

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail - Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN
« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES »

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

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work - Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

SCIENCES OF EDUCATION FACULTY

POST COORDINATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

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

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

**CURRICULUM ACCELERER ET REINSERTION DES ENFANTS
DESCOLARISES : CAS DANS LA ZONE D'EDUCATION
PRIORITAIRE DE LA REGION DE L'EST-CAMEROUN**

Thèse de Doctorat Ph.D en Sciences de l'Education présentée et soutenue le 22 Mai 2023

Spécialité : Curricula et Evaluation

Par

VENANCE MAJOLIE EVINDI

JURY

Président:	BELINGA BESSALA Simon, Professeur	Université de Yaoundé 1
Rapporteur :	MBEDE Raymond, Professeur	Université de Yaoundé 1
Membres :	MAIGARI DAOUDA, Professeur	Université de Yaoundé 1
	MGBWA Vandelin, Professeur	Université de Yaoundé 1
	MBIA Jean-Paul, Maître de Conférences	Université de Yaoundé 2



Avril 2022

À

Mon père,

Louis Rollin ZANG ETOA de regretté mémoire.

SOMMAIRE

<i>DEDICACE</i>	i
SOMMAIRE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	v
LISTE DES ILLUSTRATIONS	viii
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE GENERALE ET CADRE THEORIQUE	23
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE GENERALE	24
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET REVUE DE LA LITTERATURE DE L’ETUDE	66
CHAPITRE 3 : INSERTION THEORIQUE DU SUJET	227
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE	293
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE L’ETUDE	294
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	334
CHAPITRE 6 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE	359
CONCLUSION GENERALE	400
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES INDICATIVES	408
ANNEXES	418
INDEX ALPHABETIQUE	440
TABLE DES MATIÈRES	446

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pas vu le jour sans la collaboration de nombreux encadreurs, enseignants et proches. C'est pourquoi nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de cette recherche.

Qu'il nous plaise en tout premier lieu de témoigner notre reconnaissance au Pr. Raymond MBEDE pour avoir accepté de diriger cette thèse, pour ses encouragements, ses conseils avisés, sa compréhension, sa patience, sa disponibilité ainsi que pour tous les sacrifices qu'il a dû consentir chaque fois que nous lui faisons part de nos craintes et de nos espoirs tout au long de ce travail. Qu'il trouve ici notre profonde gratitude.

Nous exprimons aussi notre reconnaissance au Pr. Simon BELINGA BESSALA, Coordonnateur de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale (URFD) en Sciences de l'Education et Ingénierie Educative et à tous nos enseignants de l'URFD pour leur contribution à notre formation.

Nos sincères remerciements vont à l'endroit du Pr. MAINGARI Daouda, Chef de Département de Curricula et Evaluation pour toutes les dispositions prises en vue de faciliter la réalisation de cette recherche.

Aux institutions et personnalités du Ministère de l'Education de Base ci-après, nous adressons nos remerciements :

M. EVAN ASSEMBE, Inspecteurs de pédagogie chargé de l'enseignement primaire ; Mme BIHINA Philomène, Inspecteur National ; Mme NTAMAK née NYAMBON GARGA Georgette Béatrice, Déléguée Régionale de l'Est ; M. ALIMA Paul, Inspecteur Coordonnateur des Enseignements de l'Adamaoua ; M. NKO'O NDOUM, en service à la Délégation Régionale de l'Est ; M. MOUSSA Jean, Délégué Départemental de la Kadey ; M. ONDOUA NTSIENI, Délégué Départemental de l'Education de Base du Haut Nyong ; M. EBENE WAYE Rigas Alfred, Chef de Centre Social d'Abong-Mbang ; M. MBATA OWONO Francis, enseignant à l'Ecole Publique du Camp Bové à Yaoundé, M. EBODE Dieudonné, Inspecteur Coordonnateur des Enseignements de l'Est retraité ; M. FOU DA Simon, Sous-directeur de l'enseignement primaire au MINEDUB, retraité, qui nous ont permis de collecter les données statistiques de la Région de l'Est et les données sur le CARED.

Un grand merci à tous les directeurs d'écoles, enseignants ainsi qu'à tous les autres membres de la communauté éducative de la Région de l'Est, notamment les autorités administratives, politiques, traditionnelles et religieuses, les Collectivités Territoriales Décentralisées, les Associations des Parents d'Elèves et des Enseignants(APEE), les Responsables des Affaires Sociales, et ceux en charge de la Promotion de la Femme et de la Famille, les ONG Internationales (UNHCR, UNICEF, PLAN) et Nationales (CEFAID et AVENIR) pour leur contribution, leurs conseils, leur encadrement sur le terrain sans lesquels certains objectifs de la présente recherche n'auraient pas été atteints.

Nous exprimons toute notre reconnaissance au Dr. Emmanuel LINGOK, au Dr. Jean NKE NDI ainsi qu'à M. BEKONO Eugène pour leurs apports ô combien appréciables à cette étude, qu'ils trouvent ici toute notre gratitude.

Toute notre reconnaissance à l'endroit de Monsieur AMOUGOU AMOUGOU Victor mon cher époux, dont les contributions morale, psychologique, intellectuelle, matérielle, financière et affective ont été essentielles pour la réalisation de ce travail.

Nous n'oublierons pas de remercier nos enfants : Arnaud ZANG, Alfred OWONO, Russell AKOULOZE, Armel MESSI, Barthélemie AMOUGOU, Richelle ETOA, Erton EKO et Bryan ZANG pour leur chaleur incommensurable pendant ces moments éprouvants ;

Nous remercions tout particulièrement notre mère Mme EBA Pauline épouse ZANG, la famille AKONO MBATA, la famille AKOULOZE, la famille ADA BITHA, la famille Mvog EKOBENA ainsi que nos frères et sœurs, notamment, Jean-Louis ETOA, Irène NDO, Clarisse NNANG, Nicole MINLO, Aristide ADA, Jackson AKONO, Rosy ATSA et Stéphane ZANG, pour leurs encouragements et leurs soutiens multiformes à l'égard de ce travail.

Dans l'impossibilité de les citer nommément, que tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, de près ou de loin, ont participé à la réalisation de ce travail de recherche retrouvent dans ces lignes le témoignage de notre profonde gratitude pour leurs précieuses contributions.

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

[Liste non exhaustive]

AP	: Animateur Pédagogique
APC	: Approche Par Compétences
APEE	: Association des Parents d'Elèves et Enseignants
APO	: Approche Par Objectif
BENper	: Bénéfice personnel
BENpro	: Bénéfices professionnels
BENSoc	: Bénéfice social
BEPC	: Brevet d'Etudes du Premier Cycle
BIE	: Bureau International d'Education de l'Unesco
BUNEC	: Bureau National d'Etat Civil
CIDE	: Convention Internationale des Droits de l'Enfant
C2D	: Contrat de Désendettement et de Développement
CAPEP	: Curriculum Accéléré Préparatoire à l'Entrée à l'Ecole Primaire
CARED	: Curriculum Accéléré et Réinsertion des Enfants Déscolarisés
CC	: Core Curriculaire
CDE	: Convention des Droits de l'Enfant
CDH	: Convention des Droits Humains
CE1	: Cours Elémentaire première année
CE2	: Cours Elémentaire deuxième année
CED	: Centre pour l'Environnement et le Développement
CEDEF	: Convention sur l'Elimination de toutes les Formes de Discrimination à l'Egard des Femmes
CEED	: Cabinet d'Etudes en Education et Développement
CEFAID	: Centre pour l'Education, la Formation et l'Appui aux Initiatives de Développement au Cameroun
CEP	: Certificat d'Etudes Primaires
CESA	: Stratégie d'Education Continentale pour l'Afrique
CFJ	: Centre de Formation des Jeunes
CIEFFA	: Centre International pour l'Education des Filles et des Femmes en Afrique

CIO	: Centre d'Information et d'Orientation
CL	: Curriculum Local
CM1	: Cours Moyens première année
CMS	: Collège Multilingues Spécifiques
CN	: Curriculum National
COC	: Cadres d'Orientation Curriculaire
CP	: Cours Préparatoires
CPC	: Centres Préscolaires Communautaires
DDEB	: Délégation Départementale de l'Education de Base
DGEB	: Direction Général de l'Enseignement de Base
DREB	: Délégation Régionale de l'Education de Base
DSCE	: Document de Stratégie pour la Croissance et de l'Emploi
DSRP	: Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté
DSSEF	: Document de la Stratégie Sectorielle de l'Education et de la Formation
DSU	: Développement Social Urbain
EPT	: Education Pour Tous
ETAPE	: Espaces d'Apprentissage Temporaires et de Protection d'Enfants
FSLC	: First School Leaving Certificate
GCE A/L	: General Certificate of Education Advance Level
GCE O/L	: General Certificate of Education Ordinary Level
IAEB	: Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base
ICE	: Inspection de Coordination de l'Enseignement
IPN	: Inspecteur National
IPR	: Inspecteur Régional
MINEDUB	: Ministère de l'Education de Base
MKO	: More Knowledgeable Other
NAP	: Nouvelle Approche Pédagogique
NTIC	: Nouvelles Technologies de l'Information et de Communication
ODD	: Objectifs de Développement Durable
OMD	: Objectif du Millénaire pour le Développement
ONG	: Organisation Non Gouvernementale
ONU	: Organisation des Nation Unies
PAE	: Projet d'Action Education

PAAIENS	: Programmes Alternatifs Accélérés et Inclusifs pour les Enfants non Scolarisés
PE	: Parent-Educateur
PEA	: Programme d'Education Accélérée
PNUD	: Programme des Nations Unies pour le Développement
ROCOPY	: Réseau Recherche Actions Concertées Pygmée
RCA	: République Centrafricaine
REP	: Réseaux d'Education Prioritaire
RESens	: Ressources en personnels enseignants
RESfin	: Ressources financières
RESlog	: Ressources logicielles
RESmat	: Ressource matérielles
RESpat	: Ressources personnelles admiratives et techniques
ROCARE	: Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education
SIL	: Section d'Initiation au Langage
SP	: Secrétaire Permanent
TPSnorm	: Temps normale des études sans redoublement
UA	: Union Africaine
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNHCR	: Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés
UNICEF	: Fond des Nations Unies pour l'Enfance
ZEP	: Zone d'Education Prioritaire
ZIP	: Zone d'Intervention Prioritaire
ZPD	: Zone Proximale de Développement

LISTE DES ILLUSTRATIONS

A-TABLEAUX

Tableau n° 1 : Les estimations portées sur le Cameroun en termes de pourcentage des jeunes sur deux tranches d'âges dans la région d'Afrique subsaharienne.....	25
Tableau n° 2 : Répartition école/travail des jeunes de 15 à 24 ans au Cameroun.....	25
Tableau n° 3 : Evolution des effectifs des élèves par niveau d'enseignement et par sexe de 2017/2018 et 2018/2019.....	26
Tableau n° 4 : Evolution des effectifs des élèves par niveau d'enseignement, par ordre et par sexe de 2017/2018 et 2018/2019.....	27
Tableau n° 5 : Répartition du personnel enseignant dans le primaire par ordre d'enseignement.....	28
Tableau n° 6 : Nombre d'écoles primaires par ordre d'enseignement.....	28
Tableau n° 7 : Récapitulatif des axes stratégiques et objectifs.....	53
Tableau n° 8 : Présentation des offres d'encadrement des enfants déscolarisés et non scolarisés.....	57
Tableau n° 9: Cheminement du programme d'éducation accélérée.....	156
Tableau n° 10 : Regroupement des enfants selon les cohortes.....	203
Tableau n° 11: Rythmes scolaires proposés aux cohortes.....	204
Tableau n° 12: Différentes zones du CARED entre 2011 et 2012.....	207
Tableau n° 13: Illustration des bénéficiaires de la méthode sur le CARED au Cameroun....	210
Tableau n°14: Statistiques de l'éducation dans l'enseignement primaire dans la zone d'éducation prioritaire en 2018/2019.....	211
Tableau n°15: Principaux critères d'une convention à travers une synthèse de travaux en économie, sociologie et en gestion.....	242
Tableau n°16: Modalités de la cohésion sociale.....	286
Tableau n° 17: Liste des compétences et disciplines scolaires.....	288
Tableau n° 18: Tableau synoptique des variables d'étude.....	291
Tableau n° 19: Définition de la VD.....	292
Tableau n° 20: Effectifs de l'Ecole publique de Banana.....	307
Tableau n° 21: Taux de fréquentation, Ecole publique de Ngatto Ancien, 2012-2013.....	309
Tableau n° 22: Evolution des effectifs des élèves du primaire au Cameroun par sexe de 2011/2012 A 2014/2015.....	313

Tableau n° 23: Evolution des effectifs des élèves de l'enseignement primaire public au Cameroun de 2011/2012 à 2014/2015	313
Tableau n°24: Effectifs du primaire public 2012-2014.....	314
Tableau n° 25: Effectifs des élèves du primaire public 2015-2016-2017	315
Tableau n° 26: Effectifs des élèves du primaire public : 2018-2019-2020.....	316
Tableau n° 27: Effectifs des élèves réfugiés 2016/2017	317
Tableau n° 28: Effectifs des enfants de la Région de l'Est ayant bénéficié du CARED en 2019	318
Tableau n° 29: Portrait des participants	324
Tableau n° 30: Grille d'analyse des éléments du discours.....	333
Tableau n°31: Arbre thématique des Compétences spéciales	345
Tableau n°32: Arbre thématique des Enseignants spéciaux.....	348
Tableau n° 33: Arbre thématique de la périodicité spéciale.....	353
Tableau n° 34: Développement des aptitudes positives vis-à-vis de l'école.....	357
Tableau n° 35: Actions et activités par axe stratégique	391

B - FIGURES

Figure 1 : Schéma relatif à la structure du système éducatif francophone.....	47
Figure 2: Schéma relatif à la structure du système éducatif anglophone	48
<i>Figure 3: Schéma théorique reconstitué du CARED</i>	<i>287</i>
Figure 4: Carte du Cameroun	297
Figure 5: Carte de la région de l'Est	298

C- HISTOGRAMMES

Histogramme 1: Représentation graphique du taux de fréquentation à l'Ecole publique de Banana, année scolaire 2011-2012.....	308
Histogramme 2: Effectifs du primaire public 2010-2011	314
Histogramme 3: Effectifs du primaire public 2012-2014	315
Histogramme 4: Effectifs des élèves du primaire public 2015-2016-2017.....	315
Histogramme 5 : Effectifs des élèves du primaire public : 2018-2019-2020.....	316
Histogramme 6: Evolution des effectifs au fil des ans depuis l'implémentation de CARED	317

RESUME

Cette étude intitulée « *curriculum accéléré et réinsertion des enfants déscolarisés : cas dans la zone d'éducation prioritaire de l'Est-Cameroun* » a pour but d'examiner l'impact du Curriculum accéléré dans la zone d'éducation prioritaire de l'Est-Cameroun. Dans le contexte de la Région de l'Est, les enfants en âge scolaire (6-16 ans) peuvent être divisés en des catégories assez marquées, notamment une fraction fréquente normalement l'école et une autre qui après inscription quitte l'école avant la fin du cycle primaire pour des raisons diverses et contraires à la législation sur l'obligation scolaire de tous les enfants remplissant le critère âge. De nombreux enfants s'adonnent aux travaux champêtres ou ménagers, dans les mines ainsi qu'au petit commerce. Certains sont simplement dans la rue, vouée à la délinquance et certaines filles sont mariées ou tombent enceinte précocement. Ces comportements dérivent des contraintes parfois culturelles, socioéconomiques et anthropologiques. Certains de ces enfants sont victimes des conflits, en l'occurrence la prolifération des enfants réfugiés et des déplacés internes. D'autres sont victimes de l'extrême pauvreté, car doivent soutenir leurs parents à subvenir aux besoins de la famille. Cette situation nécessitant une relecture de l'approche relative aux curricula en vigueur et particulièrement au curriculum accéléré destiné à la réinsertion des enfants déscolarisés (CARED). Le CARED est un programme structuré, une réponse éducation spéciale conçue par une équipe d'experts sous l'égide du partenariat MINEDUB-UNICEF en vue de récupérer les enfants ayant décroché précocement avant la fin du cycle primaire. Or si les conditionnalités de réinsertion des enfants déscolarisés s'expriment en termes de gratuité scolaire, sécurité sociale, alimentaire, entre autres, il n'en demeure pas moins vrai que la vie de l'enfant en général et sa vie scolaire en particulier sont largement influencées par la dynamique de l'environnement dans lequel baigne celui-ci. Dans cette optique, l'hypothèse générale suivante a été énoncée : le curriculum accéléré favorise la réinsertion des enfants déscolarisés dans la Région de l'Est-Cameroun. Le CARED est une réponse spéciale à une situation spéciale, il réfère des compétences, des enseignants et une périodicité spéciaux. De l'hypothèse générale découlent trois hypothèses de recherche à savoir, (1) des compétences spéciales favorisent la réinsertion des enfants déscolarisés dans la ZEP de l'Est-Cameroun ; (2) des enseignants spéciaux favorisent la réinsertion des enfants déscolarisés dans la ZEP de l'Est-Cameroun ; une périodicité spéciale favorise la réinsertion des enfants déscolarisés dans la ZEP de l'Est-Cameroun. Pour ce faire nous avons convoqué les théories des conventions, dans la mesure où tout programme est une convention ; le New Public Management en termes de politiques publiques dans la gestion de l'institution scolaire ; le modèle écologique du développement humain car le développement et le comportement résultent d'influences mutuelles et continues entre l'individu et son environnement. L'approche qualitative par le biais d'un guide d'entretien, a permis d'obtenir les résultats suivants : le nombre total d'élèves scolarisés dans l'ensemble des écoles primaires est passé de 3 120 357 en 2007 à 4 371 381 en 2017 sous la croissance moyenne annuelle de 3,1% (annuaire statistique, 2016-2017). Dans la Région de l'Est, d'après les effectifs annuels de 2010 à 2020, on observe une nette amélioration des effectifs de l'ordre de 109 372 élèves au bout de dix ans. Au regard des résultats relatifs à la réinsertion des enfants autochtones, sur 35 750 enfants scolarisables 608 ont été réinsérés (2012/13). Pour les enfants réfugiés, un écart considérable est observé, au cours de l'année scolaire 2016/2017, 12 394 enfants ont été réinsérés contre seulement 161 en 2019. Aussi, Selon le projet « Education en situations d'urgence » UNICEF-MINEDUB, 2017/2018, la répartition de la population scolarisable d'enfants réfugiés au primaire présente pour la région de l'Est un effectif de 40 922 enfants contre un effectif d'enfants réfugiés scolarisés la même année de 35 702 enfants scolarisés dont un gap de 5 220 enfants hors de l'école. Le phénomène de déscolarisation persiste et reste grandissant, au regard des récidives, du phénomène d'assistanat et des limites observées au CARED liés aux compétences, au type d'enseignants et à la périodicité et dans un contexte sans cesse changeant, cet outil s'est avéré inadéquat d'où la proposition d'un *Curriculum situationnel*, adapté et pouvant permettre de prendre en compte et de manière spécifique chaque situation.

