement validée sur le site de Batchenga et partiellement validée sur le site de Memve'ele. Cette hypothèse n'est pas validée sur les sites d'Ambam-Kyé-Osi et de Lom Pangar.

Dans la même perspective, le modèle qui prédit les préférences des populations était significatif ($F=5,092$; $P=0,004$) et s'expliquerait à 26,2% de cette variance ($r\text{-deux}=0,262$). Les données ont également indiqué que la prise en compte des aléas ($t=3,741$; $p=0,001$) et l'évolution des interprétations ($t=2,602$; $p=0,013$) prédisent les préférences des populations et que la légitimité de l'action ($T=-0,360$; $P=0,720$) ne prédit pas les préférences des populations.

Ce modèle a toutefois permis de comprendre que les préférences des populations ne sont pas significatives ($F=2,335$; $P=0,088$) sur le site de Memve'ele. Alors, les préférences des populations de Memve'ele ne sont pas en adéquation en rapport aux projets structurants. Quant aux résultats liés à la régression linéaire de la maîtrise des projets structurants en rapport à leur appropriation par les populations sur le site d'Ambam-Kyé-Osi. Nous sommes arrivés à la conclusion que le modèle qui prédit la maîtrise des populations sur le site d'Ambam-Kyé-Osi est significatif ($F=4,493$; $P=0,008$) et explique 23,9% de cette variance ($r\text{-deux}=0,239$). Donc seule la légitimité de l'action ($t=3,312$; $p=0,002$) est un prédicteur fiable de cette maîtrise. La prise en compte des aléas ($t=0,142$; $p=0,888$) et l'évolution des interprétations ($T=0,882$; $P=0,383$) ne prédisaient pas significativement la maîtrise des populations en lien aux projets structurants. Aussi, la régression linéaire de la maîtrise des projets structurants en rapport à leur appropriation par les populations sur le site de Lom Pangar a montré que le modèle qui prédit la maîtrise des populations sur le site de Lom Pangar n'est pas significatif ($F=1,532$; $P=0,217$). Ce qui a traduit le fait que, la maîtrise par les populations de l'appropriation des projets des populations de Lom Pangar n'est pas en adéquation avec les projets structurants.

En rapport à leur appropriation par les populations sur le site de Batchenga. Les résultats montraient que le modèle qui prédit la maîtrise des populations sur le site Batchenga est

significatif ($F=9,929$; $P=0,008$) et explique 30,5% de cette variance ($r\text{-deux}=0,305$). La légitimité de l'action ($t=2,687$; $p=0,009$), la prise en compte des aléas ($t=-2,082$; $p=0,009$) et l'évolution des interprétations ($T=3,021$; $P=0,004$) prédiraient significativement la maîtrise des populations en lien aux projets structurants. Ces résultats obtenus laissent entrevoir clairement que les propositions relatives aux politiques éducatives (légitimité de l'action, prise en compte des aléas et évolution des interprétations) permettent aux populations de Batchenga de bénéficier des projets structurant en fonction de la maîtrise qu'ils ont desdits projets.

Ces résultats nous ont amené à confirmer la logique de la théorie de la structuration de Giddens (1984) qui reconnaît et fait cohabiter les dimensions objectives et subjectives de la réalité sociale et assume une dualité de structure et de l'action. D'après cette dualité de structure comme le dit Giddens (1984), la structure et les propriétés institutionnelles des systèmes sociaux sont créés par l'action humaine et contribuent à former les futures actions humaines. Les structures sont produites et reproduites par interactions entre action et structure. Ce processus de structuration opère à de multiples niveaux dans ce travail : l'individu, le groupe, l'entreprise et la société dans son ensemble. Le point essentiel de la pensée se trouve dans nos analyses dans l'action individuelle et l'expérience de l'individu isolé, ni l'existence et les conditions d'une forme de société totalitaire, mais les pratiques sociales qui se trouvent à la racine de la constitution des individus et de la société.

Des pratiques sociales sont accomplies par des agents humains informés ayant le « Causal power », c'est à dire le pouvoir de faire la différence. Car les acteurs sociaux humains ne sont ni des dopants culturels, ni simplement le produit de forces de classes. Ils ont une capacité d'auto réflexion dans l'interaction quotidienne, souvent une conscience tacite de ce qu'ils font (pratiques) et de leur capacité à le faire dans certaines circonstances. Bien plus, ces pratiques sociales ne sont pas aléatoires et purement volontaristes, mais ordonnées et stables dans le temps et l'espace, en résumé elles sont routinières et récurrentes. En produisant les pratiques sociales, qui mettent en valeur les modèles visibles qui constituent la société, les acteurs dessinent les propriétés structurelles (règles et ressources) qui sont-elles même les dispositifs institutionnalisés des sociétés. L'appropriation d'un projet par les populations locales doit être évolutif et suivre un processus préalablement défini : les formes de significations, les formes de dominations et les formes de légitimations. Cette démarche progressiste de Giddens (1984) a donné lieu dans ce travail à une conceptualisation bien pensée de l'appropriation qui s'inscrit à travers la théorie de la structuration dans un schéma de double réflexivité. Puisque la structure est donc dépendante de l'activité. C'est en même temps le

moyen et le résultat d'un processus de structuration (production et reproduction des pratiques dans le temps et l'espace). Ce processus constitue ce que Giddens (1984) appelle « double herméneutique », la double participation des individus et des institutions.

En évoluant dans ce travail, nous avons également constaté que, lors des interactions interpersonnelles, chacun mobilise le pouvoir par divers moyens surtout pour influencer la cohérence des politiques éducatives. Ces structures sociales de domination sont aussi produites et reproduites par le fait que les acteurs contrôlent et sanctionnent leurs actions en fonction des normes se référant à des valeurs qui les ressemblent. L'Etat central, les entreprises qui travaillent dans ces zones et les communautés locales constitueraient donc à chaque niveau des paliers d'intervention des micros structures. Ce que nous retenons à partir des travaux de Giddens (1987) c'est la dualité du structurel. Cela s'est vu dans ce travail de thèse par le fait que les règles et les ressources mobilisées dans l'action des individus et des collectivités sont en même temps le résultat de l'action et la condition de celle-ci : l'étude de la structuration des systèmes sociaux est celle des modes par lesquels ces systèmes, qui s'ancrent dans les activités d'acteurs compétents, situés dans le temps et dans l'espace et faisant usage des règles et des ressources dans une diversité de contextes d'action, sont produits et reproduits dans l'interaction de ces acteurs, et par elle.

Cette conception a débouché sur une ré-interprétation de la notion de structure et de contrainte structurelle. Car disait – il, les structures, parce qu'elles sont produites et reproduites, sont simultanément constituées et constituantes. D'une part, la structure n'est pas extérieure aux individus ; elle est constitutive de leurs actions. D'autre part, elle est le cadre qui permet cette action. Dans les termes de Giddens, le structurel n'est pas que contrainte, « il est à la fois contraignant et habilitant ». Le modèle de structuration des systèmes sociaux de Giddens s'est fondé sur trois énoncés fondamentaux. Le premier part de l'affirmation selon laquelle, dans tout système social, les interactions entre les acteurs sont structurées et structurantes. Cette différenciation entre le « structurant » et le « structuré » dans l'interaction sociale permet de proposer une distinction pertinente entre « structure » et « système ». C'est dans ce sens que, certains énoncés indiquaient que le structurel se constitue en trois dimensions :

- une dimension sémantique qui permet aux acteurs des localités d'Ambam-Kyé-Osi, Batchenga, Lom-Pangar et Memve'ele de donner du sens à leurs actions ainsi qu'à leurs relations. Elle favorise la réduction de l'incertitude liée à tout comportement. Les règles instituées dans la réalisation des dits projets permettent la compréhension mutuelle entre les participants à l'interaction. Elles sont le support de la communication ; elles

induisent des schèmes d'interprétation communs. Ces schèmes d'interprétation étant les modes de représentation et de classification qui sont inhérents aux réservoirs de connaissance des acteurs et que ceux-ci utilisent de façon réflexive dans leurs communications. C'est aussi cette exigence sémantique de l'interaction qu'a également mis en avant (Salais, 1994) quand il a introduit le concept d'interprétation pour désigner l'objectif de toute interaction : « arriver à une compréhension commune de la situation et de son sens ».

- une dimension de pouvoir et de domination. Parce qu'il est inhérent à toute action humaine, le pouvoir étant, nous l'avons vu dans ce travail, la faculté de déployer continuellement, dans la vie quotidienne, une batterie de capacités causales, y compris celle d'influencer les capacités causales déployées par d'autres agents. Concrètement, cette aptitude s'exprime dans l'élaboration des règles de comportement et dans le contrôle des ressources de l'action. Les règles, structures d'action plus ou moins codifiées, possèdent un fort contenu normatif. Elles influencent dans une certaine mesure les comportements.
- une dimension de légitimation de l'action. Le respect de la règle devient un moyen de légitimation de l'action.

La grille d'analyse constructiviste inhérente aux processus de structuration tels que les définit Giddens permettrait donc d'appliquer les éléments théoriques précédemment mis en avant à tout lieu et place de l'appropriation des projets structurants. Que ce soit, au niveau des construits d'action collective en général ou, plus précisément, à l'occasion d'une transformation plus localisée des structures d'action. En ces termes, nous avons successivement envisager les tenants et les aboutissants des traits de structuration caractérisant, d'une part, l'organisation en tant que structure et, d'autre part, l'organisation en tant que processus.

L'idée fondamentale que nous avons inféré de la théorie de la structuration des organisations de Giddens est que les structures, ensemble de règles et de ressources, organisent les activités tout autant que les activités les organisent et leur donnent du sens, une finalité. De même qu'elles sont la condition de l'activité. Les structures d'une organisation n'existent pas indépendamment des activités des individus qui les investissent. La théorie de la structuration a débouché ainsi sur un concept de structure comme ensemble de règles et de ressources qui ont permis l'interaction entre des acteurs. Les règles linguistiques fournissant une bonne illustration de la dualité du structurel. Car dans toute communication, le respect des règles

linguistiques est une contrainte. En même temps, ce sont elles qui permettent cette communication. L'action (parler) contient la structure d'action (les règles linguistiques) en même temps qu'elle reçoit sa forme obligée (la parole compréhensible) et sa possibilité (le fait de pouvoir parler).

La rétroaction structures-activités-finalité est au cœur de la dualité du structurel et du paradigme systémique. Elle a exprimé le fait que dans une organisation, un système d'actions, des acteurs individuels ou collectifs des localités d'Ambam-Kyé-Osi, Batchenga, Lom-Pangar et Memve'ele ont mobilisé des règles et des ressources pour produire et reproduire leurs activités dans des contextes de temps et d'espace particuliers et pour des finalités partagées. L'introduction du temps et de l'espace pour spécifier le rôle des acteurs a permis de concevoir l'organisation comme un tout non homogène ; comme une pluralité de situations spatiales et temporelles dans lesquelles des acteurs différents et situés à des niveaux différents de l'organisation peuvent mettre en œuvre des règles et des ressources différentes. C'est ce qui nous a amené à comprendre que l'utilisation de la différenciation par Giddens est nettement plus forte. Avec l'introduction du concept de régionalisation pour signifier l'existence de plusieurs processus de structuration de l'organisation en fonction des « différentes régions » dans l'organisation et dans les relations de celle-ci avec les différents environnements.

Ce qui nous a poussé dans une logique plus précise de situer la notion de règle dans son contenu opératoire. Celle de trancher avec le statut de la règle-contrainte des modèles organisationnels traditionnels, désignant à la fois un état et une dynamique. L'état renvoyant dans cette thèse à un objet social, à savoir les organisations sous toutes leurs formes (les entreprises, les administrations, les associations...), la dynamique renvoyant aux processus par lesquels les individus ajustent leurs comportements et coordonnent leurs conduites dans la poursuite d'une action collective » (Friedberg, 1993).

Ce que nous avons voulu mettre en avant dans ce travail, c'est cette dualité acteur – système (Freidberg, 1993). C'est pourquoi il était plus plausible de constater dans nos analyses que, l'action est définie en termes de correspondance entre une succession d'actes et une intentionnalité. Ce qui signifie qu'au départ de toute action, il y a la réalisation d'une intention. L'action intentionnelle est alors appréhendée à travers la description des actes qui la constituent, un comportement et le résultat de ceux-ci. L'idée d'intentionnalité étant fortement corrélée avec celle de rationalité, qui signifie qu'un comportement rationnel s'observe dans la réalisation d'une intention formée. Un comportement sera dit rationnel si les actes qui le constituent sont en adéquation avec les intentions qui motivent le déclenchement de l'action. Une intention ne

débouche pas forcément sur une action, elle peut rester au stade de l'intention d'action, l'intention de faire. Cela signifie qu'en définitive, l'action ne renvoie pas à l'intention de faire mais à la capacité de faire. En d'autres termes, l'action, même anodine, présuppose le pouvoir ou tout au moins une capacité de faire quelque chose.

Comme l'a également constaté (Freidberg, 1993), le dernier type de problème que pose la relation entre intention et action réside dans l'incertitude liée au déroulement de toute action. Contrairement au premier type de difficulté, qui est l'incertitude liée, non pas à l'interprétation, mais à l'influence du contexte de l'action. Parce que l'action échappe à nos intentions, il y a un décalage entre des intentions complètement formées au départ de l'action, des plans pour l'avenir, et leur réalisation finale.

Un autre versant de l'analyse d'une action intentionnelle dans ce travail est la finalité poursuivie par l'action. Si nous ne voulons pas réduire l'action humaine à une succession d'actes totalement déterminés en vue de la réalisation d'une finalité tout aussi déterminée, il faut, d'une part, considérer que le propre de l'action est son adaptation à des environnements changeants et, d'autre part, que la finalité d'une action n'est jamais totalement déterminée. Elle s'affine et se spécifie au fur et à mesure du déroulement de l'action dans des contextes généralement marqués par la variété.

En d'autres termes, il faut rapporter les intentions et leurs modes opératoires aux espaces concrets dans lesquels se forme et se déroule l'action. C'est une finalité, qui selon Boudon (1977), permet de distinguer une action d'un comportement et d'une conduite : le comportement s'entend d'actes « résultant exclusivement d'éléments antérieurs à ces actes », l'action relève d'actes « orientés vers la recherche d'une fin ». La finalité d'une action n'est pas saturée : on ne connaît pas toutes les conséquences de l'action avant l'action. Un acteur n'est jamais omniscient sur les résultats de son action. Plus encore, « accepter d'apprendre l'essentiel sur ce qu'il convient de faire dans le déploiement même de l'action revient à admettre une part d'impréparation que des acteurs imprégnés de l'idée de choix rationnel tolèrent difficilement » (Koeing, 1994).

Ces éléments qui sont constitutifs des principaux résultats obtenus, ont permis d'aboutir aux conclusions suivantes :

- les acteurs des organisations sont inscrits dans une hiérarchie, qui fixe les valeurs communes de l'organisation et installe les dispositifs facilitant la coordination des actions finalisées par ces valeurs communes ;

- ces dispositifs allègent la charge de calcul des acteurs sociaux : ils constituent des « simplificateurs cognitifs » qui focalisent l'attention sur certaines tâches, routinisent des normes pratiques de comportements, la division du travail dans ces localités favorise cette économie cognitive ;
- le calcul des acteurs ne peuvent être réduit à une formule universelle censée s'appliquer à tout le monde et à toutes les situations. Le calcul met en œuvre des stratégies apprises qui varient avec l'expérience acquise par le sujet ; ces comportements dits « intuitifs » résultent fréquemment de l'activation quasi-instantanée de ces stratégies mémorisées ;
- le problème essentiel du choix n'est pas de calculer la décision optimum, mais de décider de la bonne procédure de calcul ;
- les limites de la rationalité sont irréductibles ; les perceptions des agents n'ont pas l'objectivité qu'on leur prête : elles sont en partie formées ou déformées par des représentations inscrites dans leurs têtes et matérialisées dans des dispositifs d'information, les inductions que font les agents, les démarches qu'ils mobilisent pour anticiper leurs environnements sont fondées autant sur des croyances que sur la rationalité.

Ce qui est frappant ici est que l'action intentionnelle peut déboucher sur des résultats inintentionnels, qu'une action ne maîtrise pas le contexte de son déroulement. C'est parce que l'incertitude est fondamentalement inhérente à toute action humaine, que la vie en société exige des repères, des cadres, des conventions qui facilitent l'identification des intentions d'autrui. Ceci ne signifie pas que les intentions deviennent décidables et que les actions débouchent toujours sur des résultats intentionnels. Au contraire, même quand le cadre de l'action est organisé, l'action contribue à des résultats qui ne motivent pas son déclenchement. Plus encore, une organisation formelle peut être vue comme le lieu de la systématisation des comportements intentionnels et intentionnels.

En outre, l'on peut inférer que toute action n'est déterminée que pour autant qu'elle ait un « contenu », qu'elle ait un sens : nous n'avons pas des intentions tout court, mais des intentions de faire. L'action implique la raison, plus précisément elle suppose la raison, c'est-à-dire un cadre de rationalité. Dans ce cas, l'action contient la représentation de ce sur quoi elle porte. Elle induit un champ d'activités, un objet sur lequel agir mais aussi la représentation des moyens de l'action. Cette dernière acception de l'action intentionnelle implique une forte idée

de stratégie de réalisation du projet, d'action sur soi et sur son environnement. En clair, l'action qui est mis en exergue dans cette thèse, ne renvoie pas aux intentions de ceux ou de celles qui font des choses mais à leur capacité de les faire » (Giddens, 1987, p.57). Autrement dit, l'action est une faculté d'agir qui induit un contrôle réflexif, la recherche d'une cohérence entre les fins poursuivies et les moyens engagés. Agir c'est faire « l'action qui convient ». La troisième dimension indique que la finalité d'une action n'est, généralement, pas totalement saturée : elle se découvre, s'affine et se réalise dans le cours même de l'action.

C'est dans ce même ordre d'idée qu'une dialectique « acteur-institution » nous a permis à travers la théorie des conventions de comprendre que le postulat de base est de l'homme vivant en société, est qu'il entre en relation avec autrui. Il faut que les actes de chacun soient compréhensibles et acceptables par d'autres et que chacun soit à même de justifier son comportement à l'égard d'autrui : cette notion a été centrale pour la compréhension de ce travail. Car le lien qui unit l'être particulier qu'est l'homme à la communauté de ses semblables, c'est « l'impératif de justification » (Batifoulier 2001). « Cet impératif de justification est même un attribut caractérisant ce en quoi les personnes sont humaines ». Le principe de justification établirait donc le lieu essentiel de la communication entre les hommes. Entrer en relation supposerait donc de rechercher un langage commun, de définir un objet transcendant l'intérêt particulier de chacun, de s'entendre sur ce que chacun reconnaît comme « un principe supérieur commun ».

La puissance de ce modèle a reposé sur certaines hypothèses restrictives concernant l'action et sa dynamique, la capacité de l'acteur et notamment son jugement. Ce développement de la théorie a ouvert des pistes nouvelles quant à la question de la dynamique. La prise en compte simultanée des asymétries dans les capacités d'action et de l'incertitude propre à toutes les coordinations conduisant naturellement à souligner la stratégie dont disposent les acteurs, et la façon dont ces stratégies se construisent au fil de l'action. Les réactions des individus aux relations de pouvoir, leur manière de tirer parti des asymétries et des opportunités qui s'offrent à eux deviennent des variables clés pour comprendre le fonctionnement des collectifs. C'est en gros comme nous l'avons démontré dans cette thèse cette confrontation qui existera toutes les fois qu'un individu ou un groupe a une capacité d'initiative concernant les objectifs, les procédures (les technologies) d'un autre groupe. Il est à peine nécessaire de souligner que cet événement, loin d'être exceptionnel, est de règle dans le fonctionnement de toutes les communautés (Batifoulier, 1999).

Pour Batifoulier et Boltanski (2001) la mise en évidence des conséquences de cette réaction constitue sans aucun doute l'un des résultats les plus décisifs de la théorie des conventions qui est mis en exergue dans nos résultats. Car loin d'être un facteur de désordre, la recherche d'autonomie est productrice d'une véritable régulation. En marquant leur opposition au contrôle extérieur, les agents s'engagent eux – mêmes dans une activité normative, créatrice de règles structurant l'action collective. Ainsi, pour rendre compte du lien de causalité entre la règle et l'action, les auteurs postulent l'existence d'une représentation, consciente ou inconsciente de la règle dans la tête des acteurs sociaux. Il constate que dans le cas des actions délibérées, l'existence d'une représentation consciente n'est pas douteuse.

Si les individus choisissent de coopérer, c'est parce qu'ils voient dans le collectif un moyen de réaliser leur intérêt à travers le bien commun, en dépit des incitations ponctuelles que chacun peut avoir à ne pas coopérer. L'hypothèse qui est alors suggérée par l'économie des conventions est que l'engagement dans un collectif quel que soit son niveau d'abstraction, suppose que les individus associent à ce dernier une représentation de ce qu'ils considèrent comme légitime, c'est-à-dire satisfaisant le bien commun. Ceci suppose donc la représentation d'un ordre collectivement visé entendu dans le sens de ce qui est considéré à la fois comme « bon » et comme « équitable » c'est – à – dire efficace et équitable. Les auteurs considèrent dans ce sens que *l'élément* décisif de l'intentionnalité collective est le sentiment que l'on a de faire quelque chose ensemble, et l'intentionnalité individuelle que chacun peut avoir est dérivée de l'intentionnalité collective que l'on partage » (Batifoulier & Boltanski, 2001).

L'implication des politiques publiques dans le jeu de ces acteurs, comme il est souligné dans ce travail, suppose que l'Etat qui est le régulateur de l'harmonisation et de l'intégration sociale, mobilise tous les acteurs autour d'une même table pour faciliter les processus de coordination de la vie politique et économique. Afin de booster le développement et par conséquent l'appropriation des projets structurants. Ainsi, Les conventions ne sont pas des structures incorporées qui se mettent en œuvre automatiquement. Les acteurs peuvent réfléchir sur l'utilisation des conventions et les conventions sont, d'un point de vue pragmatique, le résultat d'expériences collectives sur les possibilités de coordination face à des problèmes collectifs. La théorie des conventions propose un cadre d'explication à l'action collective.

Batifoulier, Attia et Rizoulières (2001) ont souligné, nous l'avons dit, que dans une dynamique commune, c'est-à-dire lors de la participation volontaire à un projet commun, le problème à régler est celui du point focal. Les conventions fournissent ces règles grâce

auxquelles les acteurs se coordonnent lors d'un ancrage territorial. La décision est de ce fait individuelle mais repose sur des valeurs partagées. C'est pourquoi, cette théorie fait la distinction entre deux types de repères, les indices explicites et les indices implicites : les repères explicites (les énoncés et les propos tenus dans l'organisation) et les repères implicites (des comportements d'autres personnes, les objets, l'espace, le temps).

Suivant cette configuration que propose Batifoulier (2001), il a été constaté que quatre facteurs ont constitué des modalités directes de cette théorie dans notre démarche analytique : les énoncés, les acteurs/personnes, les objets et l'espace – temps :

- les énoncés d'une convention peuvent prendre plusieurs formes et dénomination ; elles peuvent être des énoncés officiels, les énoncés par lesquels les auteurs justifient leurs comportements. Le premier type de repères, première composante de la convention : les énoncés produits dans le cadre de l'organisation. Les énoncés officiels sont ceux que l'on retrouve dans les rapports d'activités, dans les documents promotionnels. Mais la théorie des conventions nous invite surtout à nous pencher sur les énoncés par lesquels les acteurs justifient les comportements qu'ils adoptent, les actions qu'ils mènent ;
- les acteurs/personnes : premièrement, une convention se caractérise par la présence de personnes ayant telles caractéristiques d'âge, de sexe, de qualification professionnelle. Deuxièmement, ces personnes adoptent, bien évidemment, des comportements, des attitudes. Ceux-ci peuvent se rapprocher, peuvent correspondre à tel principe supérieur qui régit la situation, ils peuvent aussi s'en écarter voire le contredire ;
- l'espace – temps : toute situation sociale, a fortiori toute situation organisationnelle, se caractérise par un certain agencement, une certaine disposition, et plus abstraitement par une certaine conception de l'espace véhiculée par les individus qui la composent. Cet espace peut être plus large ou plus restreint, organisé autour d'un lieu central ou plus homogène, fermé ou ouvert ;
- les objets : à l'origine d'une convention se trouve donc une situation marquée par l'incertitude, c'est-à-dire une situation complexe, qui comporte différentes composantes, différentes facettes dont les individus ne peuvent pas connaître avec exactitude l'évolution future. Cette incertitude les met dans l'impossibilité de décider de manière rationnelle, c'est-à-dire de décider en définissant quels sont leurs intérêts, en procédant à un calcul des coûts et des bénéfices liés à chaque alternative possible, et en choisissant la plus avantageuse pour eux.

Au regard de la cohérence des politiques éducatives, les conventions sont appréhendées comme des cadres interprétatifs mis au point et utilisés par des acteurs afin de procéder à l'évaluation des situations d'action et à leur coordination. Les conventions se distinguent des cadres au sens de Batifoulier (2001), car elles ne sont pas nécessairement liées à une situation. En outre, elles se rapportent à des objets et à des formes cognitives correspondant à des formats d'information. Les acteurs ont recours aux conventions afin de faire valoir et de justifier des qualités et des façons de faire.

Le rapport interactif et interprétatif aux objets et le formatage de l'information constituent une façon conventionnelle de qualifier une personne, une action ou un objet. Les conventions sont ainsi des formes culturelles établies collectivement permettant de coordonner et d'évaluer. La théorie de la convention tente donc dans cette thèse d'expliquer le processus dynamique par lequel les équilibres sont notamment choisis à partir de la compréhension des comportements individuels s'ajustant les uns aux autres, soit dans le cadre d'une organisation particulière, soit dans le cadre d'une économie en général. L'analyse s'est portée également sur les divergences de vues (suspensions, critiques) qui se mettent en place et qui contribuent à l'évolution des organisations et des conventions.

Toutefois, si tous les acteurs des politiques publiques ne sont évidemment pas des fonctionnaires, l'administration reste le cadre principal d'action pour les participants aux politiques publiques, surtout au Cameroun. Cette dimension est incontournable dans l'analyse des politiques publiques à travers cette notion « d'administration » qui a été clairement mise en valeur, on a vu qu'elle avait de multiples facettes. D'un côté elle donne corps à la revendication du monopole de la violence physique légitime de l'Etat et à ce titre, elle incarne la dimension normative et prescriptive des politiques publiques. D'un autre côté, l'administration prend aussi la forme d'une multitude d'organisation au sein desquelles des agents vont mettre en œuvre des stratégies similaires aux acteurs privés. L'impact sur les politiques publiques des acteurs administratifs se fait donc à tous les niveaux et sous formes multiples (participation à la définition des problèmes et des solutions, influence sur les décisions et leur mise en œuvre, défense de leurs propres intérêts).