Mots clés : Curriculum, Curriculum accéléré, Réinsertion, Déscolarisation, Zone d'éducation prioritaire.

This study entitled "accelerated curriculum and reintegration of out-of-school children: case in the priority education zone of Eastern Cameroon" aims to examine the impact of the accelerated curriculum in the priority education zone of Eastern -Cameroon. In the context of the Eastern Region, children of school age 6-16 can be divided into quite marked categories, notably a fraction that normally attends school and another that after registration leaves school before the end of the primary cycle for various reasons contrary to the legislation on compulsory education for all children fulfilling the age criterion. Many children devote themselves to rural or household work, in the mines as well as in petty trade. Some are simply on the street, devoted to delinquency and some girls are married or become pregnant early. These behaviors derive from sometimes cultural, socio-economic and anthropological constraints. Some of these children are victims of conflict, in this case the proliferation of refugee and internally displaced children. Others are victims of extreme poverty, because they have to support their parents to provide for the needs of the family. This situation requires a review of the approach relating to the curricula in force and particularly to the accelerated curriculum intended for the reintegration of out-of-school children (CARED). CARED is a structured program, a special education response designed by a team of experts under the aegis of the MINEDUB-UNICEF partnership with a view to recovering children who have dropped out early before the end of the primary cycle. However, if the conditions for the reintegration of out-of-school children are expressed in terms of free education, social security, food, among others, it is nonetheless true that the life of the child in general and his school life in particular is largely influenced by the dynamics of the environment in which it is immersed. In this perspective, the following general hypothesis has been stated: the accelerated curriculum promotes the school reintegration of out-of-school children in the East Region of Cameroon. CARED is a special response to a special situation, it refers to special skills, type of teachers and periodicity. From the general hypothesis flow three research hypotheses namely, (1) special skills promote the reintegration of out-of-school children in the PTA of East Cameroon; (2) special teachers promote the reintegration of out-of-school children in ZEP East-Cameroon; a special periodicity promotes the reintegration of out-of-school children in the ZEP of East Cameroon. To do this we called upon the theories of conventions, insofar as any program is a convention; New Public Management in terms of public policies in the management of the educational institution; the ecological model of human development because development and behavior result from mutual and continuous influences between the individual and his environment. The qualitative approach, using an interview guide, made it possible to obtain the following results: the total number of pupils enrolled in all primary schools increased from 3,120,357 in 2007 to 4,371,381 in 2017 below the average annual growth of 3.1% (statistical yearbook, 2016-2017). In the Eastern Region, according to the annual enrollments from 2010 to 2020, there is a clear improvement in enrollment of around 109,372 pupils after ten years. In view of the results relating to the reintegration of indigenous children, 608 were reintegrated (2012/13). For refugee children, a considerable gap is observed. During the 2016/2017 school year, 12,394 children were reintegrated compared to only 161 in 2019. Also, according to the UNICEF-MINEDUB "Education in Emergency Situations" project, 2017/2018, the distribution of the school-age population number of refugee children in primary school shows for the East region a number of 40,922 children against a number of refugee children enrolled in school the same year of 35,702 children enrolled including a gap of 5,220 children out of school. The phenomenon of dropping out of school has continued to grow, with regard to recidivism, the phenomenon of assistantship and the limits observed in CARED linked to skills, the type of teachers and the periodicity and in a constantly changing context, this tool has proved inadequate, hence the proposal of a situational Curriculum, adapted and able to take into account and in a specific way each situation.

Keywords: Curriculum, Accelerated curriculum, Reintegration, School drop-out, Priority education zone.

INTRODUCTION GENERALE

La déscolarisation est un phénomène universel, il touche la quasi-totalité des pays dans le monde entier. Selon le rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) et l'Institut des Statistique de l'UNESCO (ISU), pour l'année scolaire 2017, 64 millions d'enfants qui pourraient fréquenter le primaire ne sont pas tous à l'école (ARVISAIS, 2020). La question des arrêts de scolarité avant 16 ans et plus généralement du décrochage scolaire a fait l'objet des travaux en nombre conséquent depuis le début des années 2000 (République du Cameroun, Unicef, 2000). Ainsi en France, de même que dans les pays développés, la déscolarisation concerne des jeunes qui ont fréquenté l'école. D'autres pays, tels que le Brésil, le Mexique, le Togo, entre autres, connaissent la déscolarisation.

Dès 1988, la question de la déscolarisation est étudiée au Togo (Lange, 1988, 152-163), et des travaux sont menés en Côte d'Ivoire (Gbocho Yapo, 2001) ou au Niger (Barreteau, Daouda, 1998). Le thème est l'objet de travaux qui intègrent la déscolarisation (absence ou arrêt très précoce de scolarité) dans les conséquences des guerres et l'enrôlement forcé des enfants dans les guérillas, comme en Colombie (Antuñez Garrido, Cubano-Delgado Palma, Fernando Montero, 2005, 133-142) ou dans le renforcement des processus d'exclusion au Brésil (Peralva, 1992). L'ensemble des pays pauvres connaît une durée de scolarisation courte par rapport à celle des pays développés. D'autres, comme le Portugal, ont connu une massification scolaire plus tardive que celles d'autres pays européens, et la question de la déscolarisation y est reliée à celle de « l'échec scolaire » et des nécessités économiques des familles (Canário, Alves, 2004, 43-54).

Dans ce contexte le terme de « décrocheur » est utilisé pour désigner les élèves qui quittent petit à petit le système scolaire. Le décrochage lui désigne le processus plus ou moins long qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant la sortie de l'institution (Guigue, 1998). Il s'oppose à la démission, qui exprime le départ volontaire de l'élève et à l'exclusion, acte par lequel une autorité reconnue vous démet de vos fonctions (Guigue, 1998). Une démission peut d'ailleurs prévenir une exclusion prévisible par l'élève.

Le terme de déscolarisation, plus large, permet de reprendre plusieurs hypothèses concernant les processus qui amènent hors du système scolaire des jeunes de moins de 16 ans. Un décrochage progressif signalé par un absentéisme important et grandissant peut aussi provenir d'accident de santé, d'un placement en institution spécialisée, à une errance liée à une modification de la configuration familiale, etc.

Au Cameroun et surtout dans la Région de l'Est, les déscolarisations effectives ne font pas l'objet des données chiffrées fiables au niveau national, d'autant plus complexes à établir que certains élèves peuvent reprendre une scolarité quelques mois ou quelques années après l'arrêt de scolarité.

La déscolarisation peut faire l'objet de rumeurs alarmistes et la préoccupation autour du thème se trouve à la croisée de trois présupposés liés entre eux dans le débat public : montée de l'insécurité, augmentation et rajeunissement de la délinquance juvénile, développement des violences.

Alors que dans les débuts de l'école publique, en France par exemple, les jeunes sans école étaient considérés comme de potentiels soldats insoumis, voire de futurs révolutionnaires (Esterle Hedibel, 2007), aujourd'hui c'est plutôt le risque de délinquance qui est évoqué à leur égard, la connotation de danger politique étant passée au second plan. Reste que les parents, vilipendés dès les débuts de l'école publique pour leurs réticences supposées à scolariser leurs enfants, sont aujourd'hui toujours considérés comme les premiers responsables des absences de leurs enfants, comme en témoigne le contrat de responsabilité parentale, prévu dans le cadre de la « loi pour l'Égalité des chances » (2006).

La déscolarisation est la résultante de processus multifactoriels, et c'est bien la combinaison de plusieurs facteurs qui permet de les comprendre. Il s'agit bien de s'intéresser au processus de désaffiliation scolaire défini par Broccolichi (1998), qui renvoie au fonctionnement des institutions scolaires, aux traitements différenciés des élèves et à l'interaction des contextes scolaires, familiaux et locaux qui modulent les parcours et les expériences propres à chaque adolescent.

Les processus de déscolarisation interviennent dans un contexte particulier, où les inégalités sociales perdurent au sein de l'école, même si le niveau de diplomation de la population juvénile s'est élevé depuis plusieurs décennies, et si les sorties sans qualification sont moins nombreuses aujourd'hui. On observe encore une surreprésentation d'enfants d'ouvriers dans les filières professionnelles, et d'enfants de cadres dans les filières dites d'excellence, ainsi que des corrélations entre le niveau socio-économique des familles et les résultats scolaires des enfants, dès l'école élémentaire.

En France, les rapports de recherche les plus récents se sont quasiment tous intéressés à des élèves des établissements scolaires situés en zone d'éducation prioritaire, ou à des populations plutôt marginalisées et sans pouvoir socioéconomique. Si l'on peut supposer que

les arrêts de scolarité avant 16 ans sont plus nombreux dans les catégories sociales les plus modestes (Geay et Meunier, 2003), on ne dispose pas de connaissances comparatives précises sur l'ensemble de la population scolaire.

On trouve des jeunes de toutes origines régionales ou nationales parmi les déscolarisés, sans qu'une proportion particulière d'une origine ou d'une autre n'apparaisse, en ce qui concerne les immigrations anciennes, hormis dans les zones géographiques où elles sont particulièrement nombreuses. En revanche, origine étrangère et inégalités sociales se combinent dans les analyses de Schiff (in Glasman et Œuvrard, 2004) quant aux difficultés de scolarisation vécues par les jeunes déplacés et étrangers. Réticences à la scolarisation des jeunes migrants de la part des personnels scolaires, assimilant étranger et risque de délinquance, orientations inadaptées, maintien en structures d'accueil ou intégration trop rapide en classe ordinaire, contribuent parfois à la déscolarisation de ces jeunes.

Les arrêts de scolarité précoces en milieu populaire renvoient au décalage entre la culture scolaire et les cultures familiales, et à l'éloignement des élèves les plus en difficulté des normes scolaires, ce qui provoque le rejet des agents scolaires (Esterle Hedibel, 2007). Le paradigme éducatif dominant en milieu scolaire, dit paradigme industriel, insiste sur la transmission des connaissances à des élèves qui devront les assimiler de manière uniforme et suivant des normes applicables à tous. Ce paradigme est défavorable aux élèves de milieu populaire, qui ne peuvent tous s'y conformer (Janosz et Leblanc, in Brandibas et Fourasté, 2005).

Certains élèves sont alors stigmatisés comme « perturbateurs » et ne font plus l'objet de projets pédagogiques. D'autres cessent leur scolarité par retrait progressif d'une situation scolaire jugée insupportable. Les familles en situation de précarité, voire de pauvreté (Millet et Thin, 2005), sont elles-mêmes dévalorisées et les parents, surtout les mères, principales interlocutrices des personnels scolaires, ne peuvent apporter une alternative aux processus de retrait ou d'éviction scolaire de leurs enfants.

La déscolarisation, ou arrêt de scolarité avant 16 ans, renvoie de manière aiguë aux inégalités sociales existantes au sein de l'école, et à l'extérieur de celle-ci. Des actions de prévention et de remédiation pédagogique existent, qui, sans remettre en cause le fonctionnement global du système scolaire, permettent à des élèves en rupture avec l'école de trouver des alternatives à l'arrêt de scolarité sans perspectives.

Qu'il s'agisse d'absentéisme, de décrochage scolaire ou de délinquance, la représentation dominante concernant l'enfant ou l'adolescent en dehors de l'école est celle de l'enfant

incontrôlé, qui se trouverait presque mécaniquement en train de commettre un certain nombre d'actes délictueux du fait de son absence de l'école. De nos jours, la situation est bien différente, Lagrange (2001) souligne le lien entre délinquance et chômage c'est-à-dire, un jeune qui arrête sa scolarité, un peu avant ou un peu après 16 ans, a peu de chance de retrouver une intégration scolaire ou du travail. Bien sûr il y a beaucoup de dispositifs qui existent et qui font un travail tout à fait intéressant, mais il y a aussi un certain nombre d'élèves qui passent au travers des mailles de ces dispositifs et qui se retrouvent sans solution.

D'autres chercheurs ont montré que les raisons qui font qu'on arrête sa scolarité peuvent être déterminantes pour le passage aux actes délinquants par la suite. Généralement, les élèves qui arrêtent pour des raisons familiales (maladie d'un parent, décès, etc), ne versent pas dans la délinquance. Ils sont en effet très mobilisés par la résolution des problèmes familiaux qu'ils vivent chez eux et il n'y a pas de passage mécanique à des actes délictueux.

Par contre, ceux qui ont arrêté leur scolarité parce qu'ils n'aimaient pas l'école, sans qu'une problématique familiale soit spécifiquement en cause, ceux-là auront plus tendance à être aux prises avec des actes délictueux. En outre, des études ont montré l'impact des jugements négatifs à l'école sur la délinquance ultérieure. Au sein même de l'école, des attitudes coercitives, un manque d'empathie, une absence d'encouragement, ont pu contribuer à ce que par la suite, le jeune commette des actes délictueux. Cependant, il faut noter aussi qu'un certain nombre d'élèves vivent ou subissent des jugements négatifs sans pour autant arrêter leur scolarité ou se livrer à des actes de délinquance.

Si on trouve parmi la population délinquante beaucoup de jeunes qui ont des difficultés scolaires, l'inverse n'est pas forcément vrai. De plus, on peut trouver à l'intérieur de l'école des élèves qui suivent une scolarité relativement convenable quant aux résultats, tout en se livrant à des actes délinquants par ailleurs.

L'influence du groupe des pairs sur les passages à l'acte délictueux est importante, mais d'une manière générale, l'arrêt de la scolarité signe pour beaucoup la diminution, voire la disparition des réseaux de pairs, et bien souvent, l'isolement en famille, accompagné d'un sentiment d'inutilité, renforcé par l'absence de perspectives concrètes.

Pour certaines jeunes filles, en France, arrêter l'école vers 14 ou 15 ans n'a rien d'extraordinaire par rapport à leur histoire familiale. Leurs parents ont eux-mêmes souvent arrêté l'école vers cet âge-là ou même avant, et bien souvent leurs mères ont eu leur premier enfant vers l'âge de 15 ou 16 ans. Dans ce contexte, le statut de mère est une perspective

envisageable. Cette première maternité va fournir un statut aux jeunes filles, attirer sur elles de manière « légitime » l'attention des services sociaux et de ceux de la protection maternelle et infantile, et aussi de disposer de quelques revenus, par exemple avec l'allocation parent isolé, lorsque le père de l'enfant est absent de son éducation (Savary,1981).

Les enjeux des arrêts de scolarité avant 16 ans sont nombreux et complexes, déterminés par la situation socio-économique actuelle. Ils appellent des réponses diversifiées, combinant les actions collectives et les recherches de solutions adaptées à chaque cas.

Dans la plupart des pays africains, voire du monde, les priorités des gouvernements pour asseoir le développement de leurs nations portent sur l'éducation. A cet effet, plusieurs politiques assorties des stratégies et autres démarches sont adoptées tant au niveau international, national que local.

Au niveau international, on peut observer quelques exemples des pratiques de récupération d'enfants déscolarisés en Afrique subsaharienne à savoir le curriculum local au Mozambique, le programme de rattrapage pour les enfants non scolarisés et déscolarisés au Rwanda, les classes passerelles en Côte d'Ivoire, la stratégie des approches non formelles pour l'insertion scolaire et professionnelle des non scolarisés et des déscolarisés au Maroc, le continuum de l'éducation bilingue au Burkina Faso : une innovation éducative au service de l'amélioration de la qualité de l'éducation de base pour tous.

Au niveau national, c'est-à-dire au Cameroun le curriculum accéléré pour la réinsertion des enfants déscolarisés est l'une des pratiques mises en œuvre pour récupérer les enfants décrocheurs. Selon Boisvert que reprend Arvisais (2020), dans le monde entier les programmes d'éducation accélérée représentent l'une des stratégies les plus fréquentes pour répondre à cette problématique. Toutefois, l'on observe que les résultats escomptés de toutes ces mesures restent mitigés et loin des attentes des décideurs et des ayant-droits.