Cependant, nous avons pu dire à partir des travaux de Ravinet (2004), que l'on peut identifier quatre cercles de la décision composés d'un noyau dur d'acteurs relativement permanents et d'acteurs qui interviennent plus ponctuellement. Ainsi, pour chaque politique, voire pour chaque décision, ces quatre cercles donneront lieu à une configuration d'acteurs différents. Le premier cercle est celui par lequel transitent toutes les décisions importantes

(gouvernement/exécutif). C'est au sein de ce premier cercle de la décision que les logiques partisans se heurtent aux exigences de la régulation et que ces derniers sont passés au crible des finalités politiques, en même temps est difficilement assurée la mise en cohérence des différentes politiques sectorielles. Le second cercle de décision est composé des administrations sectorielles qui interviennent lorsque leur domaine est concerné. Elles vont surtout promouvoir leurs intérêts sectoriels (et ceux des groupes sociaux qui leur sont rattachés) en les ajustant le mieux possible aux exigences globales, notamment grâce à la mise en place de services d'étude et de prospective afin d'accroître leur capacité d'expertise globale.

L'autre aspect est celui des acteurs extérieurs à l'État : syndicalistes, organisations professionnelles ou patronales, associations, entreprises publiques et privées. Dans certains cas, les liens entre ces acteurs et les services administratifs sont très stables, comme dans le cas de certaines organisations professionnelles. Dans d'autres cas, l'intervention des groupes d'intérêts se fait sur le mode du lobbying (Ravinet, 2004, p.40). Enfin, le quatrième cercle regroupe l'ensemble des organes politiques (structures décentralisées) qui peuvent intervenir dans la décision. Leur rôle peut être parfois très limité ou décisif. Là encore, tout va dépendre de la configuration du champ de forces qui dans chaque cas, va remodeler le milieu décisionnel central.

Tels sont les contours, à la fois flous et hiérarchisés de ce milieu composé aussi bien d'organisation que de réseaux interindividuels qui s'opèrent dans la mise en œuvre des grands projets structurants. Pour un acteur donné (un représentant professionnel, associatif ou politique), l'accès aux cercles de la décision représente une ressource politique fondamentale dont dépendra sa capacité à participer à la décision. Cette influence pour Ravinet (2004), doit en général s'exercer dans le cadre des négociations interministérielles au cours desquelles sont intégrés les points de vue des divers participants à la décision. La complexité même du fonctionnement interministériel, qui fait intervenir de nombreux acteurs animés de logiques différentes est donc le reflet de la complexité et surtout de l'hétérogénéité des contraintes publiques. De ce fait, la chaîne des discussions interministérielles apparaît souvent comme un processus d'élagage progressif au cours duquel sont peu à peu gommées les aspérités d'un texte, jusqu'à ce que se dégage un consensus minimal entre les protagonistes.

De ce point de vue, le premier problème à résoudre a concerné les modalités en fonction desquelles les acteurs des politiques publiques définissent leur position et sélectionnent une « solution ». Cette question s'est posée pour les théories du choix rationnel. Cette approche, qui

dérive de la théorie des conventions à partir de son aspect interprétatif, considère que les individus agissent en fonction de leurs intérêts et que leurs préférences politiques sont déterminées. On comprend que, dans ces conditions, la réalité des processus de décision soit très éloignée du modèle de la décision rationnelle. En fait comme l'a souligné Cambell (2002), les décideurs ne balayent qu'un nombre restreint d'hypothèses et les analysent de manière séquentielle : ils sont incapables de mettre en œuvre la rationalité synoptique qui consisterait à évaluer en même temps les différents cas de figure. Il affirma « qu'au contraire, ils vont s'arrêter au premier cas satisfaisant, ce qui veut dire qu'ils ne vont pas rechercher la solution « optimale ». Souvent même, les décideurs vont très vite se fixer sur une solution pivot et construire leur stratégie autour de cette position » (Cambell 2002, p.35).

Un processus de décision est d'abord une forme de négociation et d'arrangement mutuel entre des acteurs, une démarche « pas à pas » dans laquelle le décideur, loin de chercher à brusquer les choses, dans une sorte de logique de rupture va entreprendre de modifier progressivement et de manière continue le système sur lequel il veut intervenir. Une telle approche débouche sur un modèle d'action dans lequel le décideur, loin d'affirmer des objectifs fixés une fois pour toutes, n'hésite pas à modifier ses buts en fonction des résistances qu'il rencontre, à faire des concessions, à multiplier des alliances, quitte à réviser ses ambitions, à jouer avec le temps, ce qui suppose d'être patient, à privilégier les procédures au détriment des objectifs et n'envisager les solutions qu'en fonction des moyens disponibles. Cette approche s'applique bien à un environnement de type pluraliste, dans lequel l'accès aux circuits de la décision est relativement ouvert et peu hiérarchisé. Cette image d'incertitude et de complexité est encore renforcée dans une autre approche classique de la décision mettant l'accent sur la complexité des jeux d'acteurs.

Nous avons donc repéré dans ce cheminement des analyses théoriques cinq éléments qui fondent l'existence d'une politique publique. Car une politique est constituée d'un ensemble de mesures concrètes, qui forment la « substance » d'une politique. Elle comprend des décisions de nature plus ou moins autoritaire, cette dimension pouvant être explicite ou latente par la définition de critères d'accès aux droits. Une politique s'inscrit dans un « cadre général d'action », ce qui permet de distinguer en principe une politique publique de simples mesures isolées. Une politique publique a un public (ou plutôt des publics), c'est-à-dire des individus, groupes ou organisations dont la situation est affectée par la politique, certains seront passifs alors que d'autres s'organiseront pour influencer sur l'élaboration ou la mise en œuvre des programmes politiques. Enfin une politique définit obligatoirement des buts ou des objectifs à

atteindre, par exemple réduire le nombre des accidents de la route, améliorer les conditions d'hospitalisation des malades, assurer l'indépendance énergétique du pays.

Pour nos auteurs, une politique n'est donc pas un *donné* mais un *construit* de recherche. Ainsi, le sens d'une politique n'est pas toujours celui affiché par le décideur, certaines politiques pouvant avoir un sens latent. Une politique peut prendre également la forme d'une « non – décision ». S'il est souvent commode d'assimiler l'existence et de mesurer l'impact d'une politique à l'ampleur des crédits qui lui sont consacrés, il faut se souvenir que le coût de certaines politiques est sans commune mesure avec leur impact. C'est en particulier le cas des politiques réglementaires ou des politiques institutionnelles qui sont des cadrages des projets structurants.

A partir de là, nous avons développé sur la base des travaux de Muller (2009) une grille d'analyse des politiques publiques sous la forme de séquences d'action plus ou moins ordonnées. Cette approche a permis d'évaluer un schéma en cinq étapes : l'identification du problème est la phase où le problème est intégré dans le travail gouvernemental. A cette phase étaient associés des processus de perception du problème, de définition, d'agrégation des différents événements ou problèmes, d'organisation de structures, de représentation des intérêts et de définition de l'agenda. Le développement du programme était la phase de traitement proprement dit du problème. Elle associe des processus de formulation (des méthodes et des solutions pour résoudre le problème) et de légitimation (acquisition d'un consentement politique).

La mise en œuvre (implémentation) du programme était la phase d'application des décisions. Elle comprenait l'organisation des moyens à mettre en œuvre, l'interprétation des directives gouvernementales et leur application proprement dit. L'évaluation du programme était une phase préterminale de mise en perspective des résultats du programme. Elle comprenait la spécification de critères de jugements, la mesure des données, leur analyse et la formulation de recommandations. Enfin la terminaison du programme était une phase de clôture de l'action ou de mise en place d'une nouvelle action. Elle suppose la résolution du problème et la terminaison de l'action. Ce type de grille a permis d'embrasser de manière particulièrement cohérente les multiples facettes de l'action publique dans les localités d'Ambam-Kyé-Osi, Batchenga, Lom-Pangar et Memve'ele. A condition, cependant, de ne pas l'appliquer de manière trop systématique, comme le reconnaissent d'ailleurs volontiers les promoteurs de ce type d'approche (Muller, 2009, p.25).

L'ordre des étapes pouvaient être inversé ou perturbé. Une décision pouvait être prise avant que le « problème » qu'elle entend résoudre soit posé. Dans ce cas, la formulation du problème a posteriori venait simplement conforter un choix déjà fait. Certaines étapes pouvaient être purement et simplement omises (volontairement ou non) et de nombreuses décisions étaient prises sans que l'on puisse identifier une phase de définition du problème. Parfois même, la mise en œuvre était entamée avant que la décision soit prise formellement. Certaines étapes étant parfois très difficiles à identifier. Il était ainsi souvent très délicat de fixer avec précision le moment où une décision était prise. Mais la phase d'application n'étant toujours pas plus facile à cerner. Si l'on admet que l'objet d'une politique publique consiste à modifier l'environnement des acteurs concernés, la perception qu'ils peuvent en avoir et donc leurs conduites sociales, prendre une décision c'est déjà mettre en œuvre une politique, dans la mesure où les différents acteurs vont probablement modifier leurs conduites en fonction de cette décision. C'est ce que nous avons appelé selon Muller (2009) « *l'effet d'affichage* », ou plus péjorativement l'effet d'annonce.

La terminaison de la politique reste, le plus souvent un cas d'école. Ainsi, les problèmes politiques ne sont jamais vraiment résolus et l'achèvement d'un programme d'action gouvernemental correspond la plupart du temps à une réorientation ou la mise en place d'un nouveau programme avec des moyens et des objectifs différents. Elle conduit à se demander à chaque fois comment l'action des différents acteurs en présence contribue à construire différemment la structure séquentielle de telle ou telle politique. L'articulation de ces différents niveaux de référentiel forme le rapport global-sectoriel. Au sein d'un référentiel, la cohérence n'est en effet jamais parfaite : il coexiste toujours plusieurs conceptions de la nature et du rôle du secteur. Celle qui domine le peu, car elle se conforme à la hiérarchie globale des normes existant dans le référentiel global. Cette représentation s'impose alors comme cadre de référence. Sa force repose justement dans sa capacité à générer des éléments d'articulation entre le global et le sectoriel. Certains acteurs ont donc des capacités plus importantes que d'autres parce qu'ils sont les médiateurs du rapport global-sectoriel, ce sont eux qui vont occuper une place dominante au sein du secteur considéré.

Dans la même veine, Mvesso (2011) trouve que l'appropriation du développement est conditionnée par l'éducation sans y être une causalité directe. L'éducation étant identifiée comme facteur pouvant faciliter l'appropriation des projets de développement chez les riverains doit être reconfigurée pour produire une économie de la connaissance adaptée au changement et au développement socio-économique durable. On peut se demander pourquoi certaines

actions de développement arrivent à provoquer des améliorations sensibles à long terme tandis que d'autres ne réussissent à introduire que des changements ponctuels ou que d'autres encore, la majorité des changements inverses, contraires échouent purement et simplement.

La notion d'appropriation est alors au cœur de toute problématique de développement où les gens resteraient ou redeviendraient maîtres de leur destin. Cette appropriation implique une acculturation libre, l'extériorité de l'apport pour le changement devant être intériorisée. Cette démocratisation véritable de la participation conditionne en même temps l'efficacité dans la survie pour de nombreux pays africains inquiets de leur devenir (Kabou, 1991). L'appropriation des projets structurants par les populations locales favorise leur participation symbolique et citoyenne à la réalisation desdits projets (Garizon, 2019) et une participation dans le processus de prise de décisions relatives à la mise en œuvre du projet.

Pour Garizon (2019), la participation symbolique fait référence à l'information, la consultation, voire la conciliation. Il s'agit pour le citoyen d'écouter et d'être écouté. En effet, le projet structurant, bien qu'implanté dans une localité, est une propriété commune et, les populations locales doivent être dotées en plus du capital social (Wiesinger, 2007), d'un capital culturel leur permettant de saisir le sens ainsi que les repères donnés au projet. En effet, les individus ici sont dotés d'une capacité d'interprétation.

Ainsi, le projet structurant se présente alors comme un moyen de coordination des représentations sur le comportement. Batifoulier (2001) suggère ici de reconnaître le caractère procédural de la rationalité des individus, tout en leur prêtant une capacité sémantique. De ce fait, suivre les règles selon Batifoulier, c'est en chercher le sens. À travers l'approche interprétative des conventions, Batifoulier propose une analyse sémantique des règles, par opposition à l'analyse syntaxique de l'approche.

Pourtant pour qu'il y ait appropriation, Batifoulier et De Laquier (2001) postule pour une double approche stratégique et interprétative de la théorie des conventions pour le développement des projets structurants. L'analyse qui précède a démontré que l'appropriation des projets structurants par les populations rurales, locales est une condition sine qua none de leur réussite. Cette appropriation passe par l'éducation à travers les politiques éducatives qui sont bien élaborées et bien comprises par les populations rurales.

D'après Thévenot et Boltanski (1987), les relations sociales visent à répondre à la problématique de la coordination des actions individuelles afin de comprendre dans quelle mesure se constitue une action collective. La question des ressources à mobiliser pour stabiliser

l'action des acteurs ainsi que les bases constitutives d'un accord collectif a été mise en exergue. D'ailleurs, Thévenot et Boltanski (1987) démontrent qu'il existe plusieurs légitimités qui s'affrontent dans une organisation et qui président à la justification des actions. Ainsi, la capacité d'interprétation des individus doit provenir de la représentation du collectif dans lequel ils sont insérés. L'ajustement des comportements ou l'interprétation des règles dans le cours même de l'action, qui passe par la coordination des représentations (sur le collectif) repose sur une capacité propre (ou compétence) du collectif à assurer effectivement cette coordination.

L'approche stratégique n'étant pas au sens de Hume basée sur une promesse, assure l'ordre social à la condition expresse que les actions de chacun fassent référence à celles de l'autre en comptant que l'autre accomplisse quelque chose. De ce fait, pour que la mise en œuvre des politiques éducatives soit efficace, il importe qu'elle permette de coordonner des intérêts d'acteurs contradictoires, relevant de logiques d'actions opposées, mais qui ont besoin d'être ensemble pour satisfaire leurs besoins. L'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux doit alors passer par les conventions comme des accords implicites permettant à la vie sociale de prendre tout son sens. En effet, à travers les approches stratégiques et interprétatives de la convention, Batifoulier (2001) pose les conventions comme un ensemble de manières de penser et d'agir qui doivent être intériorisées tant par les populations locales que les partenaires au développement pour un développement harmonieux dans les communautés locales.

Les conventions sont ainsi mobilisées du point de vue stratégique lorsque les individus ont à résoudre un problème de coordination où il s'agit de sélectionner une solution du jeu. Elle a fréquemment le statut d'équilibre, ce qui lui confère un caractère auto-renforçant. Or, le caractère arbitraire de la convention peut conduire les acteurs, pourtant parfaitement rationnels, à adopter des solutions qui ne maximisent pas leurs gains. L'émergence et le suivi d'un projet structurant obéissent souvent à d'autres logiques, non strictement instrumentales, car les individus ici sont dotés d'une capacité d'interprétation. Ainsi, la convention se présente alors comme un moyen de coordination des représentations sur le comportement.

Les projets structurants sont donc au cœur de l'action, ils sont aussi la façon de faire cette action, de réaliser les objectifs locaux d'une planification et d'obtenir les résultats recherchés par celle-ci. S'ils constituent le moyen d'obtenir ces résultats, ils doivent intégrer toutes les ressources, humaines, matérielles, techniques, professionnelles, informationnelles, etc., qui sont utiles et nécessaires pour transformer un besoin en solution. Comme opportunité

de développement, la revitalisation en éléments de vitalité. Pour ce faire, le projet doit présenter une structure organisée fiable et répondant à des règles connues, qui permettent à ses initiateurs, comme à ceux qui lui confient des ressources, de se fier à cette structure et d'estimer le degré probable de réussite des résultats annoncés. Dans une perspective managériale, analyser les rôles que les acteurs jouent dans un projet au regard de ceux transmis initialement est pertinent pour plusieurs raisons.

Le problème majeur du développement est moins celui de la connaissance des technologies que celui de la transmission des processus des connaissances elles-mêmes et de la démocratisation de la participation au changement. Cette dimension démocratique de la participation qui signifie en termes simples que le développement pour qu'il marche, toutes les échelles d'emboîtement du village jusqu'au niveau national, voire même au système mondial, doit être le défi de notre génération et certainement du travail pour les générations à venir. Cette démocratisation véritable de la participation au développement conditionne en même temps l'efficacité dans la survie pour de nombreux pays africains inquiets de leur devenir.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdellatif, B. (2021). Les Fondement et les principes Du Nouveau Management Public 'NMP'. Une nouvelle approche pour les administrations publiques en Algérie. Dans *Journal d'études en économie et Management*, 4(1). ISSN: 2602-6570.
- Abrego, C. & Pankake, A. (2011). The district-wide sustainability of a professional learning community during leadership changes at the super intendency level. *Administrative Issues Journal*. 1(1).
- Abric, J. C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Delval.
- Acker, F. et Prestel, M. A. (1980). Convergence d'un schéma de minimisation alternée. *Annales Faculté des Sciences de l'Université de Toulouse*, 2, 1–9.
- Ackoff, R. L. (1970). *A Concept of Corporate Planning*. John Wiley et Sons.
- AFNOR (1996). *Dictionnaire de management de projet*. AFITEP.
- AFNOR (2010). *ISO 26000 et Responsabilité sociétale : comprendre, déployer, évaluer*. AFNOR Éditions.
- Ajzen. I. (2002). Residual effects of past on later behavior: Habituation and reasoned action perspectives. *Personality and Social Psychology Review*, 6(2), 107-122.
- Alcantara (1998). *Uses and abuses of the concept of Governance*. Unesco
- Alter, N. (2010). *L'innovation ordinaire*, Presses Universitaires de France.
- Angot, S. (2020). *La « modernisation de l'Etat », indifférente à l'expertise des services en territoires. La Réforme de l'Administration Territoriale de l'État dans les domaines de la Cohésion sociale et du Développement durable (2009-2015)*. [Thèse de doctorat, Université Paris-Est, France].
- Ansoff, H. I. (1965). *Corporative strategy: an analytic approach to business policy for growth and expansion*. McGraw-Hill.
- Ardouin, T. (2017). *Ingénierie de formation*. Dunod (Coll. Formation).
- Argyris, C. & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison Wesley.

- Armao Méliet, E. (2017). L'évolution des métiers de l'ingénierie pédagogique : quelle adéquation entre les nouveaux besoins et les formations proposées ? In *Distances et médiations des savoirs*. URL : <http://journals.openedition.org/>
- Armenakis, A. A., & Bedeian, A. G. (1999). Organizational change: A review of theory and research in the 1990s. *Journal of Management*, 25(3), 293-315.
- Audigier, F. (2008). Pour une approche comparée de l'éducation à la citoyenneté dans quelques curriculums européens. Dans *Compétences et contenus*. Chapitre 8, (p.3-185).
- Autissier D., Bareil, C., Giraud, L., Johson, K. (2014). *Un modèle systémique de la saturation de changement* [communication]. 16e Congrès IAS, Pékin Chine, 26, 27 et 28 juin.
- Autissier, D. (2013). L'émergence d'un paradigme expérientiel en conduit du changement, *Question de Mangement*, 3, 102.
- Autissier, D. et Vandangeon-Derumez, I. (2010). *La capacité à changer d'une organisation, Une étude exploratoire sur trois ans d'expérimentation en gestion du changement*. AIMS.
- Autissier, D. et Wacheux, G. (2000). *Structuration et management des organisations. Gestion de l'action et du changement dans les entreprises*. L'Harmattan.
- Autissier, D., Bensebaa, F., Moutot, J.M. (2012). *Les stratégies de changement*. Éditions Dunod.
- Autissier, D., et Moutot, J. M. (2003). *Pratiques de la conduite du changement : Comment passer du discours à l'action*. Dunod.
- Autissier, D., Giraud, L., (2013, April). Uncovering the intellectual development of the Journal of Organizational Change Management: a knowledge-stock and bibliometric study, 1995-2011. *Journal of Organizational Change Management*, 02(26).
- Autissier, D., Li, P., Moutot J. M., (2015). *Agir en mode Delivery*, Editions Eyrolle.
- Autissier, D., Moutot, J. M. (2015). *Le changement agile*, Éditions Dunod.
- Autissier, D., Moutot, J.M. (2013a). *La boîte à outils de la conduite du changement*, Éditions Dunod.
- Autissier, D., Moutot, J.M. (2013b). *Méthode de conduite du changement*. 3^e édition, Éditions Dunod.

- Autissier, D., Moutot, J-M (2016). La gestion des hommes et des résistances. *Dans Méthode de conduite du changement*, 201-233.
- Autissier, D., Vandangeon Derumez, I., Vas, A. (2013). *Les grands concepts en conduite du changement*. 2e édition. Éditions Dunod.
- Autissier, Moutot et Metais-Wiersch (2019). Le modèle de Lewin. *Dans La boîte à outils de la conduite du changement et de la transformation*, 14 -17.
- Baur, S. et Perrenoud, O. (2016). Nouveaux modes de gouvernance et pilotage des établissements scolaires en Suisse Romande. *Formation et profession*, 24(1), 84-86.
- Bamberger, J. (1991). *The Mind behind the Musical Ear: How Children Develop Musical Intelligence*. Harvard University Press.
- Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement*. Editions Transcontinental.
- Bareil, C. (2004). La résistance au changement : synthèse et critique des écrits. *Cahier HEC Montréal.*, 4(10).
- Bareil, C. et Savoie, Z. (1999). Comprendre et mieux gérer les individus en situation de changement organisationnel. *Revue internationale de gestion*
- Baron, C. (2003). La gouvernance : débats autour d'un concept polysémique. *Droit et société*, 2(54), 329-349.
- Batifoulier, P. (2001). *Théorie des conventions*. Economica.
- Batifoulier, P. et Larquier, G. (2001). La convention en théorie des jeux. Dans P. Batifoulier (dir.), *Théorie des conventions* (p.99-126). Economica.
- Belingha Bessala, S. (2011). *Didactique Universitaire et formation à l'enseignement des professeurs d'Université*. L'Harmattan.
- Bensedrine, J., et Demil, B. (1998). L'approche néoinstitutionnelle des organisations. Dans H. Laroche et J-P. Nioche (dir.), *Repenser la stratégie* (p.85-110). Vuibert.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. Anchor.
- Bériot, D. (2006). *Manager par l'approche systémique. S'approprier de nouveaux savoir-faire pour agir dans la complexité*. Eyrolles-Editions d'Organisation.
- Bezes, P. (2007). Construire des bureaucraties wébériennes à l'ère du New Public Management. *Critique Internationale*, 35, 9-29.

- Bezes, Ph. Demazière, D., Le Bianic, Th., Paradeise, C., Normand, R., Benamouzig, D., Pierru, F. & Evetts, J. (2011). New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? *Sociologie du travail*, 53(3), 293-348. <http://journals.openedition.org/sdt/8348>
- Biencourt, O., Chaserant, C., et Rebérioux, A. (2001). L'économie des conventions : l'affirmation d'un programme de recherche. Dans P. Batifoulier, (dir.), *Théorie des conventions* (p.193-218). Economica.
- Biondi, Y., Chatelain-Ponroy S., Sponem S. (2008). 25 ans de quantification comptable et financière dans le secteur public : promesses et usages de la gestion par les résultats. *Politiques et Management Public*, 26(3), 113-125.
- Blanchet, A., et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Nathan.
- Boitier, M., Chatelain-Ponroy, S., Rivière, R., Mignot-Gérard, S., Musselin, C. & Sponem, S. (2015). *Le nouveau management public dans les universités françaises : Un puzzle doctrinal encore mal articulé en pratiques ?* HEC Montréal.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1987). *De la justification, Les économies de la grandeur*. Presses universitaires de France.
- Bontron, J.-C. (1996). Le monde rural : un concept en évolution. *Revue internationale d'éducation Sèvres*, 10, 25-30.
- Bouker, M.A. (2017). *Les communautés d'apprentissage professionnelles en ligne : un moyen de développement professionnel d'acteurs en éducation* [Thèse de doctorat inédit]. Université Québec, Laval, Canada.
- Bouriche, B. (2014). Emotions et dynamique des représentations sociales. Dans *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 102(2).
- Boutaud et Gondran, N. (2009). *L'empreinte écologique*. La Découverte, coll. Repères.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthologie du projet*. Presses Universitaire de France.
- Bracker, J. S., Keats, B., & Pearson, J. N. (1988). Planning and financial performance among small firms in growth industry. *Strategic Management Journal*, 9(6), 591-603.
- Brassard, A. (2000). L'institutionnalisation du champ d'études de l'administration de l'éducation : une analyse critique de l'expérience québécoise. *Revue française de pédagogie*, 130, 15-28.

- Brenot, J. et Tuvée, L., (1996). *Le changement dans les organisations*. Presses Universitaires de France.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Burns, Tom & Stalker, G.M. (1966). *The management of innovation*. Tavistock Publications.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. Heineman.
- Carpentier, A. (2003). *Étude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003*. Presses Universitaires du Québec.
- Carpentier, A. (2010). *Étude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4125/Carpentier_Anylene_2010_these.pdf?sequence=4.
- Carpentier, A. (2012). *Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives*. URI: <https://id.erudit.org/iderudit>
- Carré, P. (2011). Pédagogie des adultes et ingénierie pédagogique. Dans P. Carré et P. Caspar, *Traité des Sciences et des techniques de la formation* (p. 423-444). Dunod.
- Casanova, G. et Abécassis, D. (2016). *Gestion de projets*. Université Lorraine.
- Chaffee, E. E. (1985). Three model of strategy. *Academy of Management Review*, 10(1), 89-98.
- Chandler, A. (1962). *Strategy and Structure: Chapters in the History of the American Industrial Enterprise*. The M.I.T. Press.
- Charbit, Y. et Kébé, M. (2006). Education et changements démographiques. Dans A. Quesnel (dir.), *Défis de développement en Afrique Subsaharienne, l'éducation en jeu*. (p.25-36). Marc Pilon.
- Charriot, A. et Duclert, V. (2007). *Le gouvernement de la recherche. Histoire d'un engagement politique, de Pierre Mendès France au général de Gaulle (1953-1969)*. La Découverte.
- Chaserant, C. et Thévenon, O. (2001). Aux origines de la théorie économique des conventions : prix, règles et représentations, Dans P. Batifoulier (dir.), *Théorie des conventions*. Economica.
- Chatel, E. (2001). L'incertitude de l'action éducative : enseigner une action en tension. Dans

- J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*. De Boeck, (p.179-201).
- Chédru, M. et Le Méhauté, A. (2009). Gouvernance et complexité. Typologies du leadership et modèles de fonctionnement cérébral. *Revue des sciences de gestion*, 5(239-240), 61-68.
- Chouinard, R., Roy, N., Vezeau, C., Bergeron, J. et Janosz, M. (2007). *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants* (Rapport no 103511). Université de Montréal.
- Clary, D. M., Styslinger, M. E. & Oglan, V. A. (2012). Literacy learning communities in partnership. *School-University Partnerships*, 5(1), 28-39.
- Collerette, P. et Schneider, R. (2007). *Le pilotage du changement. Une approche stratégique et pratique*. Presse universitaire de Québec.
- Collerette, P. (2011). *Pouvoir, leadership et autorité dans les organisations*. Presses de l'Université du Québec.
- Collerette, P., Delisle, G. et Perron, R. (1997). *Le changement organisationnel : Théorie et pratique*. Presse de l'Université du Québec.
- Cranston, J. (2009). Holding the reins of the professional learning community: Eight themes from research on principal's perceptions of professional learning communities. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 90, 1-22
- Creemers, B. P. M. (1999). The Effective Teacher: What Changes and Remains. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 51-64.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Crozier, M et Friedberg, H. (1977). *L'acteur et le système*. Éditions du Seuil, coll. « Points ».
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Seuil.
- Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Editions Grasset & Fasquelle.
- Cyert, R. et March, J. (1963). *Behavioral Theory of the Firm*. Blackwell.
- Dantec, J. (2004). Entre travail et handicap... *Empan*, 3(55), 73-80.