Au Cameroun, la politique nationale a mis sur pied des structures d'encadrement des jeunes sous l'égide de plusieurs départements ministériels : Enseignement Supérieur, Enseignements Secondaires, Formation Professionnelle, Jeunesse et Education Civique, Education de Base. Pour ce qui est de l'Education de Base, cette politique est mise en œuvre à travers la Stratégie sectorielle de l'éducation.

Cette stratégie est à la fois : un cadre intégrateur des actions de développement de l'éducation en cohérence avec les objectifs de développement nationaux ; un cadre de consultation et de concertation avec la société civile et les partenaires au développement ; un

cadre de coordination de l'action gouvernementale et des appuis extérieurs notamment ceux provenant de l'Initiative accélérée pour l'Education pour Tous (Fast-Track Initiative) ; un cadre de cohérence financière et de budgétisation à moyen terme ; un cadre de définition et d'organisation des travaux analytiques pour éclairer le développement du secteur.

Celle-ci compte plusieurs sous stratégies. Celle qui garantit l'accès de tous à l'enseignement primaire est appliquée à travers des mesures incitatives contenues dans des mesures et méthodes spécifiques développées par le Ministère en charge de l'Education de Base et certains de ses partenaires stratégiques, institutionnels, techniques et financiers.

Plusieurs méthodes et approches opérationnelles allant de la Nouvelle Approche Pédagogique (NAP) à l'Approche par les Compétences (APC) en passant par plusieurs autres approches dont certaines sont officielles : Approche par les Contenus, Approche par Objectif et d'autres informelles, ont été développées par exemple, Observer, Réfléchir Agir ; Approche Stratégique innovante pour la scolarisation des enfants Pygmées.

Au Cameroun, la croissance annuelle moyenne des effectifs d'enfants inscrits à l'école primaire a été de 3,1% durant la dernière décennie, alors supérieur au taux de croissance démographique de la tranche d'âge des 6-11 ans (2,4%). Les données administratives du MINEDUB révèlent que le Taux Brut de Scolarisation (TBS) s'est donc sensiblement amélioré pour les enfants des 6-11, passant de moins de 100% en 2006 à plus de 117% en 2016. Par ailleurs, le Taux Net d'admission (TNA) à la première année du primaire est de 57% (MINEDUB, 2019) un Taux Brut d'Admission de 127%.

Le taux moyen national de rétention en dernière année du cycle primaire était de 60% en 2016 alors qu'il se situait à 47% pour les Régions de l'Adamaoua, de l'Est, du Nord et de l'Extrême-Nord (MINEDUB-UNICEF, Rapport d'analyse 2016). Les populations des groupes vulnérables, vivant principalement dans les ZEP font face aux barrières socioculturelles qui parfois les empêchent de scolariser leurs enfants et plus particulièrement les filles (UNICEF-MINEDUB, 2018).

Au regard du caractère déséquilibré du taux de scolarisation observé dans le pays, quatre Zones d'Education Prioritaire (ZEP) ont été créées dans les Régions susmentionnées. De façon opérationnelle, plusieurs projets et programmes ont été mis sur pieds en vue de réduire les disparités scolaires : le Curriculum Accéléré pour la Réinsertion des Enfants Déscolarisés (CARED), le Programme d'Education accéléré (PEA), entre autres, ont été mis en œuvre pour faciliter la réinsertion des enfants déscolarisés dans le circuit formel du système

éducatif. Il s'agit notamment, des enfants dont la tranche d'âge varie entre 6/8 et 16 ans ayant été précocement sortis du système scolaire formel.

Le nombre total d'élèves scolarisés dans l'ensemble des écoles primaires est passé de 3 120 357 en 2007 à 4 371 381 en 2017 sous la poussée d'une croissance moyenne annuelle de 3,1%. La proportion de filles sur l'effectif total des scolarisés est de 47% (Annuaire statistique 2016-2017 du MINEDUB).

Ainsi, non seulement les résultats obtenus restent loin de combler les attentes en termes de satisfaction, mais aussi, l'on observe des données nouvelles qui semblent modifier le contexte même dans les ZEP avec des influences plus ou moins positives sur le CAREED pris comme approche dans un contexte bien défini de lutte contre la déscolarisation et de promotion de slogan "d'Ecole Pour Tous" (EPT). Cette présentation de l'ensemble constitue et résume le thème de notre sujet. La recherche entreprise dans les développements qui suivent porte sur le thème suivant :

« Curriculum Accélééré et Réinsertion des Enfants Déscolarisés : cas dans la Zone d'Education Prioritaire de l'Est-Cameroun ».

Ce sujet trouve son importance dans les divers facteurs qui sont à l'origine du problème de scolarisation des enfants en âge scolaire à savoir, les « effets dormants » (Lieury, 2010), les mariages précoces chez les jeunes filles, la vie en zone rurale, le faible niveau d'éducation des parents, la situation socioéconomique des familles, le revenu par famille, la qualité de l'offre éducative et, très souvent, les conflits, l'insuffisance des établissements de qualité dans les zones rurales, la difficulté d'accès aux pièces d'état-civil, les stéréotypes et autres influences et frustrations.

Dans des pays plus peuplés et à faible revenu, le nombre des jeunes qui quittent les écoles s'accroît avec acuité. Au Cameroun, en général et, plus particulièrement, dans les Régions érigées en ZEP, très nombreux sont ceux des jeunes qui ont quitté l'école de manière très précoce.

L'échec ou le redoublement, l'abandon, les déperditions scolaires constituant les effets dormants du système scolaire, sont des facteurs clés de la déscolarisation des enfants (Lieury, 2010). Ce phénomène d'effets dormants est principalement observé dans les milieux offrant beaucoup plus facilement des revenus aux familles démunies pour leur subsistance. Il s'agit par exemple de l'offre de service dans les manutentions ou manœuvres dans les magasins,

boutiques et restaurants, dans les chantiers forestiers et miniers, dans les exploitations agricoles et pastorales, dans les ménages des nantis.

Selon le document de stratégie sectorielle de l'éducation, en 2002-2003, environ 94 % des enfants en âge d'entrer à la SIL (dans le sous-système francophone) et en Class 1 (dans le sous-système anglophone) ont accès à l'enseignement primaire, mais seulement 57 % d'entre eux atteignent le CM2 dans le sous-système francophone et 75 % la Class 6, dans le sous-système anglophone. Le système camerounais est donc caractérisé par un assez bon accès à l'école, mais un achèvement faible du cycle primaire, ceci s'observe encore mieux dans le sous-système francophone. Or, cette analyse montre, de façon cohérente avec celles effectuées dans les autres pays, que seul l'achèvement d'au moins six années d'études peut garantir à plus de 80 % une alphabétisation irréversible à l'âge adulte.

Cette perspective est compromise par un certain nombre d'obstacles dont : L'absence d'un cycle complet dans certaines écoles, (en particulier en milieu rural et notamment dans les régions érigées en ZEP) qui empêche les enfants d'achever leur cycle primaire ; la non-cohérence entre l'offre d'éducation et la demande : dans certains cas, il existe des écoles mais celles-ci ne sont fréquentées par les élèves à cause des contraintes familiales, du mode de vie de certains groupes sociaux (nomades) et du travail des enfants.

Le redoublement avec les dépenses supplémentaires qu'il entraîne, a tendance à induire des abandons d'études et/ou le découragement des parents. La réduction de la fréquence des redoublements constituerait sans doute un élément important pour améliorer la rétention dans l'enseignement primaire.

Au regard de la situation sur les deux années scolaires 2002/03 et 2003/04, le taux de scolarisation des filles au primaire est inférieur à celui des garçons, l'écart varie de 12 à 16 points. En 2004, l'indice de parité filles/garçons est de 0.90. Toutefois si dans de nombreuses régions, le taux de scolarisation des filles au primaire est proche de celui des garçons, ce qui se traduit par un indice de parité (rapport de l'indicateur calculé pour les filles sur celui calculé pour les garçons) proche de l'unité dans la majorité des régions, il faut souligner la situation particulière des régions du Nord, de l'Extrême-Nord et de l'Adamaoua dont l'indice de parité est respectivement de 0.63, 0.64 et 0.71 en 2003/2004. Le même phénomène est observé dans la Région de l'Est, ce qui signifie qu'il y a moins de deux filles pour trois garçons scolarisés. Comme causes possibles de cette situation, on peut relever les influences culturelles telles que

les mariages précoces des jeunes filles et certaines croyances ainsi que le phénomène du travail des enfants.

Les disparités genre se manifestent dès l'accès à la première année primaire (indice de parité de 0,92) et s'amplifie en cours de cycle. Les filles ont de ce fait moins de chance que les garçons de faire une scolarité continue jusqu'à la dernière classe du cycle (indice de parité de 0,83). La comparaison de l'indice de parité dans l'accès et dans la rétention montre que, par rapport aux garçons, la rétention des filles dans le cycle primaire est un peu plus faible que leur accès à l'école. La prise en compte cumulée de ces deux phénomènes révèle qu'environ deux garçons sur trois et une fille sur deux achèvent le primaire.

Pour ce qui est de la vie en zone rurale, les jeunes ruraux sont plus portés sur d'autres activités que l'école. Une étude sur les jeunes non scolarisés et déscolarisés d'Afrique subsaharienne (Keiko Inoue, di Gropello E., Sayin Taylor Y., Gresham 2015) a montré qu'il est plus fréquent de voir des enfants être déscolarisés dans les zones rurales que dans les villes. Dans les régions, sept jeunes ruraux sur dix sortent de l'école. Dans la cohorte des plus jeunes (les 12-14 ans), la probabilité d'aller à l'école est de 8% supérieure chez les jeunes qui bouclent leur cycle primaire et poursuivent avec leurs études au niveau du secondaire sont plus nombreux en zone urbaine qu'en zone rurale.

Le document de stratégie sectorielle renseigne que la scolarisation est loin d'être homogène sur l'ensemble du territoire national. La zone de résidence géographique constitue de loin le facteur différentiel le plus important avec près de 40 points d'écart entre le milieu urbain et le milieu rural. Cet écart est de 60 points si on oppose les Régions du Nord, de l'Extrême-Nord, de l'Adamaoua et de l'Est à celles du Centre, du Littoral ou du Sud. Dans les Régions ZEP susmentionnées, on note une faible scolarisation de l'ensemble des enfants (filles et garçons confondus) pratiquement à tous les niveaux d'enseignement.

Quant au faible niveau de l'éducation des parents, selon Keiko Inoue, di Gropello E., Sayin Taylor Y., Gresham (2015), il détermine parfois les choix en matière de scolarité en ce sens que le type de vie des parents pourrait influencer la scolarité de leurs enfants. Selon l'étude suscitée réalisée sur les jeunes non scolarisés et déscolarisés d'Afrique subsaharienne, les parents qui ont achevé leurs études secondaires, voire supérieures, sont bien plus favorables à maintenir leurs enfants au secondaire et à les encourager à aller au niveau du Supérieur. De même, les enfants dont l'âge est compris entre 06 et 16 ans et issus des foyers où le chef de famille a mené ses études secondaires à terme sont estimés à environ 20% plus susceptibles d'être scolarisés que ceux des ménages dont le chef de famille est peu ou pas du tout instruit.

La situation socioéconomique des familles, entendu, la capacité de gain du ménage, est l'un des facteurs qui influe le plus sur les choix en matière de scolarité et de décision de privilégier l'école au travail des enfants. La présence d'un ou de deux adultes en activité réduit de 15 à 18% la probabilité qu'un jeune travaille au lieu d'aller à l'école et croit de 14 à 15% les chances qu'il soit scolarisé sans avoir besoin de travailler (Keiko Inoue et Al.,2015).

Traitant des disparités liées au revenu il ressort du document de stratégie sectorielle que la chance pour un enfant d'achever le cycle primaire est fonction du revenu des parents. On déduit qu'un enfant d'une famille pauvre (appartenant au 2ème quintile de revenu) a 30% plus de chance d'achever le cycle primaire qu'un enfant d'une famille appartenant au 1er quintile de revenu (20% + pauvres) et cette probabilité de rétention va croissante au fur et à mesure que la famille appartient à un quintile de revenu plus important. La disparité (quant à la rétention au primaire) par rapport au revenu constatée va s'accroissant avec un niveau d'études plus élevé.

D'autres considérations et perceptions animent cette attitude des parents à décourager leurs enfants à poursuivre leurs études. Il s'agit par exemple du chômage dont le taux est sans cesse croissant dans les pays du tiers monde à l'instar des pays africains. Cette attitude tend à conduire vers un relâchement somme toute avéré dans les familles même lorsque certains de leurs membres manifesteraient une quelconque volonté ou désir de s'investir dans la scolarisation de leurs enfants.

Pourtant, si le ménage ne compte qu'un adulte en activité, la probabilité pour les enfants de continuer leur 2^e école s'accroît de 14%, et passe à 21% lorsque deux adultes ont un travail. Les jeunes vivants dans un ménage où les adultes travaillent sont bien susceptibles d'achever leur scolarité primaire, de s'inscrire au secondaire et de faire preuve d'assiduité (Keiko Inoue, Emanuela di Gropello, Yesim Sayin Taylor et James Gresham, 2015).

La qualité de l'offre éducative, la guerre et autres crises, tensions sociales ou conflits, l'ignorance de l'importance de l'école due le plus souvent au manque d'instruction des parents et la médiocrité de l'enseignement scolaire amplifient l'effet des problèmes liés à la demande sur les choix de scolarité. La difficulté d'achèvement de l'école constitue un problème majeur dans les communautés rurales pauvres où l'imperméabilité des facteurs tels que les longues distances à parcourir, les conditions d'entrée (inscription et autres frais exigibles) et les coûts des dossiers des examens en fin de cycle peut être criarde. Dans les campagnes où les écoles sont souvent très éloignées, les parents refusent de scolariser leurs enfants, garçons ou filles,

parce qu'ils redoutent pour leur sécurité. Ils sont aussi nombreux à les sortir de l'école parce qu'ils pensent qu'ils ne pourront pas poursuivre au secondaire faute de moyens financiers.

Leurs décisions tiennent aussi de la qualité de l'enseignement. La médiocrité de l'enseignement et l'absence de motivation tant chez les enfants que chez les parents voire chez les enseignants ou encadreurs sont des facteurs déterminants qui pèsent sur l'avancement et le progrès des élèves. Ces facteurs sont soutenus par d'autres éléments touchant l'administration des écoles, comme le manque d'objectifs clairs et rigoureux : certains élèves qui abandonnent leurs études considèrent que les enseignants ne s'intéressent pas à eux et tiennent la discipline scolaire pour inefficace et injuste.

De même, les élèves sont plus susceptibles de démissionner du fait du nombre insuffisant d'enseignants, quand les enseignants sont régulièrement absents ou lorsque les écoles ignorent ou restent indifférentes face aux besoins et usages locaux (croyances religieuses et traditionnelles), ou encore lorsque les dirigeants ne rendent pas compte aux parents ou aux élèves quand ces écoles ne disposent pas suffisamment du confort minimum (salles de classe équipées, bibliothèque, matériel didactique, aires de jeux, eau potable, latrines, etc.).

La rareté des matériels pédagogiques, notamment les manuels scolaires, menace à la fois la qualité de l'éducation et l'équité de l'accès à l'éducation. Certaines faiblesses sont de nature historique, résultant en partie de l'importance massive de manuels en provenance de l'étranger, tel que le prix élevé des manuels par rapport aux revenus réels d'une grande proportion des ménages, le caractère sous-développé de l'édition locale, l'absence de données statistiques fiables sur la disponibilité des manuels, le manque de partenariat entre secteur public et privé, le manque de spécialistes du livre au sein du MINEDUB, des habitudes de lecture peu développées et l'absence quasi-totale des bibliothèques. Il faut aussi prendre en compte les effets de la civilisation moderne tels que l'exode rural, la recherche effrénée du gain. La recherche de l'autonomie dont ils n'ont pas les moyens de gérer.

Dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, l'on observe d'autres facteurs qui sont à l'origine de la situation de la déscolarisation des jeunes notamment les conflits, la guerre et autres crises ou tensions sociales. Ces conflits souvent à connotation sociopolitique, parfois interreligieux, interethniques et/ou transfrontaliers sont orchestrés ou animés par des groupes armés dont certains agissent du fait des influences extérieures ou du soutien de certaines grandes puissances.

L'Afrique se présente dans le monde comme un continent dominé par des crises. Ce continent est subdivisé en cinq sous-régions et chacune d'elle dispose des foyers de tensions issus des crises à diverses origines.

Le grand Maghreb arabe qui est la région d'Afrique du Nord ou septentrionale est animé par les guerres en Lybie et en Égypte ainsi que des tensions sociopolitiques et religieuses en Algérie et en Tunisie sans oublier la situation du Sahara Occidental au Maroc.

La région d'Afrique de l'Ouest est dominée par des foyers de tensions et autres guerres observées au Nigéria avec la secte islamique Boko-Haram, en Côte d'Ivoire avec la situation postélectorale de 2010, au Mali suite au renversement de pouvoir par coup d'État des années 2010, au Libéria, au Burkina Faso, au Sénégal avec le cas de la Casamance, en Gambie, entre autres.

En Afrique de l'Est, la région des Grands Lacs qui regroupe la RDC, le Burundi, le Rwanda et l'Ouganda est animée par les guerres dont la typologie est liée aux ressources naturelles dont l'accès et la gestion sont des principaux facteurs à ces situations. Les deux Soudans restent à ce jour plongés tant dans les guerres internes que dans une crise opposant les deux pays.

L'Angola et bien d'autres États de l'Afrique Australe à l'instar de l'Afrique du Sud, du Zimbabwe ou de Madagascar vivent des situations de tensions ou de crises sociales internes à revendications sociopolitiques et autre gouvernance sur les ressources naturelles notamment sur les minerais (or, diamant, etc.) surtout pour ce qui est de la transparence à travers une bonne circulation des informations relatives à leur gestion, de l'accès aux retombées issues de leur exploitation ou encore en matière de participation et d'implication des différentes parties prenantes nationales dans le processus ou la chaîne de prise des décisions.

Sur un autre plan, il est observé dans les eaux maritimes de bon nombre de pays africains, le phénomène de criminalité, de grand banditisme et de piraterie maritimes au niveau de l'Afrique de l'Est et dans le Golfe de Guinée.

La République Centrafricaine, le Tchad, le Congo et le Cameroun connaissent des soulèvements sociopolitiques liés aux actes des sécessionnistes, aux incursions et agressions perpétrées par des groupes islamiques, aux multiples et réguliers coups de force observés dans certains pays de cette sous-région à l'instar de la Guinée Équatoriale ou du Sao Tomé et Príncipe.

Le Cameroun vit à la fois, des situations néfastes issues des tensions et des crises provenant des pays voisins. Ces situations sont observées dans les Régions de l'Adamaoua, de l'Est, de l'Extrême-Nord et du Nord avec le phénomène de Boko Haram en provenance du Nigéria et celui des Ex-Sélika et des Anti-Balaka issus de la crise sociopolitique en RCA. Ces derniers temps, une crise issue des revendications corporatistes des enseignants et des avocats des régions anglophones du pays s'est transformée en mouvement séparatiste.

Du fait des tensions sociopolitiques enregistrées au cours des dernières années dans certains pays de la sous-région d'Afrique centrale et de l'Ouest, le Cameroun accueille actuellement sur son sol des centaines de milliers des réfugiés, demandeurs d'asile et des déplacés internes qui ont fui les conflits sanglants en République Centrafricaine, au Nigéria et dans bien d'autres pays. Cette situation a dû avoir pour conséquence immédiate l'augmentation de la population au sein des communautés d'accueil.

Cet accroissement spontané de la population, même de courte durée dans certains cas, semble avoir des répercussions sur les ressources naturelles, l'environnement, la disponibilité de terres et les différentes offres de services publics tels que la Santé, l'Emplois, l'Education, etc. Au regard des besoins, intérêts et priorités des populations d'accueil et ceux des étrangers (réfugiés et autres) qui sont parfois divergents et ces éléments s'avèrent tout aussi insuffisants.

A titre d'illustration, le Cameroun a vu son nombre de réfugiés s'accroître depuis 2014, générant un agrandissement brusque des besoins humanitaires tant pour les personnes déplacées et/ou réfugiées que pour les communautés d'accueil déjà vulnérables avant la crise. Ainsi, d'après « Réponse humanitaire (2017) » du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (UNHCR), l'on est en mesure d'apprendre que dans les Régions camerounaises de l'Extrême-Nord, de l'Adamaoua et de l'Est, les besoins humanitaires sont estimés de la manière suivante :

- **Extrême-Nord** : 55% de tous les besoins humanitaires du pays, soit 1,6 million de personnes, sont concentrées dans cette région, y compris 199 000 personnes déplacées internes, 36 000 retournés, 86 400 réfugiés nigériens, 240 500 personnes issues des populations hôtes et plus d'un million d'autres personnes vulnérables. 47% des besoins de la région, dont presque tous les réfugiés, les Personnes Déplacées Internes, (PDI), retournés et hôtes sont ciblés par ce plan.
- **Adamaoua** : 18% des besoins humanitaires du pays, ou 499 000 personnes, se trouvent dans cette région, y compris 71 500 réfugiés centrafricains, 55 300 populations hôtes et 372 000

autres populations vulnérables. 28% des besoins de la région sont ciblés par ce plan, incluant tous les réfugiés et populations hôtes.

- **Nord** : 14% des besoins humanitaire du pays, ou 390 000 personnes se trouvent dans la région du Nord, y compris 7 100 réfugiés centrafricains, 17 700 populations hôtes et 365 200 autres personnes vulnérables. 11% des besoins de la région sont ciblés par ce plan, incluant l'ensemble des réfugiés et des personnes issues des communautés hôtes.

- **Est** : 13% des besoins humanitaires du pays, ou 377 000 personnes se trouvent dans la région de l'Est, y compris 180 500 réfugiés centrafricains, 135 600 populations hôtes et 61 000 populations vulnérables. 85% des besoins de la région sont ciblés, incluant tous les réfugiés et toutes les populations hôtes.

En d'autres termes, tous ces fléaux, qu'ils soient issus des effets dormants, de la précocité des mariages chez les jeunes filles, de la vie en zone rurale, de l'ignorance de l'importance de l'école, de la précarité des revenus des familles, de la médiocrité de l'offre de l'éducation, de l'exode rural ou des conflits, entre autres, ont un impact négatif considérable sur la scolarisation des enfants en général, et des réfugiés en particulier.

Or, selon le mensuel panafricain Femmes d'Afrique magazine n°88 mars-avril 2019, le Centre international pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique (UA-CIEFFA) de l'union africaine et Save the Children, avec l'appui technique du Département des affaires politiques de l'UA et de la Mission permanente de la Norvège auprès de l'Union Africaine, ont organisé le 5 février 2019 au siège de l'Union Africaine à Addis-Abeba un dialogue de haut niveau sur l'éducation et la protection des écoles dans les situations humanitaires.

Dans leur engagement à intégrer la question « genre », la question humanitaire et la protection des écoles dans la planification du secteur de l'éducation, les participants ont fait les recommandations suivantes :

- Élaborer des processus inclusifs avec toutes les parties prenantes et les membres de la communauté pour faire en sorte que les écoles offrent un environnement d'apprentissage sûr et sécurisé, y compris pendant les conflits et les situations humanitaires ;

- Une planification du secteur de l'éducation tenant compte des sexospécificités dans les situations humanitaires ;

- Veiller à ce qu'une éducation de qualité soit garantie en tant que droit pour toutes les personnes déplacées, les rapatriés et les réfugiés grâce à la mise en œuvre effective de l'agenda 2063 de la Stratégie d'Education Continentale pour l'Afrique (CESA)1625, ainsi que de la

convention de Kampala qui reconnaît l'obligation des États parties de fournir aux personnes déplacées et aux réfugiés une éducation, parallèlement à l'assistance humanitaire requise ;

- Veiller à ce que toutes les principales parties prenantes participent au titre de la thématique paix et éducation de la CESA afin de tirer parti de synergies et d'améliorer l'efficacité des programmes visant à protéger l'éducation ;

- Élaborer une politique nationale globale et des plans opérationnels tenant compte des sexospécificités qui unifient l'éducation à la paix et la protection de l'éducation par le biais des directives de la déclaration sur la sécurité dans les écoles et faire participer toutes les institutions et partenaires concernés. À cet effet, il est demandé à l'Union Africaine de s'ériger en « fer de lance » d'un mécanisme qui devrait produire les rapports réguliers sur la situation de l'éducation dans les États membres, en tenant compte de la situation des filles et des femmes, de la sûreté et de la sécurité des écoles et des systèmes éducatifs.

Cette rencontre d'Addis-Abeba s'est tenue dans un contexte où les conflits armés et des situations humanitaires continuent de détruire non seulement les infrastructures scolaires mais aussi les espoirs et les ambitions de nombreuses générations d'enfants.

Au Cameroun, les quatre ZEP constituent les principaux sites d'installation des réfugiés en provenance des pays voisins (Nigéria, Tchad, RCA, Congo). Très récemment les déplacés internes de plus en plus nombreux du fait des mouvements corporatistes qui ont entraîné une crise humanitaire dans les Régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest font également partie des déscolarisés. A cet effet, outre les principaux critères qui ont conduit à l'érection de chacune de ces quatre Régions en ZEP (extrême pauvreté, religion, culture et enclavement), d'autres, probablement encore non identifiés, s'avèrent être propres aux enfants réfugiés.

Ces derniers vivent les effets néfastes des atrocités subies dans leurs différentes localités d'origine. Aussi, bien que des efforts certains aient été consentis çà et là par le Gouvernement et ses partenaires, ces enfants réfugiés n'ont guère cessé de vivre quotidiennement les multiples traumatismes orchestrés à leur encontre et qui constituent des facteurs supplémentaires pour les maintenir dans leur condition de déscolarisés.

Au rang de ces facteurs internes et externes, on peut citer la marginalisation, la maltraitance, les abus de toutes sortes, le déni, la honte, le repli sur soi, les railleries, les injustices, l'acculturation, les injures, les abus sexuels, les travaux forcés ou non payés, les violences physiques et psychologiques et autres frustrations et stéréotypes. Ces éléments

constituent des facteurs clés du phénomène de déscolarisation au Cameroun et plus particulièrement dans les Régions érigées en ZEP.

En réalité, certains des enfants qui ne vont plus à l'école constituent une main-d'œuvre bon marché, obéissante et moins exigeante qui aigüise les appétits des adultes exploiters. Le phénomène du trafic de ces enfants à des fins d'exploitation de leur travail a pris des proportions inquiétantes. Une étude réalisée par Nouthé Djubgang (2000) a donné des résultats suivants : sur l'existence du phénomène : 531 591 enfants environ sont concernés par le trafic à des fins d'exploitation du travail au Cameroun, soit 161 456 à Yaoundé, 103 824 à Douala, 14 611 à Bamenda, et 233 700 dans les autres localités du Cameroun ; les enfants trafiqués représentent 84,15 % des enfants travailleurs du pays. Les causes justifiant le trafic sont pour la plupart la pauvreté, l'enclavement des zones rurales, la recherche des opportunités d'emploi, le désir d'apprendre un métier favorisant l'installation à son propre compte, l'insuffisance des infrastructures scolaires, sanitaires, etc.

Les enfants sont recrutés soit dans les villages, soit dans les zones semi urbaines. Les enfants les plus exposés sont âgés de 14 à 18 ans. Ils représentent 79% des enfants enquêtés par ladite étude. Pour cette auteure, la décision de mettre l'enfant au travail précoce provient aussi bien des enfants eux-mêmes que des parents. Ainsi sur 329 enfants enquêtés, 170 ont volontairement choisi de travailler, 150 ne l'ont pas fait. La rémunération donnée aux enfants est très faible et située très en deçà du SMIG au Cameroun ; elle est située entre 2 000 et 25 000 F. CFA ou 250 F Français, le SMIG étant de 23 514 F.CFA ou 235, 14 F. Français. La plupart des enfants concernés sont alphabétisés car ont commencé des études primaires. La proportion des garçons est plus importante. Les conditions de travail sont généralement pénibles, les heures de repos réduites, les congés presque inexistantes. Ce phénomène s'observe avec acuité dans la Région de l'Est qui regorge des activités attrayantes telles que le travail dans les mines et l'exploitation forestière, entre autres.

Selon Keiko Inoue et Al. (2015), la déscolarisation vise la catégorie des jeunes sans exclusive dont l'âge varie entre 06 et 16 ans. Au Cameroun, l'enseignement primaire est obligatoire pour tous les enfants et bénéficie de plusieurs largesses de la part du Gouvernement. Parmi celles-ci, on distinguera la gratuité de l'école et bien d'autres mesures incitatives concernant tant les enfants que leurs parents, leurs enseignants et encadreurs que le reste des parties prenantes au processus d'éducation. Ces mesures issues d'une politique gouvernementale du pays ont ainsi permis d'adopter des approches et méthodes spécifiques en fonction des réalités nationales et locales.

En clair, deux principales voies sont à l'origine de la déscolarisation des jeunes à savoir l'exclusion par l'établissement et ses exigences et, le renoncement à la scolarité par des élèves happés par des problématiques familiales ou environnementales, une sorte d'auto-exclusion.

Ces deux voies qui conduisent vers la déscolarisation ne sont en réalité que le dernier maillon d'un système par lequel se boucle un processus très complexe parsemé de souffrances et ne pouvant plus évoluer.

Aussi, l'on pourra distinguer une troisième voie qui concerne les enfants en échec, mais qui sont restés discrets, dociles, en retrait et inhibés. Ceux-là qui ne posent aucun problème à la collectivité mais qui, toutefois, manifestent leurs souffrances autrement sans passer à l'acte d'abandon ou de se déscolariser.

L'exclusion des élèves est le résultat d'interactions de multiples facteurs. Celle-ci repose sur la dynamique triangulaire 'école - famille - rue'. En considérant le fait que les décrocheurs se recrutent essentiellement chez les élèves qui conjuguent vulnérabilité familiale et difficultés scolaires, il est impérieux de comprendre ou d'analyser l'amont de leur possible décrochage. En fait, le décrochage est l'aboutissement d'une accumulation des difficultés hétérogènes. Il est par conséquent nécessaire de porter une attention particulière à l'histoire des apprentissages et aux manifestations des comportements en milieu scolaire.

Pour remédier à cette situation, plusieurs stratégies, approches et outils ont été développés et mis en application en Afrique et plus particulièrement au Cameroun. Pour ce faire, la plupart des politiques nationales ont visé trois points d'entrée à savoir le maintien des jeunes à risque à l'école, la remédiation par l'enseignement formel et extrascolaire et l'insertion des jeunes dans le marché du travail.

En ce qui concerne le maintien des jeunes à l'école, Koike Inoue et Al. (2015) soutiennent que les mesures à mettre en place consistent à prévenir l'abandon. Ainsi, les mesures de rétention doivent être engagées avant cette échéance. Au vu de l'intensité croissante des facteurs qui poussent les élèves vers l'abandon, il s'avère impérieux et urgent d'intervenir précocement. Pour ce qui est de la remédiation par l'enseignement formel et extrascolaire, ces auteurs reconnaissent que c'est le moyen le plus efficace et le plus approprié pour inciter les jeunes déscolarisés à reprendre le chemin des classes afin d'achever le cycle. Aussi, ils avouent que les dispositifs qui donnent de meilleurs résultats sont ceux qui offrent de multiples points d'entrée et de sortie, en étroite collaboration avec le secteur de l'éducation formelle. La coordination entre l'administration centrale, les structures internationales (autorités régionales

et locales, communautés et autres intervenants) constituent des facteurs clés pour une meilleure mise en place des programmes nationaux d'enseignement extrascolaire.

Enfin, parlant de l'insertion des jeunes dans le marché du travail, Koike Inoue et Al. (2015) estiment que les jeunes qui ont moins ou peu de chances de retourner à l'école doivent bénéficier des facilités de formations et d'une expérience pratique dans le but de développer leurs capacités d'insertion professionnelle. Tout comme les systèmes d'enseignement extrascolaire, les programmes de formations et de développement de la main-d'œuvre sont d'autant plus efficaces qu'ils répondent à des besoins multiples.

Au Cameroun, la politique gouvernementale a permis de mettre en place une stratégie aux entrées multiples. L'opérationnalisation de cette stratégie repose sur plusieurs approches et outils pédagogiques formels et informels. Parmi ces approches et outils, on peut citer entre autres, la Nouvelle Approche Pédagogique (NAP), l'Approche par objectif (APO), le service Alpha, l'Alphabétisation Fonctionnelle, l'Approche par les Compétences (APC). Les systèmes ayant accueilli ces initiatives sont multiples et vont du formel à l'informel (École sous l'arbre, Centre d'Éducation de Base, Centre d'Alphabétisation Fonctionnelle, Curriculum Accéléré pour la Réinsertion des Enfants Déscolarisés, etc.). La mise en œuvre de ces dernières est fonction des contextes socioculturels et des capacités financières des familles.

Les Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP) ont été mises sur pied dans quatre des dix Régions du Cameroun sur la base des critères plus ou moins objectifs tels que l'extrême pauvreté des ménages, la culture et l'enclavement. Ces zones dites d'éducation prioritaire se trouvent aujourd'hui confrontées à de nouvelles donnes à l'instar des réfugiés et des déplacés internes du fait des conflits, de la guerre et autres crises à caractère intertribal, interreligieux, sociopolitique ou économique.

Dans cette situation, deux phénomènes se trouvent ainsi en coïncidence face à une approche en vigueur en matière d'éducation dans ces régions, celle des curricula accélérés et celle de la réinsertion des enfants déscolarisés.

Les interventions de la composante Education de Base du Programme de coopération entre le Gouvernement de la République du Cameroun et le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) pour la période de 2013 à 2017 visent à assurer l'accès de tous les enfants à une éducation de base de qualité. L'atteinte de ce but suppose qu'aucun enfant d'âge scolaire ne soit laissé pour compte.

Or, il y a un certain nombre d'enfants qui, soit commencent leur scolarité tard, soit quittent précocement l'école après y avoir été inscrits. En l'absence d'une offre alternative officielle pour ces catégories d'enfants, l'UNICEF a appuyé le MINEDUB en 2011 pour développer un curriculum accéléré devant permettre la réinsertion scolaire des enfants après un programme de 2 mois généralement mis en œuvre pendant les vacances scolaires.