- De Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes éducatifs*. De Boeck Université.
- Delaire, G. (1985). *Commander ou motiver ?* Les éditions d'Organisation.
- Delhomme, P., et Meyer, T. (2003). *La recherche en psychologie sociale. Projets, méthodes et techniques*. Armand Colin.
- Deniger, M. A. (2012). La gestion et l'appropriation du changement en éducation. Dans *Éducation et francophonie*. <https://apropos.erudit.org/fr/>, consulté le 24/08/2017,
- Deville, P. L. (2015). *Un projet de développement qui n'aurait pas dû réussir ? La réhabilitation des polders de Prey Nup*. Cambridge.
- Dion Ngute. J. (2019). *Programme économique et financier, social et culturel du gouvernement pour l'exercice 2020*. Premier Ministère, République du Cameroun.
- Dion, M. (2009). Les confusions entourant le « leadership éthique ». *Les organisations. Éthique publique*. 11(2), 111-128.
- Dionne, L. et Couture, C. (2013). Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire. *Éducation et Francophonie*, 41(2), 212-231.
- Dolan, S. L., Lamoureux, G. et Gosselin, É. (1996). *Psychologie du travail et des organisations*. Gaëtan Morin
- Dunn, W.N. (1981). *Public Policy Analysis*. Prentice-Hall.
- Dupuy, F. (1998). *Le client et le bureaucrate*. Dunod.
- Durkheim, E. (1967). *Les règles de la méthode sociologique*. Presses Universitaires de France (Seizième édition).
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Presses Universitaire de France.
- Duru-Bellat, M. et Meuret, D. (2003). Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires. *Revue Française*.
- Ehsan, M. (2003). Origin, ideas and practice of new public Management lessons for developing countries. *Aian affairs*, 30-48.

- Ela, J.M. (1990). *Quand l'Etat pénètre en brousse. Les ripostes paysannes face à la crise*. Karthala.
- Éla, J-M. (2001). *Guide pédagogique de formation à la recherche pour le développement en Afrique*. L'Harmattan.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Fayart.
- Emery, Y. (2005). La gestion par les résultats dans les organisations publiques : de l'idée aux défis de la réalisation professeur. *Revue d'analyse comparée en administration publique*.12(3).
- Eymard, C. (2003). *Initiation à la recherche en soins et santé*. Lamarre.
- Favereau, O. (2001). Préface. Dans P. Batifoulier. *Théorie des conventions* (p.5-8). Economica.
- Fonds International du Développement Agricole (2017). *Evaluation de la stratégie et du programme de pays* (Rapport). Yaoundé, Cameroun.
- Fonkoua, P. (2006). *Quels futurs pour l'éducation en Afrique ?* L'Harmattan.
- Foray, P. (2000). *L'économie de la connaissance*. Repères, La découverte.
- Foray, P. (2017). Autonomie. *Le Télémaque*, 51(1), 19-28.
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Education.
- Foudriat, M. (2015). *Lâcher-prise et responsabilité*. [Communication]. Conférence lors de la journée d'études le 29 janvier à l'ARIFTS.
- Foudriat, M. (2016). *La co-construction. Une alternative managériale*. PEHESP.
- Fredrickson, J. W., & Mitchell, J. R. (1984). Strategic decision processes: Comprehensiveness and performance in an industry with an unstable environment. *Academy of Management Journal*, 27(2), 399-422.
- Fredrickson, J. W. & Iaquinto, A. L. (1989). Inertia and creeping rationality in strategic decision processes. *Academy of Management Journal*, 32(3), 516-542.
- Freire, P. (1983). *Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et Révolution*. La Découverte/Maspero,

- Génier, E. (2013). Communautés d'apprentissage professionnelles : conditions d'implantation mises en place par deux directrices d'école élémentaire [Thèse de doctorat non publiée], Université d'Ottawa, Canada.
- Giard V. et Midler C. (dir.) (1993). *Pilotage de projet et entreprises ; diversité et convergences*. Economica.
- Gilles, G. (2011). Qu'est-ce que le management de projet ? *Informations sociales*, 167, 72-80. <https://doi.org/10.3917/inso.167.0072>
- Gingras, P.E. (1989). Quand l'école est efficace. *Perspectives*, 25(3), 116-119.
- Girod-Séville, M., et Perret, V. (1999). Fondements épistémologiques de la recherche. Dans R. A., Thiérart (dir.), *Méthodes de recherche en management*. Dunod.
- Giroux, N. (1991). La gestion du changement stratégique. *Revue Internationale de Gestion*, 16(2), 8-14.
- Gomez, P.Y. (1996). *Le gouvernement de l'entreprise*. Inter Editions.
- Graham, P. (2007). The role of conversation, contention, and commitment in a professional learning community. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 2(1).
- Graizon, A. (2019). De la participation à l'appropriation. La question de la gouvernance de projet. *La sociographie*, 4(68), 25-36.
- Granovetter, M. & Swedberg, R. (1992). *The Sociology of Economic Life*. Westview Press.
- Grimand A. (2012). L'appropriation des outils de gestion et ses effets sur les dynamiques organisationnelles : le cas du déploiement d'un référentiel des emplois et des compétences, *Management et avenir*, (4), 237-257.
- Grimand, A. (2006). *L'appropriation des outils de gestion : vers de nouvelles perspectives théoriques ?* Université de Saint-Etienne.
- Guerrien, B. (1997). Théorie des jeux et normativité. Dans Brochier, H. (dir.) *L'Économie normative*. Economica,
- Guével, M.R. et Pommier, J. (2012). La recherche par les méthodes mixtes en santé publique : enjeux et illustration. *Santé publique*, 24(1), 23-38.
- Hannan, M. T. et Freeman, J. (1977). The population ecology of organizations. *The American Journal of Sociology*, 82(5), 929-964.

- Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politique : l'action publique*. Armand Colin.
- Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie de l'action publique*. Armand Colin.
- Hassenteufel, P. et Surel, Y. (2008). Politiques publiques. Dans C. Belot, P. Magnette et S. Saurugger (dir.). *Science politique de l'Union européenne* (p. 81-105). Economica.
- Heem, G. (2001). Une approche conventionnaliste de l'évolution du contrôle interne. *Revue Française de Gestion*, 134, 38-46.
- Hermet, G. (1998). *Dictionnaire de la science politique et des institutions politiques*. Armand Colin.
- Hipp, K. K. Et Weber, P. (2008). Developing a professional learning community among urban school principals. *Journal of Urban Learning, Teaching and Research*, 4, 46-56.
- Hoeffler, C., Ledoux, C. et Prat, P. (2019). Changement. Dans Boussaguet, L., Jacquot, S. et Ravinet, P. (dir.) *Dictionnaire des politiques publiques*, (p.132-140). Presses Universitaires de Sciences Po.
- Hoffman, P., Dahlman, A. Et Zierdt, G. (2009). Professional learning communities in partnership: A 3-year journey of action and advocacy to bridge the achievement gap. *School-University Partnerships*, 3(1), 28-42.
- Hood C. (2005), Comment l'administration britannique cultive la performance, *Sociétal, First Quarter*, 47, 101-104.
- Hood, c. (1991). A Public Management for all seasons? *Public Administration*, 3-19.
- Hopkins, A., Rulli, C., Schiff, D. et Fradera, M. (2015). Teacher networks companion piece. *Perspectives on Urban Education*, 12(1). Repéré sur https://www.urbanedjournal.org/archive/volume-1_2-issue-1-spring-2015/teacher-networkscompanion-piece.
- Hopkins, W. E., & Hopkins, S. A. (1997). Strategic planning - financial performance relationships in a bank causal examination. *Strategic Management Journal*. 18(8), 635-652.
- Howlett, M. et Ramesh M. (2003). *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems*. Oxford University Press.

- Huet, J., de Pompignan, D. & Batt, J. (2013). Les pionniers de la nouvelle gestion publique. *L'Expansion Management Review*, 149, 113-121. <https://doi.org/10.3917/emr.149.0113>
- Husser, J. (2002), *Le pilotage du changement par l'encadrement intermédiaire*, [Thèse de Doctorat, Université Montesquieu Bordeaux IV, France].
- Institut National de la Statistique. (2019). *Les indicateurs de la conjoncture*. (Rapport). Yaoundé, Institut National de la Statistique.
- Isabelle, C. et Martineau Vachon, H. (2017). Communautés d'apprentissage professionnelles : compétence des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 84–118. doi:10.7202/1043027ar
- Isabelle, C., Génier, E., Davidson, A. L. et Lamothe, R. (2013). CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et francophonie*, 41(2), 155-177.
- Isabelle, C., Génier, E., Davidson, A. L. et Lamothe, R. (2013). CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et francophonie*, 41(2), 155–177.
- Jacobs, J. et Yendol-Hoppey, D. (2010). Supervisor transformation within a professional learning community. *Teacher Education Quarterly*, 37(2), 97-114.
- Javeau, C. (2011). *Sociologie de la vie quotidienne*. Presses Universitaires de France.
- Jelinek, M. (1979). *Institutionalizing Innovation*. Praeger.
- Jessop, J. et Weaver, C. (1985). La coopération communautaire : une stratégie pour le développement local. *International Review of Community Development*, 13, 149-160.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*. Presses universitaires de France.
- Jonnaert, P., Depover, C. et Malu, R. (2020). Chapitre 3. Analyse et clarification des politiques éducatives. Dans : P. Jonnaert, C. Depover et R. Malu (Dir), *Curriculum et situations: Un cadre méthodologique pour le développement de programmes éducatifs* (pp. 51-75). De Boeck Supérieur.
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. In: Réseaux, volume 18, n°100, 2000. Communiquer à l'ère des réseaux. pp. 487-521; <https://doi.org/10.3406/reso>.

- Jougleux, M. & Pellegrin, N. (2015). Quel pilotage pour le système éducatif des académies ? In *Politiques et management public*, Vol 29/3. URL : <http://journals.openedition.org/>
- Kabou, A. (1991). *Et si l'Afrique refusait le développement ?* L'Harmattan.
- Kanter, R. et Moss, J. (1985). The challenge of organizational change. In J. P. Kotter et L. A. Schlesinger (1979), *Choosing strategies for change*, Harvard Business Review, 106-114.
- Kaplan, M. A. (1976). Means/ends rationality. *Ethics*, 87(1), 60-65.
- Knight, F. H. (1921). *Risk, Uncertainty and Profit*. Houghton Mifflin Company.
- Koontz, H. (1958). A preliminary Statement of principles of planning and control. *Journal of the Academy of Management*, 1(1), 45-61.
- Kotter, J. (1996). *Leading Change*. Harvard Business School Press.
- Kotter, J.P. & Schlesinger, L., A. (1979). *Choosing strategies for change*. Harvard
- Kubler, D. et Maillard, J (2009). *Analyser les politiques publiques*. Presses universitaires de Grenoble.
- La tendresse, J. et St-Pierre, N. (2005). Communiquer et animer efficacement une réunion, rapport sur la communication organisationnelle.
- Labelle, J., Freiman, V. et Doucet, Y. (2013). La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués ? *Éducation et francophonie*, 41(2), 62-83.
- Lacroix, I. et St-Arnaud, P. O. (2012). La gouvernance : tenter une définition. *Cahiers de recherche en politique appliquée*, 4(3), 19-37.
- Lamothe, R. (2017). *Leadership de la direction d'école dans la mise en place et la progression des communautés d'apprentissage professionnelles dans quatre écoles francophones de l'Ontario : étude multicases* [Thèse de maîtrise non publiée]. Université d'Ottawa, Canada.
- Lamoureux et al. (2008). *La pratique de l'Action Communautaire*. Presses de l'Université du Québec, 2^e édition.
- Lamy, P. (2005). La gouvernance, utopie ou chimère ? *Etude*, 2(402), 153.

- Lapara, M. (2011). Les ZEP, miroir des évolutions et contradictions du système éducatif français. *Revue française de pédagogie*, 4(177), 4-60.
- Lapsley, I. (2009), New Public Management : The Cruellest Invention of the Human Spirit?, *Abacus*, 45, 1-21.
- Lascoumes, P et Le Galès, P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Presses de Sciences Po.
- Lascoumes, P. (2002). L'expertise, de la recherche d'une action rationnelle à la démocratisation des connaissances et des choix. *Revue française d'administration publique*, 103, 369-377.
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique*. Armand Colin, 2e éd.
- Laval, C. et Vergne, F. (2021). *Education démocratique. La révolution scolaire à venir*. La Découverte.
- Lawrence, P. R., & Lorsch, J. W. (1967). Differentiation and Integration in Complex Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 12(1), 1-30.
- Le Bissonnais, J et Muller, J-L. (2002). *Gérez un projet gagnant*. AFNOR.
- Le Dantec, T. (2004). *Le guide du chef de projet: méthodes de mise en œuvre et d'évaluation : l'exemple des projets d'organisation interne de l'entreprise*. Maxima.
- Le Galès, P. (2019). Gouvernance. Dans L. Boussaguet et Coll. (dir.) *Dictionnaire des politiques publiques*. (p. 242-250). Presses de Sciences Po.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9.
- Leclerc, M., Moreau, A. C. et Clément, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle : implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 1-27.
- Leclerc, M., Phillion, R., Dumouchel, C., Laflamme, D. et Giasson, F. (2013). La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 123-154.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin, 3^{ème} édition.
- Leibenstein. H. (1987). *Inside The Firm : The Inefficiency of Hierarchy*. Harvard University Press.
- Lemligui, A. (2006). Ce que l'acte éducatif veut dire. Dans *Union Infos*, 37.
- Lessard, C (2009). La difficile légitimation des réformes curriculaires. Dans V. Valérie Tehio et F. Cros (2009). *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*. Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique (p.58-79). CIEP.
- Lessard, C. (2006). La "gouvernance" de l'éducation au Canada : tendances et significations. Dans *Education et Sociétés*, 2(18), 181-201. Consulté le 24 juillet, 2017. <https://www.cairn.info>
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). Bref historique des politiques éducatives. Dans C. Lessard & A. Carpentier (Dir), *Politiques éducatives : La mise en œuvre* (pp. 7-37). Presses Universitaires de France.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. Harper and Row.
- Lewin, K. (1952). Group decisions and social change. In G. E. Sevanson, T. M. Newcomb et E. L. Hartley (Eds.). *Readings in social psychology* (pp. 459-473). Holt.
- Lewin, K. et Caillods, F. (2001). *Financing secondary education in developing countries: strategies for sustainable growth*. International Journal of Educational Development/Unesco.
- Lewis, D. K. (1969). *Convention: A Philosophical Study*. Harvard University Press, Cambridge.
- Liao, L. (2019). L'émergence des élites techniciennes dans la planification participative à Zhubai. *Gouvernance*, 16(2), 62-80.
- Lichtenberger, Y. (2015). Chapitre 7. Le besoin de stratégie des universités. Dans : J. Lesourne (éd.). *La Recherche et l'Innovation en France : FutuRIS 2014-2015* (pp. 215-228). Odile Jacob. <https://doi.org/10.3917/oj.lesou.2015.01.0215>
- Lorange, P., & Vancil, R. F. (1977). *Strategic planning systems*. Prentice Hall.
- Maatouk, Z. (2014). *Le fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle dans six écoles de langue française au Canada : conditions d'implantation* [Thèse de maîtrise non publiée]. Université d'Ottawa, Canada.

- Maes, A. (2012). Le management par les processus (et les projets). Dans A. Maes. *Le management intégrateur : Fondements, méthodes et applications* (pp. 37-63). De Boeck Supérieur.
- Maes, J. et Debois, F. (2019). Le plan de management de projet. Dans J. Maes & F. Debois (dir.), *La boîte à outils du Chef de projet* (pp. 44-45). Dunod
- Marais, M. et Reynaud, E. (2007). *Comparaison entre les entreprises françaises publiques et privées face aux exigences du développement durable* [communication]. Congrès développement durable, territoires et entreprises. IAE (800).
- Marchand, A. (2005). Animation, intermédiation sociale et gouvernance. Dans *Agora débats/jeunesses*, 39. L'animation et ses analogies : des enjeux pour l'action collective. (pp. 26-34); <https://doi.org/>
- Marie, J et Idelman, E. (2010). La décentralisation en Afrique de l'Ouest : une révolution dans les gouvernances locales ? *EchoGéo*, 13, 1-14.
- Maroy, C. (2007). Les modes de régulation de l'école. *Revue internationale de l'éducation de Sèvres*, 46, 87-98.
- Maroy, C. et Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue française de pédagogie*, 130, 73-87.
- Mathy, C. (2000). *La régulation hospitalière*. Economica - Médica Editions.
- Mauss, M. (1968). *Sociologie et anthropologie*. Presses Universitaires de France.
- McCaskey, M. B. (1974). A contingency approach to planning: Planning with goals and planning without goals. *Academy of Management Journal*, 17(2), 281-291.
- Mény, Y. et Thœnig J.-C. (1989). *Politiques publiques*. Presses Universitaires de France.
- Merrien, F.X., (1999). La nouvelle gestion publique : un concept mythique. *Lien social et politiques*, 41, 95–103.
- Mgbwa, V. et Tagne, R. (2017). Décentralisation en éducation de base au Cameroun : une rencontre entre l'émergence de la démocratie locale et le modernisme organisationnel ». Dans *Revue Miroir du droit*. Yaoundé-Cameroun.
- Mgbwa, V. et Matouwe, A. (2016). Pertinence de l'offre d'opportunité de formation et construction des compétences individuelles et collectives. Une analyse du référentiel

- de formation des ENIEG au Cameroun. Sous la coordination de Manga, A.-M. (Ed.), *Cameroun : de l'éducation à l'émergence* (51-70.). Paris : L'Harmattan. ISBN : 978-2-343-08902-7.
- Mgbwa, V ; Ndougmo, I. et Matouwe, A. (2020). Logique de microculture de la classe : Enjeux de la co-régulation des apprentissages sur la flexibilité cognitive chez les apprenants en mathématiques à l'école primaire. *International Journal of Latest Engineering and Management Research (IJLEMR)*, 5(7), 1-6. ISSN: 2455-4847.
- Mgbwa, V et Ndougmo, I. (2020). Covid et ajustement des rythmes : Rythme scolaire, rythme de vie et temps socio-professionnels des parents. *International Journal of Latest Engineering and Management Research (IJLEMR)*, 6(7), 1-7. ISSN: 2455-4847.
- Mialaret, G. (1969). *Education nouvelle et monde moderne*. Presses Universitaires de France.
- Mialaret, G. (1988). *Les Sciences de l'éducation*. Presses Universitaires de France (Coll. Que-Sais-je ?).
- Mias, Ch. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. L'Harmattan.
- Michael, E. Porter, M. (1982). *Choix stratégique et concurrence*. Economica.
- Miller, C. C., & Cardinal, L. B. (1994). Strategic planning and firm performance: A synthesis of more than two decades of research. *Academy of Management Journal*, 37(6), 1649-1665.
- MINEPAT (2009). Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi. Yaoundé, Cameroun.
- MINEPAT (2013). Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation. Yaoundé, Cameroun.
- Ministère des Finances (2020). *Budget Citoyen 2020*. Yaoundé, Cameroun.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Editions d'Organisation
- Mintzberg, H. (1994). *Grandeur et décadence de la planification stratégique*. Dunod.
- Montmorillon, B. (1999). Théorie des conventions, rationalité mimétique et gestion de l'entreprise. Dans G. Koenig. *De nouvelles théories pour gérer l'entreprise du 21e siècle* (p. 171-198). Economica.
- Morin, E. (1996). *Psychologies au travail*. Gaëtan Morin Éditeur

- Moscovici, S. et Doise, W. (1992). *Dissension et consensus. Une théorie générale des décisions collectives*. Presse Universitaire de France.
- Motaze, A. (2009). *Le social et le développement en Afrique*. L'Harmattan.
- Mucchielli, R. (1984). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. ESF.
- Mucchielli, R. (1986). *Les méthodes qualitatives*. Presses Universitaires de France.
- Mullen, C.A. (2010). 21st-century priorities for leadership education and prospective school leaders. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 4(4), 331-333.
- Muller, P. (1990). *Les politiques publiques*. Presses Universitaires de France.
- Muller, P. (2000, avril). Vers une sociologie politique de l'action publique, *Revue française de science politique*, 50(2), 189-208.
- Muller, P. (2015). *La société de l'efficacité globale*. Presses Universitaires de France.
- Mvesso, A. (2011), *La « vision 2035 », l'éducation et le scénario de l'émergence au Cameroun : Les lignes de force d'un nouveau paradigme éducatif*. Erico et Brothers Presses.
- Nanfosso, R. T. (2006). La dynamique de l'enseignement supérieur privé au Cameroun. *CORDESRIA*, 99-122.
- Nathan, L. (2008). Teachers talking together: the power of professional community. *Horace* 24(1).
- Nations Unis. (2015). *Rapport du comité intergouvernemental d'experts sur le financement du développement durable*. (Rapport). New-York, Nations Unis.
- Nieto, G. (2009). *L'appropriation des outils de gestion du risque dans les projets : le cas du Crédit Agricole* [Thèse de Doctorat inédit]. Université d'Orléans, France.
- Nkelzok K., (2015). *Psychologie des organisations. Comprendre et gérer une organisation humaine*. Dianïa
- Nkengne, P. et Marin, L. (2018). L'allocation des ressources enseignantes en Afrique subsaharienne francophone : pour une meilleure équité des systèmes éducatifs. *Education et francophonie*, 45(3), 35-60.
- OCDE (1993, Janvier). *Défis à l'horizon 1995*. Centre de développement de l'OCDE.
- OCDE (2003). *Regards sur l'éducation*. Les indicateurs de l'OCDE.

- OCDE (2018). *Perspectives mondiales du financement du développement durable 2019 : faire face aux défis*. OCDE.
- Odom, R. Y., et Boxx, W. R. (1988). Environment planning processes and organizational performance of churches. *Strategic Management Journal*, 9(2), 197-205.
- Ouédraogo, H. B. (1992). *L'appropriation des projets de développements : le cas des micro-réalisations au Burkina-Fasso*. Cahiers du Grideq.
- Owen, G. T. (2014). Evolution of a background check policy in higher education. *The Qualitative Report*, 19(39), 1-17. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/owen39.pdf>
- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), 54-77.
- Owens, R. (1998). *Organizational behavior in education*, sixth edition. Allyn & Bacon.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paquay, L. (2007). À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ? Dans Behrens, M. (Dir.). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Presses de l'Université du Québec.
- Paquin, S. (2010). *Analyse des politiques publiques*. Presses universitaires de Montréal.
- Pastre, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France.
- Pearce II, J. A., Freeman, E. B., & Robison, R. B. (1987). The tenuous link between strategic planning and financial performance. *Academy of Management Review*, 12(4), 658-675.
- Pella, S. (2011). A situative perspective on developing writing pedagogy in a teacher professional learning community. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 107-125.
- Pelletier, G. (2009). *La gouvernance en éducation : Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. De Boeck
- Pelletier, G. (2018). Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel. Dans *Éducation et francophonie*, 46(1). URI: <https://id.erudit.org/iderudit>

- Penven, A. (2013). Ingénierie de dispositif, de programme et de projet. Dans A. Penven, *L'ingénierie sociale : Expertise collective et transformation sociale* (pp. 131-143). Érès.
- Perret, V. (1996). *La gestion du changement organisationnel : Articulation de représentations ambivalentes* [communication]. 5^{ème} Conférence Internationale de management stratégique (AIMS), Lille, 13-15 mai 1996.
- Peters, T., et Waterman, R. H. (1982). *Le prix de l'excellence*. Interéditions
- Pettigrew, A. M., (1990). Longitudinal Field Research on Change: Theory and Practice. *Organization Science*. 1(3), 267-291.
- Pfeffer, J. & Salancik, G. R. (1978). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. Harper & Row.
- Pichault, F. (2013). *Gestion du changement : Vers un management polyphonique* (2ème édition, Collection « Manager RH »). De Boeck Supérieur s.a.
- Piot, T. (2006). *Les compétences pour enseigner. Contribution à la compréhension de la notion de compétences dans les métiers de l'interaction humaine*. [Note de synthèse] d'HDR, Université de Nantes.
- Piot, T. (2009). Coordination de l'activité des enseignants en situation de travail partagé en classe. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 42(1), 67-79.
- Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions vives*, (5), 259-275.
- Piot, T. (2012). Professionnalisation des professeurs d'école novices : Le rôle d'accompagnement informel des pairs chevronnés dans les écoles. Dans *Revue Travail et Formation en Education*, 85-97 <https://doi.org/>
- Pitseys, J. (2010). Le concept de gouvernance. Dans *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 65(2), 207-228. Consulté le 09 octobre 2018, <https://www.cairn.info/revue>
- Plane, J-M. (2012). *Théorie et management des organisations*. Dunod.
- Plassard, J. & Thanh, N. (2010). Pilotage et gouvernance des systèmes éducatifs. *Revue française d'économie*, XXV, 147-184. <https://doi.org/10.3917/rfe.103.0147>
- Pollit C. (2003). *The Essential Public Manager*. Open University Press.