Ce programme appelé Curriculum Accéléré pour la Réinsertion des Enfants Déscolarisés (CARED) a été développé avec l'ambition d'offrir une seconde chance aux enfants qui ont quitté l'école sans terminer le cycle primaire.

La première expérimentation a eu lieu au mois d'Août 2011 dans les Régions de l'Est et de l'Adamaoua avec 608 bénéficiaires, suivie d'une extension en 2012 dans les régions du Nord et de l'Extrême-Nord avec 1832 bénéficiaires. En 2013, l'expérimentation est reprise dans les régions de l'Adamaoua et de l'Est y compris les enfants des minorités Bakas où ont été dénombrés 2592 bénéficiaires des CARED.

Par ailleurs, suite à l'afflux des réfugiés centrafricains en 2014 et la présence parmi eux des enfants dont certains avaient été à l'école mais de façon discontinue, le CARED a été utilisé comme un outil d'évaluation et de remise à niveau de ces enfants dans les Espaces Temporaires d'Apprentissages et de Protection de l'Enfant (ETAPE) mis en place à cet effet. Ainsi, à l'Est et dans l'Adamaoua, près de 56.000 enfants vivant dans 6 sites installés ont pu accéder aux écoles publiques (écoles hôtes) avoisinantes à la suite de ce programme.

Au regard des résultats obtenus à ce jour en termes du nombre d'enfants ayant bénéficié de ce programme, tout en considérant la période d'expérimentation, les différentes mutations connues par ce curriculum et l'évolution de la situation de scolarisation des enfants dans les régions couvertes, les données du 3^{ème} recensement du BUCREP(2010) relèvent que le taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire est de 105,8%, le taux net de scolarisation dans ce cycle est de 75%. Ces indicateurs démontrent la difficulté à assurer à tous les enfants en âge scolaire un enseignement de base. Par conséquent, sur 100 enfants de 6 à 14 ans, 75 sont scolarisés, 11 ont été décrochés de l'école et 14 sont non scolarisés. En 2016 le taux ajusté des enfants en âge scolaire du primaire a atteint 83, 1%, soit un taux d'exclusion de 16, 9%. Cette situation nécessiterait une relecture de l'approche relative au CARED.

Le Cameroun a entrepris de nombreuses actions visant à réaliser les objectifs de l'EPT, particulièrement en termes d'expansion de l'accès, de réduction des déperditions scolaires et de promotion de l'équité entre les sexes, d'amélioration de la qualité des services éducatifs. Les

progrès enregistrés au cours de la dernière décennie de mise en œuvre de l'EPT ont permis qu'il soit classé au 13e rang sur 47 pays en Afrique.

En effet, pour tenir les promesses de Dakar, le Cameroun avait élaboré en 2002 un Plan d'Action National de l'EPT (PAN- EPT) qui devait lui permettre non seulement d'étendre et de renforcer les actions menées en faveur de l'Education de Base depuis la conférence de Jomtien (1990), mais aussi de promouvoir des savoirs et savoir-faire, ainsi que des compétences et des valeurs humaines indispensables à la vie courante. Tirant les leçons des insuffisances du PAN-EPT, une Stratégie Sectorielle globale a été élaborée en 2005, adossée au cadre macroéconomique de réduction de la pauvreté (DSRP 2003), par laquelle l'Etat camerounais confirmait son engagement par rapport aux objectifs de Dakar. Les résultats mitigés de l'économie nationale, illustrés d'une part par une croissance atone et en baisse tendancielle depuis les années 2000 et, d'autre part, par l'absence de progrès significatifs en matière de réduction de la pauvreté, ont conduit les Pouvoirs Publics à élaborer le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) qui court de 2010 à 2020.

A travers ce document, le Gouvernement camerounais réaffirmait sa volonté de poursuivre la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le Développement dans leur ensemble. Cette nouvelle orientation imposait également une actualisation de toutes les stratégies sectorielles antérieures. La nouvelle stratégie du secteur éducatif, validée en 2013 pour la période 2013-2020, repose sur une vision holistique et cohérente des politiques de ce secteur, en étroite relation avec l'ambition du Cameroun de devenir un pays industrialisé à l'horizon 2020.

Les progrès résultant de la mise en œuvre de cette nouvelle stratégie s'appuient sur un certain nombre d'indicateurs clés, notamment : la progression significative des taux de scolarisation et d'achèvement pour le préscolaire et le primaire ; l'atténuation des disparités entre les sexes en matière de scolarisation dans le primaire ; l'amélioration de la qualité de l'enseignement pour ce qui est des conditions d'encadrement des élèves (ratios élèves/enseignants formés, intrants d'enseignement et d'apprentissage, etc.) ; les résultats appréciables du partenariat en faveur de l'éducation entre le Gouvernement et les donateurs.

Entre 2006 et 2011, la progression des effectifs des élèves au primaire s'est située autour de 14%. En ce qui concerne les disparités liées à l'accès à l'école, le cycle primaire est devenu plus ou moins universel, à l'exception de la Zone d'Education Prioritaire qui recouvre quatre régions. Dans ces régions, la proportion d'enfants qui n'ont pas accès à l'école se situe entre 22 % et 29 %. La réduction de ces disparités a nécessité des interventions particulières.

Ainsi, la mise en œuvre du CARED est apparue comme l'une de ces interventions susceptibles de récupérer les enfants ayant décroché précocement et de les aider à réintégrer le système formel.

Prenant en compte tous ces éléments et par opportunité, nous avons décidé de mener une recherche sur l'une des quatre zones d'éducation prioritaire à savoir la Région de l'Est-Cameroun.

L'ossature matérielle de l'étude se décline en parties. Cette étude sera présentée en deux parties dont, Problématique générale et cadre théorique (1) et Cadre méthodologique et opératoire (2). Chaque partie comprend trois chapitres :

- Chapitre 1 : Problématique générale de l'étude ;
- Chapitre 2 : Cadre conceptuel et revue de la littérature ;
- Chapitre 3 : Insertion théorique de l'étude ;
- Chapitre 4 : Méthodologie de l'étude ;
- Chapitre 5 : Présentation et analyse des résultats ;
- Chapitre 6 : Interprétation des résultats et Perspectives de Recherche.

PREMIERE PARTIE :
PROBLEMATIQUE GENERALE ET CADRE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE GENERALE

Weil-Barrais (1972) définit la problématique comme « l'ensemble de constats et de questions autour d'un objet d'étude ou problème donné ». Elle est formulée à travers le contexte de l'étude, la formulation du problème, la question de recherche, la détermination des objectifs, des intérêts, la délimitation et le type de l'étude.

1.1. CONTEXTE DE L'ETUDE

En Afrique subsaharienne les perspectives économiques et sociales sont consternantes car près de la moitié des 89 millions des jeunes qui s'y trouvent sont déscolarisés (Keiko Inoue et Al. 2015). Ces jeunes déscolarisés dénombrés dans 20 pays africains au Sud du Sahara et dont l'âge varie entre 12 et 14 ans, le Cameroun compte 220.000 jeunes dans cette situation, soit 2,47% (Keiko Inoué et Al. 2015). Ce chiffre place le Cameroun au 9^{ème} rang dans ce registre. Par ailleurs, parlant de transitions scolaires concernant les jeunes âgés de 15 à 24 ans, l'auteur poursuit son dénombrement qui précise que le Cameroun compte 1.157.000 jeunes ayant abandonné au niveau du primaire, soit près de 3,55% sur les 32.600.000 jeunes recensés dans ces 20 pays d'Afrique. Ce qui fait occuper le 11^{ème} rang au Cameroun au classement de ces derniers. Plus loin, le Cameroun est placé 15^{ème} pays sur les 20 ayant fait l'objet de l'étude menée par Keiko Inoue et Al. En 2015 concernant les jeunes toujours au primaire et ayant achevé ce cycle. Le pays compte ainsi 4,8%, soit 718.000 jeunes sur les 17.600.000 jeunes répertoriés.

En fait, selon Keiko Inoue et Al. (2015), les estimations portées sur le Cameroun en termes de pourcentage des jeunes sur deux tranches d'âges dans la région d'Afrique subsaharienne se présentent ainsi qu'il suit dans le tableau n°1:

Tableau n° 1 : Les estimations portées sur le Cameroun en termes de pourcentage des jeunes sur deux tranches d'âges dans la région d'Afrique subsaharienne

Tranche d'âge	Estimation Afrique subsaharienne	Cameroun	%	Observations
12 à 14 ans	8.900.000	220.000	2,47%	Non scolarisés et déscolarisés
	54.700.000	1.157.000	2,11%	Jamais scolarisés / abandon au niveau du primaire
	29.600.000	718.000	2,42%	Toujours au primaire / primaire achevé
15 à 24 ans	19.000.000	479.000	2,52%	Abandon au secondaire
	53.000.000	1.596.000	3,011%	Toujours au secondaire
	17.900.000	40.000	0,22%	Diplômés du secondaire

Source : Etude Groupe Banque Mondiale, 2015 sur les jeunes NSD d'Afrique Subsaharienne

Plus loin, l'analyse de Keiko & Al. (2015) ressort qu'en Afrique subsaharienne dont fait partie le Cameroun, les jeunes dont la tranche d'âge va de 15 à 24 ans ont des statuts divers. S'il est certain que bon nombre de jeunes sont inscrits dans des écoles et y poursuivent leurs études uniquement, il n'en demeure pas moins vrai que d'autres sont contraints de travailler ; d'autres par contre étudient en même temps qu'ils s'activent dans de petits métiers. Plus loin, cette étude révèle que certains de ces jeunes restent inactifs c'est-à-dire ne s'exercent ni à l'école ni au travail alors que bien d'autres sont simplement réduits au chômage.

Tableau n° 2 : Répartition école/travail des jeunes de 15 à 24 ans au Cameroun

Tranche d'âge	Estimation Afrique subsaharienne	Cameroun	%	Observations
15 à 24 ans	51.500.000	559.000	1,085%	Études seulement
	60.500.000	1.756.000	2,90%	Travail seulement
	28.300.000	1.277.000	4,51%	Travail et études
	26.800.000	279.000	1,041%	Inactifs (sans études, ni travail)
	7.200.000	120.000	1,66%	Au chômage

Source : Etude Groupe Banque Mondiale, 2015 sur les jeunes NSD d'Afrique Subsaharienne

Par ailleurs, des sources officielles tirées de l'annuaire statistique du MINEDUB (2020) au Cameroun présentent l'évolution des effectifs des élèves par niveau d'enseignement pour le compte des années 2017-2018 et 2018-2019, font état, respectivement, d'un total de 4 707 887 élèves dont 4 191 992 du primaire et 515 895 du préscolaire, et de 4 942 437 élèves dont 4.399.897 du primaire et 542 540 du préscolaire.

Le tableau N°3 présente les données sur les évolutions par niveau d'enseignement et par sexe au cours de ces deux années.

Tableau n° 3 : Evolution des effectifs des élèves par niveau d'enseignement et par sexe de 2017/2018 et 2018/2019

Niveau d'enseignement	2017-2018			2018-2019		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Préscolaire	257 860	258 035	515 895	271 003	271 537	542 540
Primaire	2 221 246	1 970 746	4 191 992	2 332 378	2 067 519	4.399.897
Total général	2 479 106	2 228 781	4 707 887	2 603 381	2 339 056	4 942 437

Source : Annuaire statistique 2018/2019 MINEDUB.

Au regard des informations contenues dans le tableau N°3, l'on observe qu'au cours des années 2017/2018 et 2018/2019 le nombre de filles est plus élevés que celui des garçons en préscolaire soit un peu moins de 50.02% de filles contre 49.98% de garçons en 2017/2018 ; et 50.05% de filles contre 49.95% de garçons en 2018/2019.

Par contre au niveau du primaire, cette tendance se trouve inversée avec un peu moins de 52.99% de garçons contre 47.01% de filles en 2017/2018 ; et un peu moins de 53,01% de garçons contre 46.99% de filles en 2018/2019.

Cet inversement de tendance serait du fait de la perception que les familles ont de l'école des filles, ainsi faute de moyens les garçons vont prioritairement à l'école au détriment des filles : D'autre part on croirait que lorsque les filles constituent encore une charge pour des familles l'école pourrait servir de garderie mais une fois qu'elles commenceraient à être productives elles sont affectées à d'autres occupations en dehors de l'école.

En fait, pour bon nombre de familles, la fille est préparée à des travaux ménagers et au mariage alors qu'elles s'investissent pour la scolarisation du garçon en vue de le préparer à un emploi décent.

Le tableau N°4 présente l'évolution des effectifs des élèves par niveau d'enseignement, par ordre et par sexe. Il en ressort qu'en préscolaire, les effectifs des filles sont moins élevés dans les écoles communautaires que dans les écoles publiques et privées au cours de l'année scolaire 2017/2018. Ceci pourrait laisser croire que les parents, puisque responsables des écoles communautaires expriment leur volonté de préparer les filles à d'autres occupations que l'école.

Tableau n° 4 : Evolution des effectifs des élèves par niveau d'enseignement, par ordre et par sexe de 2017/2018 et 2018/2019

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT	ORDRE D'ENSEIGNEMENT	2017-2018			2018-2019		
		G/B	F/G	TOTAL	G/B	F/G	TOTAL
Prescolaire	Public	90 916	91 021	181 937	88 342	88 217	176 559
	Privé	159 344	159 416	318 760	174 205	174 697	348 902
	Communautaire	7 600	7 598	15 198	8 456	8 623	17 079
Total Prescolaire		257 860	258 035	515 895	271 003	271 537	542 540
Primaire	Public	1 724 146	1 490 16	4 3 214 310	1 793 595	1 548 817	3 342 412
	Privé	460 606	451 356	911 962	499 456	487 109	986 565
	Communautaire	36 494	29 226	65 720	39 327	31 593	70 920
Total Primaire		2 221 246	1 970 746	4 191 992	2 332 378	2 067 519	4 399 897
Total général		2 479 106	2 228 781	4 707 887	2 603 381	2 339 056	4 942 437

Source : annuaire statistique-MINEDUB, 2018/2019.

D'autres parts, notre étude mettra beaucoup plus d'accent à l'enseignement primaire car le CARED accompagne les enfants de 6 à 14/16 ans. Dans cette optique nous allons nous appesantir sur les statistiques concernant l'enseignement primaire.

Les données recueillies à partir de la Carte Scolaire au MINEDUB donnent lieu à ce qui suit : au cours de l'année 2017/2018, l'enseignement primaire au Cameroun présente un taux brut d'admission (TBA) égale à 122%, dont TBA de garçons égale à 128% et un TBA de filles égale à 116% ; un taux brut de scolarisation (TBS) égale à 109%, dont un TBS de garçons égale à 115% et un TBS de filles égale à 103% ; Taux net de scolarisation est égale à 88,7% ; un taux d'achèvement (TA) égale à 68,3%, dont un TA de garçons égale à 72,0% et un TA de filles égale à 64,6%.

L'effectif total des élèves du primaire s'élève à 4 707 887, dont l'effectif des garçons s'élève à 2 479 106 et l'effectif des filles s'élève à 2 228 781. La répartition du personnel enseignant dans le primaire par ordre apparaît suivant le tableau ci-après :

Tableau n° 5 : Répartition du personnel enseignant dans le primaire par ordre d'enseignement

Ordre d'enseignement	Hommes	Femmes	Total
Public	29 831	26 555	56 386
Privé	14 104	22 518	36 622
Communautaire	214	501	715
Total	44 149	49 574	93 723

Source : annuaire statistique-MINEDUB (2018-2019)

Les statistiques relatives à la répartition du personnel enseignant contenues dans le tableau N°5 montrent au regard du nombre d'enseignants décomptés dans l'enseignement public, 56 386 contre 36 622 à l'enseignement privé et 715 pour l'enseignement communautaire, que l'Etat camerounais met des ressources nécessaires pour qu'il y ait suffisamment d'enseignants dans les établissements scolaires.

Le nombre d'écoles primaires par ordre d'enseignement apparait suivant le tableau ci-après :

Tableau n° 6 : Nombre d'écoles primaires par ordre d'enseignement

Ordre d'enseignement	Public	privé	communautaire	Total
Total	12 327	5800	450	18 577

Source : annuaire statistique-MINEDUB (2018-2019)

La répartition des écoles par ordre d'enseignement confirme d'après le tableau N°6 que l'Etat du Cameroun fournit des efforts pour qu'il y ait suffisamment d'école dans toutes les localités de la république dans l'optique d'atteindre le pari de l'Education pour tous''(EPT) même dans les zones les plus reculées.

Ainsi selon les sources du MINEDUB, le Ratio Élève/Maitre (REM) au primaire se présente comme suit : REM au primaire public s'élève à 57,0 si les maitres des parents sont inclus et à 81,0 s'il s'agit uniquement des maitres de l'État ; REM au primaire privé formel s'élève à 24,9 ; REM au primaire Communautaire s'élève à 91,9. Le Ratio total Élève/Maitre s'élève à 44,7.

Ratio Élève/Salle de classe (RES) au primaire :

RES au primaire public s'élève à 63,9 si toutes les salles considérées et 86,0 si uniquement les salles de classe en dur sont prises en compte. RES au primaire privé formel s'élève à 29,7 ; RES au communautaire s'élève à 77,7. Le Ratio total Élève/Salle de classe s'élève à 51,2.