- Pourtois, J.P ; Desmet, H. et Lahaye, W. (2007). *Transmettre. D'une génération à une autre*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Pourtois, J.P et Desmet, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Paris, Mardaga.
- Pourtois, J.P et Desmet, H. (2010). *L'éducation implicite*. Paris, Presses Universitaire de France.
- Pourtois, J.P. (2011). *Comportements éducatifs maternels, style cognitif et internalité de l'enfant*. Toulouse, Edition Eres.
- Pourtois, J.P ; Desmet, H et Humbeeck, B. (2012). *Les ressources de la résilience*. Paris, Presses Universitaire de France.
- Pourtois, J.P et Desmet, H. (2015). *Eduquer, c'est l'affaire de tous*. Philippe Duval.
- Pourtois, J.P. (2022). *L'éducation postmoderne*. Paris, Presses Universitaire de France.
- Programme des Nations Unis pour le Développement (2019). *Les inégalités de développement au XXIe siècle* (Rapport). Cameroun, PNUD.
- Proulx S. (2001). Les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir. [Actes du colloque], COREVI, *Gouvernance et usages d'internet : vers un nouvel environnement normatif*, Montréal.
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck supérieur.
- Prud'homme, R. et Leclerc, M. (2014). *Données d'observation et gestion de l'apprentissage. Guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles*. Presses de l'Université du Québec
- Prytula, M.P. (2012). Teacher mtacognition within the professional learning community. *International Education Studies*, 5(4), 112-121.
- Quinn, J. B. (1982). Managing strategies incrementally. *Omega*, 10(6), 613-627.
- Quinn, J.B., (1980). *Strategies for change: Logical Incrementalism*. Irwin
- Quivy, R et Campenhout, L. V. (1995). *Manuel de recherche sociale*. Dunod.
- Rey, B. (2019). Pilotes et pilotage dans l'éducation. Dans *Dossier de veille de l'IFÉ*, 128.
- Rhyne, L. C. (1986). The relationship of strategic planning to financial performance. *Strategic*

Management Journal, 7(5), 423- 436.

Riveros, A., Newton, P., & Burgess, D. (2012). A situated account of teacher agency and learning: Critical reflections on Professional Learning Communities. *Canadian Journal of Education* 35(1), 202-216. Retrieved from <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/837>

Rondeau, A. (2008). L'évolution de la pensée en gestion du changement : Leçons pour la mise en œuvre de changements complexes. *Télescope*, 14(3), 1-12.

Rousseau, J.J. (1966). *Émile ou de l'éducation*. Garnier Flammarion

Saint-Sernin, B. et al. (1998). *Les modèles de l'action*. Presses Universitaires de France.

Sardan, J.-P. O. (1995). *Anthropologie et développement : Essais-en socioanthropologie du changement social*. Karthala.

Sardan, J.-P. O. (2001). Les trois approches en anthropologie du développement. *Tiers Monde*, tome 42.

Schiff, D., Herzog, L., Farley-Ripple, E. et Iannuccilli, L. (2015). Teacher networks in Philadelphia: Landscape, engagement, and value. *Penn GSE perspectives on urban education*, 12(1). <https://www.urbanedjournal.org/archive/volume-1-2-issue-1-spring-2015/teacher-networks-philadelphia-landscapeengagement-and-value>.

Schramm, W. (1996). *L'information et le développement national*. UNESCO.

Schultz (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1),1-17.

Schumpeter, J. A. (1975). *Capitalism, Socialism and Democracy remains one of the greatest works of social*. Harper & Row.

Schussler, D. L. (2003). Schools as Learning Communities Unpacking the Concept. *Journal of School Leadership*, 13, 498-528.

Ségrestin D. (2004). *Les chantiers du manager*. Armand Colin.

Servais, K., Derrington, M. L. et Sanders, K. (2009). Professional learning communities: Concepts in action in a principal preparation program, an elementary school team, a leadership team, and a business partnership. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(2).

Sharkey, A. B. Martin, S. Cerveau, T. Wetzler, E. and Berzal, R.(2014). Demand generation and social mobilization for integrated community case management (ICCM) and child

- health: lessons learned from successful programmes in Niger and Mozambique. *Journal of Global Health*, (4)2.
- Simon, H. A. (1955). A behavioural model of rational choice. *The quarterly Journal of Economics*, 69(1), 99-118.
- Simon, H. A. (1982). *Models of Bounded Rationality*. The MIT Press.
- Sompong, Prawit et Sudharm (2015). The development of professional learning community in primary schools. *Educational Research and Reviews*, 10(21), 2789-2796.
- Soparnot, R. (2005). Typologie des projets et de gestion des contributions des acteurs. Dans *Vie et sciences de l'entreprise*, 168-169.
- Starbuck, W. H. (1992). Strategizing in the Real World. *International Journal of Technology Management, Special Publication on Technological Foundations of Strategic Management*, 8(1/2), 77-85.
- Steiner, G. A. (1969). *Top management planning*. Macmillan.
- Stewart, C. (2014). Transforming professional development to professional learning. *Journal of Adult Education*, 43(1), 28-33.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Suchman Mark (1995). Managing legitimacy: strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*, 20, 571-610.
- Sugden, R. (1986). *The Economics of Rights, Co-operation, and Welfare*. Basil Blackwell,
- Tatangang, H. (2011). *Education-Formation-Emploi ; la clef du développement de l'Afrique à l'ère de la mondialisation*. Ed. ADES.
- Thépot, J. (dir.) (1998). *Gestion et théorie des jeux. L'interaction stratégique dans la décision*. Vuibert.
- Thévenot et Boltanski (1987). *Les économies de la grandeur*. Presses Universitaires de France.
- Thœnig J.-C. (1998). Politique publique et action publique. *Revue internationale de politique comparée*, 5(2), 295-314.

- Thoenig J.-C. (dir.) (1985). *Les politiques publiques, traité de science politique*. Tome 4. Presses Universitaires de France.
- Thoenig, J. C. (2004). Politiques publiques. Dans L. Baguenot, *Dictionnaire des politiques publiques*. Sciences politiques.
- Thomas, R. et Davies, A. (2005). Theorizing the Micro-politics of resistance: New public Management and Management identities in the UK Public Services. *Organization Studies*, 26(5), 683-706.
- Thompson, Gregg et Niska (2004). Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning. *RMLE Online*, 28(1). DOI:10.1080/19404476.2004.11658173
- Toki, R. (2019). Les modalités d'appropriation des outils de gestion en contexte pluraliste : une double perspective théorique. [Communication], XXVIIIe Conférence Internationale de Management Stratégique. Association Internationale de Management Stratégique (AIMS).
- Trannoy, A. (1999). Egalitarisme de la dominance et utilitarisme. *Revue économique*, 50(4), 733-755
- Tsafack, G. (2001). *Comprendre les Sciences de l'Éducation*. L'Harmattan.
- Tsafak, G. (1998). *Ethique et déontologie de l'éducation*. Presses Universitaire d'Afrique.
- Vachon, B. (1994). *Le développement local, théorie et pratique : Réintroduire l'humain dans la logique de développement*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Vaillancourt, Y. (2009). Vers un État stratège partenaire de la société civile. Dans Côté, L., Lévesque, B. et G. Morneau (éd.). *État stratège et participation citoyenne*. Presses de l'Université du Québec.
- Vaillancourt, Y. (2017). Marges de manœuvre des acteurs locaux de développement social en contexte d'austérité. In *Les Cahiers du CRISES*, Collection Études théoriques et méthodologiques.
- Vaillancourt, Y. et Aubry F. (2014). *Rapport de recherche sur la Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale : un exemple de co-construction démocratique de politique publique*, Winnipeg, Canadian Council of Canadians with Disabilities (CCD), septembre. En ligne : <http://www.ccdonline.ca>
- Van Zanten, A. (éd.) (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Presses universitaires de France.

- Vandenberghe, V. et Zachary, M.D. (2000). Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 7.
- Vas, A et Vande Velde, B. (2000). La résistance au changement revisitée top management a la base : une étude exploratoire. [Communication], Sixième conférence internationale de management stratégiques-perspectives en management stratégiques. AIMS 2000 montpellier- 24-25-26 mai 2000 -louvain, iag, Belgique.
- Vince, S. et Martin, J-P. (2014). *Formation professionnelle : s'appropriier la réforme*. Chroniques sociales.
- Waddell, D. Sohal, A.S. (1998). Resistance: a constructive tool for change management. *Management Decision*, 36 (8), 543-548.
- Webster-Wright (2009, June). Reframing Professional Development Through Understanding. *Authentic Professional Learning*. 79(2), 702-739.
<https://doi.org/10.3102/0034654308330970>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organization*. Sage Publications.
- Weick, K. E., (2001). *Making sense of the organization*. Blackwell Publishers.
- Wiesinger, G. (2007). L'importance du capital social dans le développement rural, les réseaux et les prises de décisions dans les zones rurales. *Paysages alpins en perspective*, 94(4), 29-42.
- William N. Dunn (1981). *Public Policy Analysis: An Introduction*. Prentice-Hall.
- Williams, R., Brien, K. & Leblanc, J. (2012). Transforming schools into learning organizations: Supports and barriers to educational reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 134, 1-32.
- Wu, F. (2015). *Planning for Growth : Urban and Regional Planing in China*. Routledge
- Zaltman, G. Duncan, R. (1977). *Strategies for Planned Change*. Wiley.

ANNEXES

ATTESTATION DE RECHERCHE

ANNEXE 2 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AUX FOCUS GROUP

DISCUSSION

1. CONTEXTE DE L'ENQUÊTE

Cette enquête est réalisée dans le cadre des travaux de thèse de l'étudiante MIMFOUMOU OLO Louise en vue de l'obtention du Doctorat/PhD en Management de l'éducation à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I. La thèse, dirigée par le Pr MGBWA Vandelin est intitulée : *Cohérence des politiques éducatives et appropriation des projets structurants par les acteurs locaux. Le cas de Ambam–Kye-Osi, Batchenga, Lom-Pangar et Memve'ele.*

Avant d'accepter de participer à l'enquête, veuillez prendre le temps de lire les renseignements qui suivent. En effet, le présent formulaire de consentement explique l'objectif (général et spécifique) de ce projet et de ses procédures. Il indique les coordonnées de la personne avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

2. NATURE DE L'ENQUÊTE

L'enquête a pour objectif général d'analyser les facteurs associés à la cohérence des politiques éducatives qui rendent compte de l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux de l'éducation de base.

3. AVANTAGES, RISQUES OU INCONVÉNIENTS LIÉS À VOTRE PARTICIPATION.

Il est possible que le fait de raconter votre vécu expérientiel suscite des réflexions ou des débats vifs ou des souvenirs émouvants. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la personne qui mène l'entrevue.

4. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Vous êtes libre de participer à ce projet. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions ou encore de mettre fin à l'entretien à tout moment, sans avoir à fournir de raisons et sans aucun préjudice. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir l'enquêteur responsable. Tous les renseignements personnels vous concernant, incluant les enregistrements, seront alors détruits.

5. CONFIDENTIALITÉ ET GESTION DES DONNÉES

Pendant la collecte des données, vous pourrez être identifié par votre nom et prénom, ou votre statut. Nous vous assurons que la confidentialité des informations fournies sera assurée pendant et après la collecte des données. L'enregistrement audio et le texte de la transcription de l'entretien accordée peuvent, avec votre consentement, être déposés et conservés dans un fond d'archives de la bibliothèque de l'Université de Yaoundé I à des fins de recherches ultérieures. Toutefois, si vous ne consentez pas à ce dépôt, l'enregistrement de l'entretien et sa transcription seront détruits au terme du projet.

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

- les noms des participants dans aucun rapport ;
- les divers documents de la recherche seront codifiés (nom fictif) et seul l'enquêteur aura accès à la liste des noms et des codes ;
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués.

Que vous souhaitez que votre identité demeure confidentielle ou non, les matériaux de l'enquête, incluant les données et les enregistrements, seront conservés sous clé pendant 1 an. Au terme de cette période, ils seront détruits, à moins que vous acceptiez leur dépôt dans le fonds d'archives précité et ayez signé la formule de consentement prévue à cet effet.

6. REMERCIEMENTS

Votre collaboration est très précieuse pour cette enquête et nous vous remercions vivement d'y participer.

Je soussigné (e) _____ consens librement à participer à l'enquête en vue de la collecte des données pour des travaux de thèse de l'étudiante MIMFOUMOU OLO Louise. J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris les objectifs, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients (le cas échéant), du projet. Je suis satisfait (e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Date : _____

7. SIGNATURE DU PARTICIPANT, DE LA PARTICIPANTE

J'ai expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients (le cas échéant) du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Date : _____

Signature du chercheur

ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTRETIEN

GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL

Sujet : Cohérence des politiques éducatives et appropriation des projets structurants par les acteurs locaux. Le cas de Ambam–Kye-Osi, Batchenga, Lom-Pangar et Memve'ele.

Thème 1 : La légitimité de l'action publique, basée sur la réflexion sur l'avenir de ses effets émergents

Sous-thème 1 : Diffusion des informations liées au projet

Sous-thème 2 : Acceptation de la réalisation du projet

Sous-thème 3 : Conformité des personnes pessimistes

Sous-thème 4 : Conformité aux prescriptions des autorités

Sous-thème 5 : Préférence d'autres projets

Sous-thème 6 : Stabilité de la localité suite à la conformité

Thème 2 : La prise en compte des aléas par une analyse de la coordination

Sous-thème 1 : Changement induit par la doléance des populations

Sous-thème 2 : Transmissions de certaines compétences aux populations

Sous-thème 3 : Implication des chefs de village

Sous-thème 4 : Implication des villageois

Sous-thème 4 : Prise des décisions en lien avec les besoins des populations

Thème 3 : Le fait de faire évoluer les interprétations multiples vers un même sens, afin de faciliter la coordination de l'action publique, son appropriation et sa vulgarisation auprès des parties impliquées

Sous-thème 1 : Facilitation de la coordination par les connaissances des intervenants

Sous-thème 2 : Facilitation de la coordination par la crédibilité des intervenants

Sous-thème 3 : Facilitation de la coordination par les ressources

Sous-thème 4 : Facilitation de la coordination par la compréhension des changements

Sous-thème 5 : Existence d'un diagnostic préalable

Sous-thème 6 : Implication des parties prenantes dans le diagnostic

Sous-thème 7 : Planification du projet

Sous-thème 8 : Modification du processus de changement

Thème 4 : La compréhension de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté

Sous-thème 1 : Les préférences

Sous-thème 2 : La maîtrise

ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST COORDINATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATION SCIENCES

QUESTIONNAIRE

Dans le cadre de la réalisation de ce travail universitaire, nous effectuons une recherche sur l'appropriation des projets structurants. C'est en ce sens que nous vous sollicitons pour donner des réponses à ce questionnaire. Nous vous assurons que la confidentialité totale de vos réponses sera préservée conformément aux dispositions de l'article 5 de la loi n°91/023 du 16 décembre 1991 sur les enquêtes statistiques et les recensements au Cameroun.

Veillez exprimer votre degré d'accord ou de désaccord pour chacune des affirmations en utilisant l'échelle suivante : *Pas du tout d'accord (1), pas d'accord (2), Sans opinion (3), d'accord (4) et tout à fait d'accord (5).*

Section I : Identification de l'enquêté(e).

Veillez lire attentivement chaque proposition, puis choisissez le plus objectivement possible les réponses qui correspondent le mieux à votre sentiment en cochant par une croix(x) la case correspondante.

1. Sexe : 1-) Masculin 2-) Féminin

2. Age :

1-) 21-25ans 2-) 26-30ans 3-) 31-35ans

4-) 36-40ans 5-) 41-45ans 6-) 46-50ans

7-) 51-55ans 8-) 56-60ans 9-) 61-65ans

10-) 66-70ans 11-) 71-75ans

3. Niveau d'instruction :

1-) Primaire 2-) Secondaire 3-) Supérieur

4. Situation matrimoniale

1-) Célibataire 2-) Marié(e) 3-) Divorcé(e)
4-) Veuf 5-) Concubin(e)

5. Religion

1-) Catholique 2-) Pentecôtiste

Section II : Propositions relatives aux politiques éducatives en lien avec l'appropriation des projets structurants.

Exprimez votre degré d'accord ou de désaccord par rapport aux propositions

1. totalement en désaccord 2. En désaccord 3. Ni en accord, ni en désaccord 4. En accord
5. Totalement en accord

La légitimité de l'action publique, basée sur la réflexion sur l'avenir de ses effets émergents induit la compréhension de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté.

		1	2	3	4	5
6	Toutes les populations de la localité ont été informées du projet par les autorités compétentes.					
7	Toutes les populations ont accepté la réalisation du projet dans leur localité.					
8	Les personnes les plus pessimistes sur les bénéfices du projet pour la localité se sont finalement conformées.					
9	La majeure partie de la population s'est conformée aux prescriptions des autorités pour l'aboutissement du projet.					
10	Certaines personnes préfèrent d'autres projets pour la localité que celui qui a été réalisé.					
11	La conformité des populations en rapport avec le projet assure une stabilité de la localité.					

La prise en compte des aléas par une analyse de la coordination induit la compréhension de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté.

		1	2	3	4	5
12	La demande de changement fait suite à une doléance des populations.					
13	Les pouvoirs publics ont transmis certaines compétences aux populations pour la réalisation dudit projet.					
14	Les chefs de village ont été impliqués dans la réalisation du projet.					
15	Les villageois ont été impliqués dans la réalisation du projet.					
16	Les prises de décisions liées au projet se prenaient sans tenir compte des besoins des populations.					

Le fait de faire évoluer les interprétations multiples vers un même sens, afin de faciliter la coordination de l'action publique, son appropriation et sa vulgarisation auprès des parties impliquées induit la compréhension de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté.

		1	2	3	4	5
17	Les connaissances des intervenants quant au processus d'un changement dans la réalisation du projet ont facilité la coordination de l'action publique.					
18	La crédibilité des intervenants quant au processus de changement a facilité la coordination de l'action publique.					
19	Les ressources (temps, effectifs, argent, etc.) pour réaliser le changement dans le projet ont facilité la coordination de l'action publique.					
20	La compréhension des changements dans le projet a facilité la coordination de l'action publique.					
21	La situation qui justifiait le changement a fait l'objet d'un diagnostic préalable					
22	Les parties prenantes concernées par la situation initiale ont été impliquées dans le diagnostic.					
23	Le projet de changement a été planifié avant d'être amorcé.					
24	L'atteinte des objectifs établis a nécessité de prolonger ou d'écourter le processus de changement.					

Section III : Propositions liées à l'échelle de l'appropriation

Veillez exprimer votre degré d'accord ou de désaccord pour chacune des affirmations en utilisant l'échelle suivante : 1. totalement en désaccord 2. En désaccord 3. Ni en accord, ni en désaccord 4. En accord 5. Totalement en accord

Les préférences						
		1	2	3	4	5
25	Je comprends très bien la logique qui sous-tend ce projet pour le bien des populations.					
26	Avoir travaillé pour l'accomplissement du projet m'a procuré une énorme satisfaction.					
27	J'ai préféré travailler pour l'accomplissement de ce projet que pour un autre.					
28	Le projet convient parfaitement aux aspirations de la communauté.					
29	Le projet améliore les conditions de vie des populations.					
La maîtrise						
		1	2	3	4	5
30	J'ai trouvé dans le projet une réponse aux besoins des populations.					
31	La population se sent à l'aise par rapport à la réalisation du projet dans leur localité.					
32	La population maîtrise très bien le nouveau projet.					
33	La population n'a pas de difficultés par rapport à la compréhension du nouveau projet.					
34	Aujourd'hui, la population s'est totalement appropriée le projet.					

Merci pour votre collaboration

TABLE DES MATIERES

DEDICACE.....	2
REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
RÉSUME.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION	2
0.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME.....	16
0.3. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	18
0.3.1. Question principale de recherche	18
0.3.2. Questions spécifiques de recherche.....	18
0.4. OBJECTIFS DE L'ETUDE.....	19
0.4.1. Objectif général de l'étude	19
0.4.2. Objectifs spécifiques	19
0.5. ORIGINALITE ET PERTINENCE DE L'ETUDE	19
0.5.1. Originalité.....	20
0.5.2. Pertinence de l'étude	23
0.6. DELIMITATIONS DE L'ETUDE	24
0.6.1. Délimitation thématique	24
0.6.2. Délimitation empirique	26
0.6.2.1. Délimitation géographique	26
0.6.2.2. Délimitation temporelle.....	29
CHAPITRE 1 : PROJETS STRUCTURANTS ET ACTIONS ÉDUCATIVES	33
1.1. LE MANAGEMENT DE PROJET : UNE NECESSITE POUR LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES PUBLIQUES	33
1.1.1. Le concept de projet	34
1.1.2. Ingénierie des projets structurants comme déterminant du développement de la professionnalité des acteurs locaux.....	35
1.1.3. Projets structurants comme politiques publiques	38

1.1.4.	Critères et indicateurs de performance des projets structurants	39
1.1.5	Planification et/ou systématisation : déterminant de l'efficacité des projets structurants	42
1.1.5.	Projets structurants comme opportunité de développement.....	46
1.2.	LE FAIT ÉDUCATIF.....	48
1.2.1.	Situation éducative	50
1.2.2.	Situation éducative, projet éducatif et gestion du changement	50
1.2.3.	Fait éducatif et action communautaire	57
1.2.3.1.	L'idée de la communauté	57
1.2.3.2.	Communauté comme contexte éducatif	60
1.2.3.3.	L'action communautaire et ses principes	65
1.2.3.4.	Action communautaire comme plan stratégique	69
1.3.	LA RURALITÉ : UNE RÉALITÉ COMPLEXE.....	70
1.3.1.	La ruralité : un territoire	70
1.3.2.	La ruralité : une zone d'éducation prioritaire.....	77
1.3.3.	Les zones d'éducation prioritaires au Cameroun ou zones d'éducation difficile	78
1.4.	CADRE THEORIQUE DE REFERENCE.....	80
1.4.1.	La théorie des conventions	80
1.4.1.1.	Aspects stratégiques	82
1.4.1.2.	Aspects interprétatifs	84
1.4.2.	La théorie de la structuration.....	88
CHAPITRE 2 : GOUVERNANCE DES PROJETS STRUCTURANTS ET APPRPPRIATION DU CHANGEMENT PAR LES ACTEURS LOCAUX		92
2.1.	LE CONCEPT DE GOUVERNANCE	92
2.1.1	Gouvernance comme vecteur de l'engagement des acteurs locaux dans le processus d'implémentation des projets structurants	95
2.1.2	Nouveau Management Public (NPM) : une nécessité pour un pilotage efficace des projets structurants	98
2.1.3.	Co-construction comme facteur de participation impliquée des acteurs locaux dans le développement des projets structurants	103
2.1.4.	L'éducation : un fait social total	108
2.1.5.	L'éducation : une politique publique	109
2.2.	RÉGULATION ET EFFICACITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF.....	112
2.2.1.	Le concept de régulation.....	112

2.2.1.1. Carte scolaire comme élément de régulation et d'efficacité scolaire.....	116
2.2.2. Le concept d'efficacité.....	117
2.2.2.1. L'efficacité Scolaire.....	118
2.3.3. Le concept d'efficience.....	123
2.2.4. Le concept d'équité.....	124
2.3. LA GESTION DU CHANGEMENT	126
2.3.1. Le concept de changement.....	126
2.3.2. L'éducation comme facteur du changement	126
2.3.3. Changement et innovation	127
2.3.4. Typologie de changement	131
2.3.5. Le cadrage du changement organisationnel comme processus de légitimation des projets structurants	132
2.3.5.1. L'importance de la conduite du changement	132
2.3.5.2. Conduite du changement : un élément indispensable pour l'appropriation des projets structurants par les acteurs locaux	134
2.3.5.3. Les acteurs face au changement : la résistance	135
2.3.5.4. Résistance au changement : une avancée ou un frein ?	142
2.3.5.5. Influence de la culture, du pouvoir, de la zone d'incertitude dans le processus de d'implémentation des projets structurants	143
2.4. MODÈLES THÉORIQUES DU CHANGEMENT	147
2.4.1. L'approche volontariste du changement.....	147
2.4.2. Le modèle rationaliste.....	148
2.4.3. Constats théoriques	151
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE.....	160
3.1. PRECISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE.....	160
3.2. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE	161
3.2.1. Hypothèse générale.....	161
3.2.2. Hypothèses spécifiques.....	165
3.2.3. Variables de l'hypothèse générale	161
3.3. TYPE DE RECHERCHE	168
3.4. SITES DE L'ÉTUDE	168
3.4.1. Présentation du tronçon routier Ambam-Kyé osi	169
3.4.2. Présentation du site de Memve'ele	170
3.4.3. Présentation du site du pont sec de Batchenga	171

3.4.4- Présentation du site Lom-Pangar	172
3.5. POPULATION DE L'ÉTUDE	173
3.5.1- Justification du choix de la population	173
3.5.2. Critères de sélection	174
3.6. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON.....	174
3.6.1. Technique d'échantillonnage	174
3.6.2. Echantillon	175
3.7. OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES	176
3.7.1. Le questionnaire	178
3.7.1.1. Raison du choix du questionnaire comme instrument	178
3.7.1.2. Elaboration du questionnaire	179
3.7.1.3. Présentation du questionnaire d'enquête	181
3.7.1.4. Modèle du questionnaire	182
3.7.2. Le guide d'entretien	184
3.7.2.1. Justification du choix du guide d'entretien	184
3.7.3.2. Présentation du guide d'entretien.....	184
3.8. TECHNIQUE ET PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES.....	185
3.8.1. Technique et procédure de collecte des données quantitatives.....	186
3.8.2. Technique et procédure de collecte des données qualitatives.....	186
3.8.3. Cadre des entretiens	187
3.8.4. Déroulement des entretiens.....	188
3.8.5. Difficultés rencontrées	189
3.9. TECHNIQUE D'ANALYSE	189
3.9.1. Analyse descriptive	189
3.9.2. Analyse inférentielle	189
3.9.3. Analyse de contenu	191
3.9.3.1. Type d'analyse de contenu.....	191
3.9.3.2. Présentation de la grille d'analyse des données.....	193
3.9.4. Technique de dépouillement	195
3.9.4.1. Retranscription des données	195
3.9.4.2. Codage des données	196
CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES DONNEES ET ANALYSE DES RÉSULTATS ..	199
4.1- IDENTIFICATION DES ENQUÊTES.....	199

4.2- ANALYSE DES RESULTATS	203
4.2.1. La légitimité de l'action	203
4.2.2. La prise en compte des aléas	216
4.2.3. Les préférences	224
4.3. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES RECHERCHE	226
4.3.1. Vérification de la première hypothèse de recherche	227
4.3.2. Vérification de la deuxième hypothèse de recherche	228
4.3.3. Vérification de la troisième hypothèse de recherche	228
4.3.4. Régressions linéaires	229
4.3.5. Synthèses des analyses	234
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSIONS	237
5.1. RAPPEL DES DONNÉES THEORIQUES ET EMPIRIQUES	237
5.1.1. Rappel des données théoriques	237
5.1.2. Rappel des données empiriques	238
5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	240
5.2.1. De la légitimité de l'action publique basée sur une réflexion sur l'avenir de ses effets émergents à la compréhension de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté	240
5.2.2. De la prise en compte des aléas par une analyse de coordination à la compréhension de la mise en œuvre des projets structurants par la communauté	249
5.2.3. De l'évolution des interprétations multiples vers un même sens à l'appropriation des projets structurants	256
5.3. DISCUSSIONS	261
5.4. PERSPECTIVES	266
5.4.1. Perspectives théoriques	266
5.5.2. Perspectives dans la gouvernance éducative	269
CONCLUSION GÉNÉRALE	273
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	298
ANNEXES	322
TABLE DES MATIERES	331