Ratio Élève/Place Assise au primaire :

- ratio Élèves/Place assise au primaire public est de 3 enfants pour 2 places assises ;
- ratio Élèves/Places assises au privé formel est de 3 enfants pour 4 places assises ;
- ratio Élèves/Places assises au communautaire est de 6 enfants pour 1 place assise.

Au total un Ratio Élève/Place assise est de 4 enfants pour 5 places assises.

Cette lecture montre la volonté de l'Etat à tendre vers l'atteinte des objectifs de scolarisations de tous les enfants camerounais en âge scolaire même si beaucoup reste à parfaire

Toutefois, la Région de l'Est qui constitue la cible de cette étude compte parmi les moins scolarisées du pays et fait partie des quatre Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP). Les statistiques de cette région pour l'enseignement primaire présentent ce qui suit : Sur 22 463 écoles que compte le Cameroun, dont 15 618 francophones et 6 845 anglophones, la Région de l'Est en possède 1 223 réparties comme suit : 1 143 écoles francophones et 80 écoles anglophones (Annuaire statistique 2018/2019-MINEDUB). De ce fait elle occupe l'avant dernier rang parmi les quatre régions érigées en ZEP. Elle en paie ainsi le lourd tribut du fait des conflits dans les pays voisins et offre un cadre peu propice aux jeunes réfugiés qui, du fait de leur statut apparaissent comme des personnes vulnérables.

En réalité, ces enfants et adolescents constituent une composante sociale en âge scolaire qui se voit en perte des repères et à la recherche d'une identité du fait du déplacement forcé qui leur attribue un nouveau statut, celui de réfugié. Et du coup, sur un effectif total de 4 399 897 élèves du primaire que compte le Cameroun, la région de l'Est enregistre un effectif de 313 385 élèves (annuaire statistique 2018/2019).

Les régions de l'Adamaoua, de l'Est, de l'Extrême-Nord et du Nord du Cameroun ont accueilli de nouveaux réfugiés, suite au regain d'insécurité en RCA. Le nombre de réfugiés centrafricains dans ces régions est passé de 217 000 en 2017 à 245 000 en 2018. Selon les enquêtes menées, plus de 80% des réfugiés restent vulnérables (Pan de réponse humanitaire, 2019). Les quatre Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) suscitées se caractérisent par l'accentuation de la sous-scolarisation dont les facteurs sont l'enclavement, l'extrême pauvreté des ménages et des familles, la culture, la religion entre autres. Les taux de scolarisation sont

les plus faibles dans ces régions, ils oscillent entre 22% et 29%. Sur un effectif total d'élèves du préscolaire par sous-système de 814 077, la région de l'Est compte seulement 49 034 élèves. Parmi les enfants qui se retrouvent hors de l'école, il y a lieu de distinguer ceux qui n'ont jamais été inscrits dans une école et ceux qui ont abandonné avant la fin du cycle primaire. Le flux annuel de ces enfants est estimé à un peu plus de 100 000 dont près de la moitié sont des déscolarisés. Dans ces régions, la proportion d'enfants qui n'ont pas accès à l'école oscille entre 22 % et 29 %. Ces enfants se recrutent massivement parmi les pauvres dans les zones rurales.

Les parents de la Zone d'Éducation Prioritaire et les pouvoirs publics font face à de nombreuses difficultés pour garantir aux enfants la pleine jouissance de leur droit à l'éducation. De nombreuses études ont montré que le niveau de pauvreté des populations interfère et explique en partie les disparités observées dans le parcours scolaire des élèves. Ainsi, si le taux d'achèvement du primaire est de l'ordre de 98 % pour un jeune du quintile de richesse le plus élevé résidant à Douala ou à Yaoundé, il n'est que de 28 % pour un jeune du quintile le plus bas résidant en zone d'éducation prioritaire.

Si, pour Keiko Inoue et Al. (2015), il est vrai que six grands facteurs sont à l'origine de la situation des jeunes et enfants déscolarisés en Afrique subsaharienne à savoir l'abandon de l'école avant la fin du cycle primaire, la précocité des mariages chez la jeune fille, la vie en zone rurale, le faible niveau d'éducation des parents, le chômage des adultes ou les parents sans emplois, la difficulté d'accès à l'école et la médiocrité de l'enseignement, il n'en reste pas moins évident que, outre ces facteurs que l'on peut regrouper en trois grandes catégories telles que : les conflits internes, les catastrophes naturelles et la pauvreté, d'autres, soient-ils considérés ou non transversaux, viennent compléter ce registre. Ces facteurs constituent de véritables obstacles qui maintiennent les enfants, adolescents et enfants réfugiés ou déplacés internes au statut de déscolarisés. Il s'agit, en dehors des facteurs ci-dessus, d'autres situations à eux imposées par un contexte conflictuel issu des tensions sociopolitiques, militaires, religieuses ou interethniques. Pour une meilleure compréhension, il y a lieu de formuler clairement dans les lignes qui suivent le problème qui se pose dans cette étude.

1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME DE L'ETUDE

En mettant en relief les modalités des réalisations effectives du droit à l'éducation des populations vulnérables, victimes de guerres, des conflits et des violences et extrêmement pauvres le cadre institutionnel insiste sur le rôle de l'éducation dans le processus de

développement d'une culture de la paix, sachant que l'éducation est un moteur de développement et un facteur d'intégration sociale.

Concernant l'éducation, depuis plusieurs décennies, le Gouvernement camerounais avec le concours des partenaires nationaux et internationaux dans le cadre de la coopération multilatérale et bilatérale, y compris les agences intergouvernementales, le secteur privé, les confessions religieuses, la société civile et même les particuliers, a consentis beaucoup d'efforts pour la scolarisation de tous les enfants remplissant le critère âge.

À cet effet, il y a lieu de relever que, bien que de progrès considérables aient été enregistrés dans ce domaine, tous les enfants n'achèvent toujours pas leur scolarité. Au niveau du primaire (5-11 ans / 14ans), le système reste caractérisé par une faible rétention : seulement 35% d'une classe d'âge achèvent le cycle primaire due, entre autres, à l'absence d'un cycle complet dans certaines écoles, en particulier en milieu rural et notamment dans les zones d'éducation prioritaires ; un écart entre l'offre d'éducation et la demande : dans certains cas, il existe des écoles mais parfois celles-ci ne sont pas fréquentées par les élèves à cause des contraintes familiales, du mode de vie de certains groupes sociaux en l'occurrence les populations autochtones nomades à l'instar des éleveurs pasteurs Mbororos et les chasseurs-cueilleurs pygmées, le travail des enfants et l'indigence des parents ; un taux de redoublement encore élevé dans le primaire depuis des décennies qui oscillent autour de 25% en moyenne avec des conséquences négatives telles des dépenses supplémentaires, une parité filles/garçons encore fortement déficitaire pour les filles avec moins de deux filles pour trois garçons scolarisés, soit un indice de 0,92 au niveau national (ROCARE-Cameroun, 2011).

Selon le Ministère de l'Education de Base, 582.945 élèves ont été enregistrés au préscolaire et 4.392.791 au primaire public et privé confessionnel au cours de l'année scolaire 2019-2020. L'encadrement de ces élèves a été assuré par 120.271 enseignants des secteurs public et privé dans 27.659 écoles maternelles et primaires publiques et privées. Toutefois la crise sociopolitique qui affecte les régions du Nord-ouest et du Sud-ouest a entraîné la fermeture voire la destruction de près de 4000 écoles selon l'UNICEF. Sur le coup, près de 310.000 instituteurs sur les 400.000 existants ont fui les violences dans ces régions. Certains de ces enfants, voire la majeure partie, parfois accompagnés de leurs parents à la recherche d'abris et de lieux paisibles se sont retrouvés en villégiature abandonnant, école, famille, biens matériels, entre autres.

Aussi, dans la recherche de solution à ce type de situations, Gaillard (2000) estime que la dépression est un état caractérisé par un envahissement de l'angoisse, une altération de

l'humeur, une lassitude importante, une dépréciation de soi et du pessimisme. Dans la dépression, l'enfant ou l'adolescent a une tonalité triste de son humeur qui se retrouve dans les jeux, les dessins pauvres, avec des couleurs sombres.

La dépression dont ces enfants font l'objet se présente comme un état morbide aux formes variables chez l'enfant ou l'adolescent. Le taux d'occurrence de ces formes n'est pas négligeable. Il varie entre 2 % chez les enfants et 8 % chez les adolescents.

L'adolescence, d'une manière générale, est caractérisée par une série de mutations tant sur le plan hormonal, physique que psychique. Dans leur condition de réfugié, les adolescents centrafricains, outre ces transformations, font face à d'autres types de problèmes plus complexes qui les renvoient à une quête sans cesse de leur identité.

Ceux-ci se distinguent par leur vulnérabilité incontestable, leur marginalisation, leur acculturation forcée, leur perturbation psychique et psychologique, leur renfermement, leur repli sur soi et leur victimisation. D'autres facteurs additionnels s'allient à ce contexte particulièrement difficile et contraignant notamment le risque de biculturalisme ; d'assimilation ou d'accommodation ; d'intégration et d'adaptation non volontaires auxquels sont exposés ces enfants.

Par ailleurs, l'on y observe entre autres des frustrations diverses, des traitements inhumains, le rejet, le déni, la pratique des travaux non désirés ou forcés, la maltraitance, les discriminations de toutes sortes, l'exposition à la consommation de l'alcool et de la drogue sont autant de problèmes auxquels font face des adolescents vulnérables.

Les symptômes de la dépression peuvent être des troubles des affects, des troubles du comportement et des troubles somatiques. Ce qui apparaît dominant dans une première approche clinique, repose sur les affects négatifs notamment la tristesse, la colère, l'anxiété, l'irritabilité, les accès colériques, les conduites d'opposition ; les comportements agressifs sont parfois les expressions de leurs incertitudes sur eux-mêmes.

Cette situation conduit à ce que Lieury (2010) a appelé des effets dormants. Il s'agit du désintérêt, de l'inhibition, du retard, de l'absentéisme, de l'opposition, du refus, de l'abandon, et de l'échec scolaires. Ce phénomène est principalement observé dans les zones où les parents et les enfants sont pauvres et impliqués dans la recherche des moyens de survie. Comme les autres facteurs cités plus haut, ces effets dormants sont aussi autant de facteurs qui conduisent à la déscolarisation des enfants et des adolescents.

Selon Bourdieu et Al., dont les analyses sont reprises par Lieury (2010), l'échec scolaire est un fait sociologique qui correspond en même temps à des situations de souffrances des jeunes et de leurs familles. Le système scolaire ne permettrait qu'à 30 % des élèves de suivre une formation de bonne qualité et pour un tiers de la population scolaire ce serait l'échec total. Selon Levine, Vermeil et Rault que reprend Lieury (2010), la mauvaise réussite à l'école constitue un symptôme, celui d'une mauvaise adaptation. Elle affecte le sujet dans sa totalité, l'être intime et l'être social. Les causes du retard ou des difficultés scolaires sont multiples, Lieury (2010) en décrit quatre principaux axes à savoir la dominante biologique avec les dysfonctionnements de l'organisation cérébrale ou somatique ; la dominante socioculturelle où l'échec est issu d'une situation sociale ou d'un dysfonctionnement familial ; la dominante institutionnelle, l'échec étant un produit institué ; la dominante psychologique avec l'échec comme conséquence directe ou réactionnelle des vécus pathogènes de l'enfant ou de l'adolescent dans sa famille.

Les conditions éducatives familiales ou non ont des effets sur la capacité d'investissement positif de l'enfant sur les matières scolaires. Lieury (2010) observe ceci : il peut s'agir d'un parent trop rigide n'admettant aucune marge de manœuvre pour les horaires de l'enfant ou à l'inverse, d'un parent trop laxiste qui ne met aucun interdit. On assiste donc à deux situations divergentes où, l'un enferme l'enfant pendant que l'autre le perd dans un monde sans limite. Il peut s'agir par ailleurs d'un parent trop anxieux qui ne permet pas à l'enfant de faire la moindre expérience nouvelle ou encore d'un parent dépressif qui ne partage rien et qui n'a plus de projet ni pour lui-même ni pour son enfant. D'autres parts des dimensions singulières, personnelles peuvent conduire l'enfant ou l'adolescent à être en difficulté ou en échec à l'école.

S'agissant de l'échec, du retard ou de la difficulté scolaires, l'échec d'un élève est une situation durable, globale et discriminante plaçant l'élève dans une position consciente d'incapacité à la bonne réalisation de tâches scolaires. L'échec n'est pas un fléchissement des résultats, il se différencie du retard scolaire.

Le retard scolaire est généralement transitoire, réactionnel à des difficultés familiales (maladie d'un parent, décès), à un déménagement (perte des repères antérieurs) ou tout simplement à des difficultés de relation avec le maître ou la maîtresse, mais a été précédé d'une période de réussite satisfaisante. Un fléchissement scolaire brutal ou progressif, sans raison apparente, doit être rapidement examiné et pris en charge. Le retard scolaire n'est pas un échec si l'enfant montre, après une période difficile, une bonne réussite même si son âge est supérieur à la moyenne d'âge de sa classe.

L'échec vient généralement nommer un retard de plus de deux ans, peu susceptible d'être compensé. Compte tenu de l'organisation du parcours scolaire, il est difficile de tenir l'espérance d'une récupération de niveau quand le retard est trop important. Le retard se transforme alors en échec. La notion de classe d'âge s'oppose à cette espérance. L'organisation en cycles tente de donner plus de liberté dans l'aménagement de rythmes légèrement différents dans les apprentissages.

L'échec scolaire peut être dû à des difficultés dans le développement du fonctionnement cognitif, à des difficultés relationnelles et des difficultés psychologiques. C'est un symptôme, une issue aux problèmes psychologiques posés par la situation scolaire elle-même avec les problèmes de séparation des figures d'attachement, l'importance de la frustration, l'évaluation permanente, la difficulté de demander ou d'accepter une aide, et de se dire en difficulté.

L'échec scolaire est une issue à une dynamique relationnelle établie entre l'enfant, la famille et la structure scolaire. C'est pourquoi il est important de ne pas négliger les variables pédagogiques mises en jeu dans le cadre des expériences vécues de l'enfant et dans la situation réelle qui fait que cet enfant perde pied, et apprenne mal à l'école. Chaque élève doit ainsi être pris en considération dans une problématique individuelle.

Selon Anny Cordié (1993), l'échec scolaire caractérise un sujet qui exprime son mal-être dans une époque, au sein de laquelle la réussite sociale fait partie des valeurs prédominantes. Il s'agit d'un trouble qui s'inscrit de façon singulière dans l'histoire de chacun. C'est pourquoi, le contexte social, les conditions familiales, l'environnement en général de l'enfant, sont autant de facteurs déterminants qui favorisent ou entravent l'intérêt de l'enfant quant à son parcours scolaire. Ainsi, l'échec scolaire n'est que la forme terminale d'une désadaptation plus ou moins marquée à l'apprentissage scolaire, il irradie toute la structure de la personnalité.

Concernant le refus, l'inhibition ou le désintérêt scolaire, on peut dire que le refus scolaire désigne une conduite d'opposition active à l'égard de l'école, une opposition à toute acquisition scolaire. Les formes en sont différentes selon l'âge. Chez le jeune élève, il s'agit d'une opposition bruyante, souvent explosive, faite de colères, d'instabilité et de refus de toutes les activités proposées. Plus tard, le refus peut être plus passif, sous forme d'école buissonnière, de fugues. Ce refus peut s'inscrire soit dans une organisation limite de l'enfant, soit dans une injonction implicite ou explicite des parents à l'égard de l'école, tels les parents qui montrent une hostilité ou de l'agressivité envers les enseignants. L'enfant règle ainsi des comptes à son insu.

Pour ce qui est de l'opposition scolaire, son comportement peut être actif ou passif. L'opposition active se manifeste par le refus affirmé au fonctionnement de l'école, ou aux enseignants ou au travail demandé. Ces élèves ont une fragilité de l'estime de soi, une représentation négative d'eux-mêmes et fuient toute situation d'évaluation. Il peut y avoir conduite ambivalente : montrant une opposition et recherchant l'alliance et le contact affectif ; l'opposition passive se traduit par des tentatives de se soustraire aux demandes scolaires et par l'affirmation de son incapacité à comprendre la tâche. L'enfant opposant passif recherche la relation exclusive, l'aide privilégiée. Il teste la relation avec l'adulte. Il attire avec exigence la sollicitude pédagogique de celui-ci pour avoir le bénéfice d'une relation privilégiée.

L'élève peut alterner entre comportement d'opposition, manque d'intérêt et évitement. L'opposition peut également se retrouver suite à des difficultés situationnelles et être réactionnelle. Outre des difficultés liées à un très grand écart culturel entre le jeune, sa famille et l'école, écart entre les normes de l'école et celles de la famille, l'élève peut réagir à une attitude, une remarque mal vécue par l'élève. L'attitude d'opposition réactionnelle peut être liée à des événements de la vie familiale de l'enfant tels que la naissance d'un enfant, maladie, deuil dans la famille, séparation, violences, projet de déménagement, chômage, etc...

L'opposition devrait être passagère, mais elle peut se chroniciser et s'installer comme mode relationnel de l'enfant et nuire à son adaptation. Un positionnement symétrique de l'entourage familial et/ou scolaire avec escalade, affrontement risque de fixer le jeu relationnel.

Le désintérêt scolaire, à son tour, est à associer à la notion d'ennui et de désinvestissement. Il peut avoir deux origines, soit l'hyper-précocité cognitive de l'enfant qui l'amène à parcourir très rapidement l'ensemble du cursus primaire, le mettant très en avance sur sa classe d'âge, soit en lien avec de faibles résultats, une insuffisance de bénéfices trouvés dans la matière scolaire elle-même. Ce désintérêt peut se constituer quelques mois après l'arrivée dans un nouveau cycle, comme au collège ou au lycée.

L'inhibition scolaire, quant à elle est un symptôme névrotique, une incapacité de se concentrer sur une tâche malgré le désir de le faire. Un investissement scolaire problématique ne correspond pas, à priori, à des troubles cognitifs ou des troubles d'apprentissages. Il ne s'agit pas non plus d'attribuer une mauvaise volonté à l'enfant. Cela peut également correspondre à une mauvaise estime de soi, et témoigne d'une souffrance psychologique.

Dans l'optique de palier à ces difficultés scolaires, certains auteurs de l'adaptation scolaire se sont investis notamment, Piaget, Vygotsky, Bruner, Vergnaud, entre autres.

Piaget (1977), met l'accent sur le processus d'adaptation, de déséquilibre et de rééquilibration. Pour cet auteur, le principe d'assimilation débute au moment où l'enfant entre en contact avec le monde, c'est-à-dire aux premiers jours de son existence. C'est par l'assimilation que l'enfant construit ses premiers schèmes qui sont la répétition de certains gestes qu'il intègrera. Parmi ces premiers schèmes, celui de la tétée, du mouvement d'agripper, de se tourner la tête, de pousser, de tirer etc. Ces premiers schèmes ont une connotation sensori-motrice et ils permettent à l'enfant d'entrer en contact avec le monde qui l'entoure.

Cependant l'assimilation à elle seule ne permet pas à l'enfant de s'adapter à son environnement ; elle devra-être accompagnée du processus d'accommodation permettant à l'individu de réutiliser et de réorganiser ses propres schèmes dans des situations différentes.

À travers cette constante structuration et restructuration, l'enfant développe et continue à raffiner et à organiser personnellement des systèmes logiques pour affronter le monde. C'est d'une certaine manière la réorganisation de la matière brute qui permettra à l'individu non seulement de s'adapter à son environnement mais, également de développer sa créativité, essence même de la richesse de l'humain. C'est donc le jeu de ces deux composantes fondamentales (assimilation et accommodation) qui permettra à un individu de s'adapter.

L'adaptation suppose une remise en question constante de son environnement et un perfectionnement continu des mécanismes cognitifs.

« Le perfectionnement des mécanismes cognitifs permet une intériorisation sans cesse plus grande du monde et un équilibre dynamique s'acquiert progressivement depuis l'état d'équilibre fœtal jusqu'à l'état d'équilibre dynamique de la pensée formelle. » (Piaget, 1977)

Ces remises en question de l'environnement, entraîneront l'enfant à des phases de déséquilibres et de conflits. L'enfant dans ces moments devra complexifier d'une part ses schèmes et les réorganiser de sorte qu'ils pourront répondre à ses interrogations, à son malaise face à son appréhension du monde qui l'entoure. C'est ce que cet auteur résume sous le concept d'équilibration.

« Le développement psychique qui débute dès la naissance et prend fin à l'âge adulte est comparable à la croissance organique : comme cette dernière il consiste essentiellement à une marche vers l'équilibre. » (Piaget, 1977)

Ce concept est fondamental dans le développement de l'intelligence car c'est par l'équilibration que l'enfant poursuivra cette quête d'instruments cognitifs lui permettant de

s'adapter au monde extérieur. Il s'agit ici d'un principe dynamique semblable à celui de l'homéostasie qui poussera l'individu à assurer un équilibre entre les facteurs internes et externes ou plus généralement entre l'assimilation et l'accommodation.

Il ne s'agit pas ici d'un état de repos mais d'un jeu de compensation où l'individu développera des stratégies pour atteindre un niveau d'adaptation optimal ou en d'autres termes un état d'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation. L'équilibre des structures cognitives est donc une forme de compensation face aux perturbations venues de l'extérieur.

Cependant, l'équilibre des structures cognitives implique le développement de ces systèmes cognitifs, c'est-à-dire que le développement est d'abord assuré de façon génétique. Selon les observations de Piaget qui ont été confirmées par la suite, il existe des stades de développement de l'intelligence génétiquement encodés qui se présenteront au cours de l'épanouissement de l'enfant, lui garantissant les moyens nécessaires pour la compréhension de son environnement.

Le passage d'un stade à un autre s'active lorsque les mécanismes qui régissent la pensée de l'enfant ne sont plus adéquats pour expliquer et lui permettre de s'adapter au monde qui l'entoure. A cet encodage génétique, viendra se superposer l'apprentissage. Apprendre est défini par Piaget (1977) comme le fait de savoir comment un évènement est une variation d'un autre, évènement mieux connu.

L'apprentissage apparaît lorsqu'un enfant comprend la façon par laquelle un évènement peut être transformé en un autre. L'apprentissage permet à l'enfant de faire l'expérimentation de sa structure génétique. Quand cet apprentissage aura atteint un certain niveau de compétence, alors l'enfant passera à une autre structure plus complexe mais incluant la structure précédente. Ici encore la notion d'équilibre est fondamentale puisque c'est lorsque la relation entre la structure et l'apprentissage a atteint sa saturation que le déséquilibre apparaîtra et qu'alors l'enfant sera prêt pour le stade suivant.

Au fur et à mesure que l'enfant aura intériorisé (assimilation) et transformé (accommodation) certains évènements, il pourra complexifier ces intériorisations et ces transformations pour atteindre vers l'âge de 12 ans la maturité et l'équilibre de ses structures cognitives. Pour arriver à cet état, l'enfant devra apprendre à se détacher petit à petit de son égocentrisme fœtal pour se tourner de plus en plus vers l'extérieur lui permettant d'envisager le monde sous d'autres regards que le sien.

De même, les enfants décrochés du système scolaire ont besoin de passer par des processus d'assimilation et d'accommodation pour s'adapter à la nouvelle situation qu'est leur réintégration à l'école. L'intégration s'exprime par l'ensemble d'interactions entre les membres, provoquant un sentiment d'identification au groupe et à ses valeurs. Cette intégration vise l'adaptation d'un enfant dans son groupe social qui est le milieu scolaire.

Pour Piaget, l'environnement social n'influence que de manière marginale le développement cognitif. Il n'est pas constitutif de l'activité mentale. Le rôle du langage est secondaire dans le développement de la connaissance. Vygotsky quant à lui considère au contraire que l'enfant grandit en interaction étroite avec deux aspects de la culture. Elle produit le langage écrit et oral et les interactions sociales, entre adultes et enfants et entre enfants.

La pensée de Vygotsky (1978) repose sur deux principes à savoir, le More Knowledgeable Other (MKO) et la Zone Proximale de Développement (ZPD). Il présente deux dimensions dans la terminologie historico-culturelle, la dimension historique provient de l'élaboration de la culture par la société et la dimension culturelle provient de l'interaction entre l'enfant et autrui, membre de cette société. Pour cet auteur, le développement des fonctions psychiques supérieures résulte du développement individuel, mais aussi du développement individuel où l'individu est pris dans la société dans laquelle il vit en tant que membre d'une société et membre d'une culture donnée. C'est son histoire culturelle qui permet à l'enfant de se construire. Son histoire individuelle va influencer et donc faire évoluer l'environnement et la culture dans lesquels il est.

Ce penseur estime qu'il y a un perpétuel va-et-vient entre un mouvement extérieur et un mouvement intérieur :

« Toute fonction dans le développement culturel de l'enfant apparaît deux fois ou sur deux plans : dans un premier temps, elle apparaît au niveau social et, dans un deuxième temps, au niveau individuel. D'abord, elle se manifeste entre les personnes comme une catégorie interpsychique et puis, en l'enfant, comme une catégorie intrapsychique » Vygotsky (1978)

Pour cet auteur, les fonctions psychiques se développent de l'extérieur vers l'intérieur, un interpsychique vers un intrapsychique ou encore un social vers un individuel. Le développement est donc sous-tendu par un processus d'intériorisation qui se traduit par le contrôle d'un tiers qui peut se faire au cours des interactions sociales, puis par un contrôle interne géré par l'enfant lui-même.

Le processus de développement est donc le passage d'un interpsychique vers un intrapsychique. Dans ce cadre, le processus d'intériorisation est un vecteur du développement du langage. Le langage est éminemment social et a une fonction de communication qui permet un échange, une action sur l'environnement et les autres.

Chez Vygotsky (1978), le langage égocentrique vient après le langage social à la naissance s'il n'y a pas d'entourage. Le langage est fondamentalement un outil social, un instrument de partage avant même qu'il y ait acquisition du langage verbal. Lorsque ce langage verbal a été partagé, qu'il est devenu en quelque sorte un instrument psychologique, il se transforme en langage égocentrique dans le sens où c'est un langage que l'enfant possède pour lui. Le langage égocentrique est un langage essentiel, intérieur, utile à l'enfant : l'enfant se parle à lui-même dans les jeux. Le langage égocentrique a une fonction autonome, il est une aide au raisonnement et un reflet de l'orientation mentale de l'enfant.

Vygotsky (1978) pense que toutes les cognitions émergent grâce aux interactions sociales. Pour lui, le processus d'apprentissage est enraciné dans la sociabilité, c'est-à-dire tous les éléments sociaux et l'affectivité. C'est ainsi qu'il estime que ce n'est que dans le cas d'une communication, d'une réflexion partagée que l'enfant peut apprendre. C'est grâce à la collaboration entre deux personnes que l'on fait des apprentissages. Ce principe de collaboration est à l'œuvre dans la Zone Proximale de Développement.

Le concept de Zone Proximale de Développement (ZPD) se définit comme la distance entre le niveau de développement actuel d'un individu tel qu'on peut le déterminer dans la façon dont l'enfant résout les problèmes et son niveau lorsqu'il est assisté par l'adulte ou lorsqu'il collabore avec d'autres enfants plus avancés. Ce concept renseigne qu'il est toujours possible de développer de nouvelles compétences, et que le processus d'apprentissage peut reposer sur la base des compétences existantes et se réaliser à l'aide d'une médiation.

En clair, selon Vygotsky (1978), la Zone Proximale de Développement se présente comme l'écart compris entre l'aptitude de l'enfant à résoudre un problème tout seul et sa capacité à le résoudre avec l'aide ou l'assistance d'un tiers plus outillé.

Ainsi étroitement lié à la zone proximale de développement, le concept d'échafaudage correspond à l'ensemble des stratégies, des méthodes, des techniques et aménagements prévus par l'organisateur de l'apprentissage en vue d'accompagner l'enfant ou l'apprenant dans son activité.

Toute forme d'apprentissage va être fonction de cette activité de tutelle et donc va être fonction de cette zone proximale de développement. Elle va dépendre de l'efficacité de l'aide de l'adulte, de la flexibilité de l'enfant, de la capacité de l'enfant à organiser de nouvelles connaissances, de la façon qu'auront les deux à collaborer à pouvoir réaliser cet apprentissage. On le fait partir de son niveau pour l'amener vers quelque chose qui le guide et sans vouloir changer la direction pour préserver l'enfant d'un processus de développement autonome.

Ce qui caractérise la ZPD, c'est cet équilibre permanent que l'enfant peut trouver entre le connu et l'inconnu. C'est une zone qui met en émergence les habiletés sur lesquelles le plus compétents doit s'appuyer pour aider le moins compétent à s'en sortir.

Il ne s'agit pas uniquement de la succession d'étapes d'enseignement, mais bien aussi, de l'ensemble des moyens devant permettre de construire voire de co-construire des savoirs, en vue de réaliser un apprentissage entraînant l'élévation vers un niveau de développement supérieur.

Selon Vygotsky (1978), le développement de l'enfant ne procède pas de l'individuel vers le social, mais du social vers l'individuel. Cet auteur soutient que le social, le langage et la symbolisation sont des processus centraux du développement cognitif de l'enfant. Il énonce le postulat selon lequel tout être humain est avant tout un être caractérisé par une sociabilité primaire.

Dans ce sens, les enfants décrochés ont nécessairement besoin de guides, plus compétents pour leur permettre de d'accéder à la connaissance; de nouvelles approches et plus spécifiquement des approches pouvant conduire les élèves en difficultés à une meilleure réinsertion scolaire.

S'agissant du développement de l'enfant, ces deux principaux courants théoriques semblent s'affronter, l'un estimant qu'il s'agit d'un processus dans lequel l'individu qui n'est autre que l'enfant lui-même est au centre de l'action et agit ainsi comme acteur et l'autre pensant qu'il est plutôt question des effets des mécanismes produits par la société qui guident le processus de développement de l'enfant.

En clair, une lecture de ces deux courants de pensées laisse entrevoir que ces derniers présentent chacun des évidences ou aspects positifs en même temps qu'on y décèle aussi quelques limites ou des aspects nécessitant des améliorations. Ainsi, même si l'on constate des divergences sur certains points dans ces processus, l'on observe cependant que ce sont des processus évolutifs, dynamiques et complémentaires au regard des évolutions remarquées dans

le cheminement allant de Piaget à Bruner en passant par Vygotsky. Cette apparente contradiction des deux approches n'a pas dissuadé Bruner d'en concilier les apports.

Bruner (1983) s'inspire du modèle de l'équilibration de Piaget pour proposer un modèle d'acquisition des connaissances en spirale. Selon Bruner (1983), les notions enseignées dès l'enfance doivent être vraies, verbalisées correctement et adaptées à la structure cognitive de l'enfant. Par accommodation et sous l'influence du langage l'enfant parviendra à élaborer des systèmes conceptuels performants et accéder aux modes de représentation symboliques. L'auteur préconise une pédagogie de la découverte. Il accorde un rôle capital au maître en tant que médiateur des apprentissages. Il prend quelques distances avec Piaget et rejoint les thèses de Vygotsky. Bruner (1983) s'intéresse à la façon dont les adultes « organisent le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts ». Pour cet auteur, l'interaction sociale est nécessaire c'est-à-dire l'interaction interpersonnelle entre l'enfant et l'adulte dans le contexte de la culture.

Bruner (1983) parle d'interaction de tutelle. C'est une interaction entre un adulte et un enfant grâce à laquelle l'adulte essaie d'amener l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait pas résoudre seul. Il compare ces interactions à un système de support.

Bruner (1983) pense que l'attention croissante apportée aux contextes interactifs auxquels les enfants participent a été d'une importance capitale dans le domaine de l'acquisition du langage, qu'il s'agisse d'interactions entre enfants ou entre enfants et adultes. Ce sont en particulier ces formes d'interactions qui montrent comment les adultes accordent subtilement leur langage avec celui de leurs enfants. Cet auteur estime que les enseignants, pour être efficaces, accordent étroitement leurs leçons au niveau des élèves.

Selon l'auteur, ce système de support fourni par l'adulte à travers le discours, ou la communication plus généralement, est semblable à l'étayage, à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut pas résoudre tout seul. Il pense que le mécanisme général de ces interactions entre adultes et enfants est la construction des formats qui encadrent les actions des enfants et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel. Ces formats permettent l'ajustement entre les systèmes de l'enfant et de l'adulte en fournissant un microcosme maîtrisable.

Pour Bruner (1983) l'étayage consiste, premièrement, au niveau le plus simple, à ce que, l'adulte protège l'enfant contre les distractions en assurant une convergence constante entre son

attention et celle de l'enfant dans l'interaction. Qu'il s'agisse de l'apprentissage des activités sensorimotrices, cognitives ou encore linguistiques, l'adulte doit faire en sorte que l'enfant ait l'occasion d'établir des relations entre les signes et les événements.

Deuxièmement, l'adulte fournit des moyens pour la représentation et l'exécution des relations entre moyens et buts lorsque l'enfant ne peut pas encore comprendre le but qu'il faut atteindre ou les moyens efficaces pour y parvenir. L'adulte dirige par son discours et ses actions les activités de l'enfant de façon à le confronter constamment à des relations entre les signes, les moyens et les buts, et l'amener à intervenir activement dans ces relations avant qu'il puisse les représenter, s'accordant ainsi étroitement au niveau de l'enfant dans le déroulement de la tâche.

Troisièmement, les formats jouent un rôle important en assurant une mesure constante de succès pour l'enfant et l'adulte. En limitant la difficulté de la tâche à un niveau accessible à l'enfant, les formats lui permettent de poursuivre son activité avec un minimum d'aliénation dû à l'échec.

Quatrièmement, les formats fournissent des occasions de créer des conventions d'interaction à travers l'utilisation des signes dans le contexte d'action, des conventions qui ont des conditions de félicités telles que celles qu'on trouve dans les actes, des paroles plus complexes, des interactions entre adultes, (Bruner, 1982).

Selon ce même auteur, la continuité entre les formats du jeune enfant et les formats plus complexe de l'adulte est en partie assurée par le fait que l'adulte construit avec l'enfant une mini-culture qui lui permet d'être dès la naissance un membre de la culture plus générale tout en fonctionnant à son niveau. Il ne s'agit donc pas pour l'enfant de devenir social, il est social depuis toujours dans le microcosme des formats.

D'après cet auteur, la médiation sociale s'exerce sur un mode communicationnel. L'adulte prend en charge les éléments de la tâche que l'enfant ou l'élève ne peut réaliser seul, ainsi, le concept d'étayage est lié au concept de ZPD. L'étayage, plus qu'une aide provisoire, le tuteur prive peu à peu l'apprenant des aides dont il disposait pour lui permettre de réaliser la tâche seul, c'est le principe de désétayage.

Bien évidemment, le tutorat et l'étayage ne devraient pas être perpétuels face un enfant en difficulté d'apprentissage, de ce fait, après un accompagnement progressif de l'enfant, il est normal d'arriver au principe de désétayage qui consiste à libérer progressivement l'apprenant afin de le rendre autonome et qu'il puisse apprendre à faire ses premiers pas tout seul et devenir

totalelement autonome. Dans le cadre de cette étude, suite à un accompagnement adéquat par les experts de l'éducation avec des méthodes et approches requises et un environnement scolaire propice, l'ex décrocheur sera capable de se maintenir à l'école de son propre gré et, parce qu'il aura compris l'importance de celle-ci, il trouvera délibérément l'intérêt de continuer à fréquenter l'école par sa propre volonté. C'est dans ce sens que Vergnaud (1996) estime que c'est à travers l'expérience que l'individu s'adapte à des situations, ainsi l'organisation d'une activité évolue en s'adaptant.

Pour Vergnaud (1996), les schèmes sont au centre du développement cognitif. Il définit le développement cognitif comme étant le développement d'un grand répertoire de schèmes, en affectant différents aspects de l'activité humaine, cela en raison des expériences. L'auteur pense que l'expérience implique un écart entre les activités, l'aide d'autrui et l'analyse des différentes étapes de l'activité. C'est à travers le développement des formes d'organisation d'une activité (gestes, compétences, interactions, activités langagières, affectivité) que les schèmes, sont construits et modifiés, c'est ce que Vergnaud (1997) appelle le développement. Un schème selon cet auteur, est une « *organisation invariante de l'activité pour une classe de situations données* », (Vergnaud, 1997).

Un schème est universel et peut donner origine à différentes séquences d'actions, de recueil d'informations et de contrôle, selon les caractéristiques de chaque situation. Pour cet auteur, un schème est formé de quatre composantes à savoir, le but, les règles de l'action, les invariants opératoires et les Possibilités d'inférence en action. Pour lui, conceptualiser, c'est faire l'identification des objets du monde, de leurs propriétés, de leurs relations et de leurs transformations, que ces objets et leurs propriétés soient directement accessibles à la perception ou qu'ils résultent d'une construction (psychique, physique, etc.). Selon l'auteur, l'activité langagière est une expression de la symbolisation des concepts, théorèmes et objets, mais elle est un indice de l'implication du sujet dans la tâche, les représentations affectives (sentiment), l'estimation de la plausibilité et les relations entre ces éléments.

Vergnaud (1997) exige que l'individu soit considéré dans son environnement et les signifiants qu'il utilise dans une activité. Il estime que les signifiants tels que le langage naturel et les symbolismes particuliers, ont une fonction de communication calculatoire et d'accompagnement de la pensée. C'est dans cette optique qu'on peut dire qu'un sujet a appris un concept quand il lui donne du sens. Il estime également que les invariants opératoires d'un schème sont les éléments responsables pour la reconnaissance des éléments pertinents de la situation à savoir, les propositions susceptibles d'être vraies ou fausses ; la fonction

propositionnelle que sont les briques indispensables à la construction des propositions, sont des propriétés, des relations et les arguments ou les objets.

Dans sa classification des situations, Vergnaud (1997) évoque deux types de situations : d'abord une situation où le sujet a un répertoire pour se comporter. C'est le cas quand il utilise un schème unique pour une même classe de situation, ensuite une situation où le sujet n'a pas de répertoire pour se comporter. C'est le cas quand il agit par réflexe, exploite, essaye, et aussi quand il utilise plusieurs schèmes qui seront accommodés, décombinés et recombinaés. Vergnaud (1997), part du présupposé selon lequel un concept est appris par les individus quand ils dominent trois ensembles de facteurs en relation avec ces concepts, à savoir, un ensemble de représentations symboliques qui sont socialement utilisées pour véhiculer des idées sur le concept (signifiant), l'invariance du signifiant aide à l'identification du signifié et sa transformation en objet de pensée ; ensuite un ensemble d'invariants opérationnels ou de propriétés du concept (signifié) et enfin un ensemble de situations qui donnent du sens aux concepts.

Si pour l'auteur, la démarche vers le développement implique les gestes, les compétences, les interactions, les activités langagières et l'affectivité, il en est de même dans le cadre de cette étude où le programme du CARED s'applique sur une formation dont les contenus comportent les compétences mathématiques, les compétences communicationnelles et les compétences émotionnelles susceptibles de favoriser le développement de l'enfant, donc la réinsertion de ce dernier.

Ces auteurs, nonobstant leurs différences de points de vue, font partie du champ du développement humain. Leur objet commun c'est l'adaptation scolaire de l'enfant, qu'il soit acteur du système ou non, il s'agit de le conduire vers le développement, ce qui nous permet d'explorer la situation de l'éducation au Cameroun.

1.2.1. La situation de l'éducation au Cameroun

Selon Mvesso (2005) l'éducation est une pratique sociale globale et nécessaire à la perpétuation de la société. Elle est globale d'abord du fait qu'elle s'adresse à la totalité de l'être à éduquer parce qu'elle concerne plusieurs dimensions de la personnalité. Ainsi l'éducation est à la fois intellectuelle (sphère purement cognitive), affective, physique, artistique, morale, religieuse, politique et Valorielle.

Cette définition conduit à envisager le système éducatif camerounais comme une activité sociale globale incluant évidemment non seulement la forme institutionnelle la plus répandue,

l'école mais aussi toutes les institutions éducatives qu'il s'agit de situer dans leur environnement.

Trois notions importantes nécessitent d'être présentées. Il s'agit de l'éducation formelle, de l'éducation non-formelle et de l'éducation informelle.

L'éducation formelle est l'ensemble des processus de transmission des connaissances organisés en degrés et où des agents, commis par un Etat, un organisme ou une association, dispensent des enseignements selon une programmation précise et qui prévoit une évaluation et une certification du niveau de ces connaissances sous la forme des diplômes.

L'éducation non-formelle concerne une clientèle qui n'est plus en mesure de fréquenter l'école, le collège ou l'université classique. Il s'agit d'un public à qui on offre une seconde chance. Le terme de la formation n'est pas sanctionné par un diplôme classique mais par des certificats de fin de stage, par des attestations de niveau ou de qualification.

L'éducation informelle est par contre la somme de toutes les influences éducatives qui viennent du milieu, des masses média, des lectures et même des loisirs personnels et libres, et qui se réalisent tout au long de la vie, par osmose. Autant de notions qui influencent le système éducatif camerounais.

L'Etat est la principale institution organisatrice du système éducatif camerounais. Par ses orientations et ses décisions, il influence plus que tout autre agent ou institution, l'offre et la demande d'éducation.

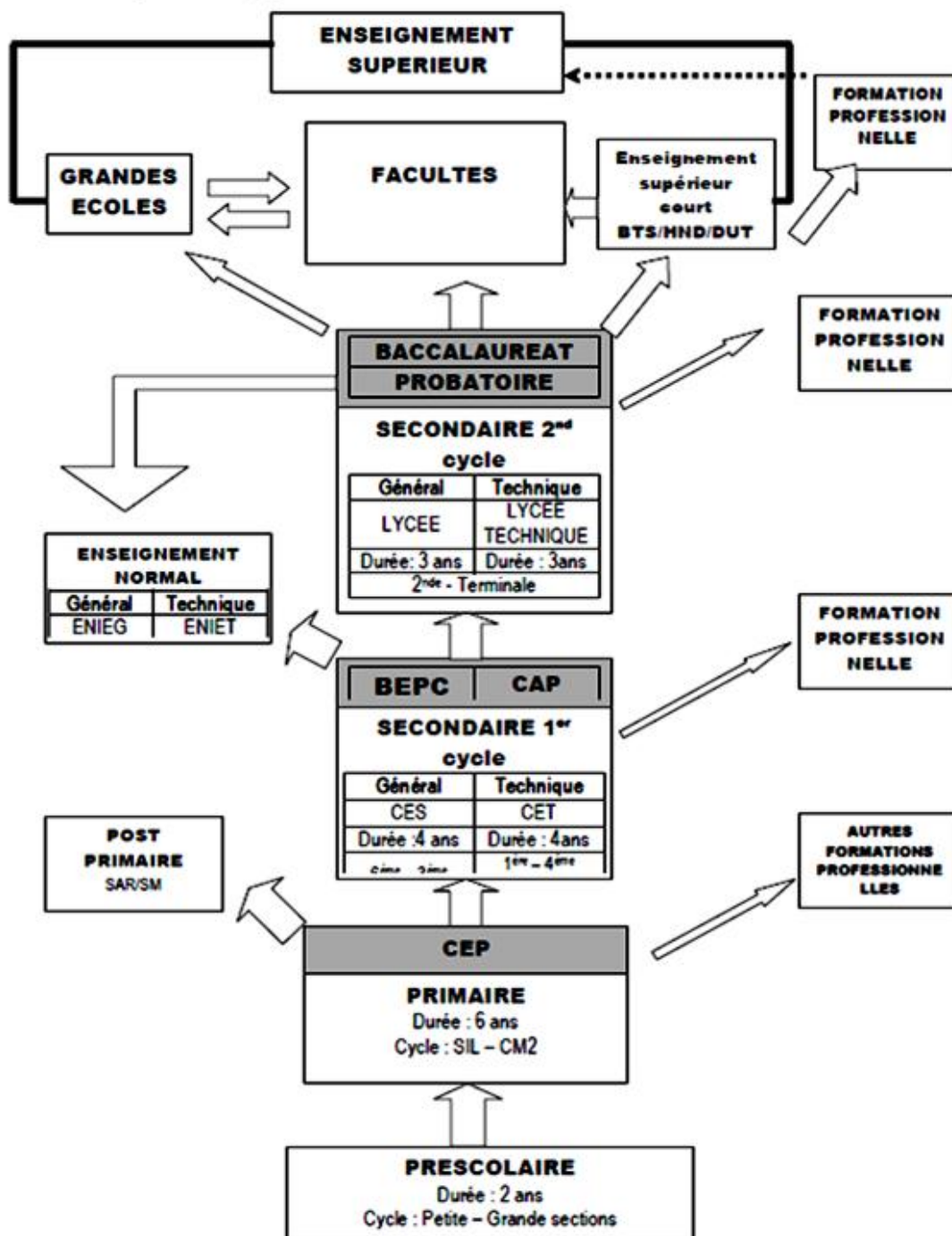
Les schémas ci-dessous permettent de visualiser la structure globale du système éducatif camerounais ; ils s'appliquent tant au secteur public que privé. Il convient de noter que le pays dispose de deux sous-systèmes, anglophone et francophone. Outre l'enseignement supérieur qui est commun, chaque sous-système comprend cinq niveaux d'enseignement à savoir le préscolaire, le primaire, le post primaire, le secondaire et le normal. L'enseignement maternel est le premier niveau. Il dure généralement 2 ans. L'enseignement primaire, quant à lui, durait 6 ans dans le sous-système francophone et 7 ans dans le sous-système anglophone a été uniformisé à 6 ans dans les deux sous-systèmes depuis 2006.

Si la durée totale de l'enseignement secondaire général est la même dans les deux sous-systèmes (7 ans), celui-ci se décompose différemment en sous-cycles (5 années d'études pour le premier cycle puis 2 années pour le second dans le sous-système anglophone ; 4 années pour le premier cycle puis 3 années pour le second cycle en ce qui concerne le sous-système

francophone). La mise en application de la loi d'orientation de 1998 permettra l'harmonisation de la durée des cycles dans les deux sous-systèmes.

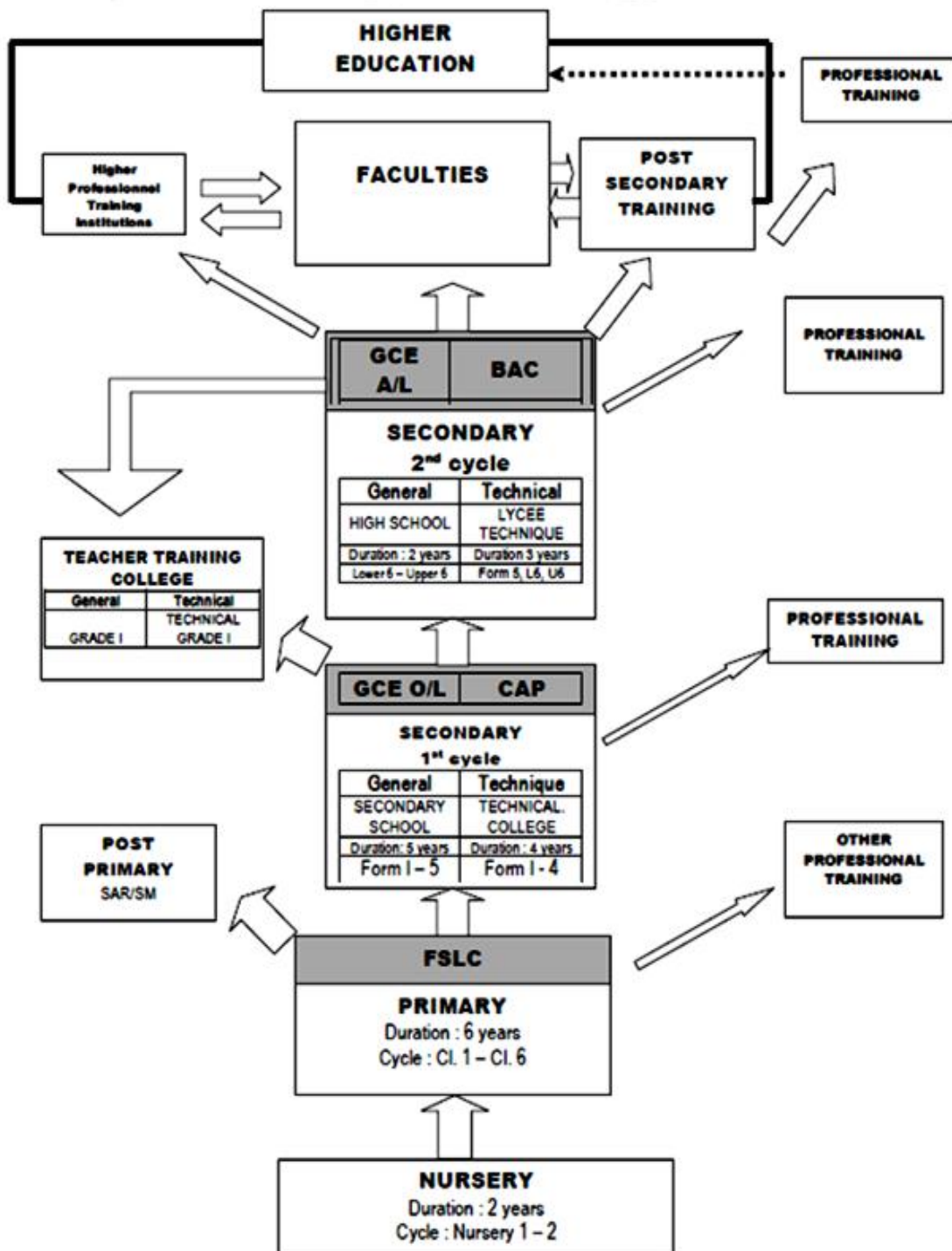
L'enseignement technique se décompose en deux cycles de 4 et 3 années d'études respectivement. L'enseignement post-primaire récupère une partie des élèves sortant du primaire pour une formation d'une durée totale de deux ans. Le premier cycle secondaire général francophone est sanctionné par le BEPC et par le General Certificate of Education Ordinary Level (GCE O/L) dans le sous-système anglophone. Le second cycle est sanctionné par le Baccalauréat dans le système francophone et par le General Certificate of Education Advanced Level (GCE A/L) dans le sous-système anglophone.

Figure 1 : Schéma relatif à la structure du système éducatif francophone



Source : DSSEF, 2013-2020.

Figure 2: Schéma relatif à la structure du système éducatif anglophone



Source : DSSEF, 2013-2020.

Après l'harmonisation de 2006, l'enseignement primaire dure 6 ans, et est sanctionné par l'obtention du Certificat d'Etudes Primaires (CEP) dans le système francophone, et par le First School Leaving Certificat (FSLC) dans le système anglophone. Les enseignements sont organisés par niveau. Chaque niveau comporte deux paliers : niveau 1 (SIL-CP), le niveau 2 (CE1-CE2) et le niveau 3 (CM1-CM2) avec l'équivalent dans le sous-système anglophone : *level 1 (Class 1-Class 2), level 2 (Class 3-Class 4) and level 3 (Class 5-Class 6)*.

Les écoles primaires au Cameroun fonctionnent selon trois régimes : (i) à plein temps, c'est-à-dire que toutes les classes de l'école sont fonctionnelles du lundi au vendredi de 7h30 à 15h00 sauf le mercredi après-midi ; (ii) à mi-temps, c'est-à-dire que toutes les classes sont opérationnelles du lundi au vendredi soit en matinée, soit dans l'après-midi et possiblement le samedi matin ; (iii) mixte, c'est-à-dire que certaines classes fonctionnent à plein temps et d'autres à mi-temps.

L'enseignement Préscolaire et Primaire se situent sous la direction du Ministère de l'Education de Base (MINEDUB). Ce dernier est représenté dans les régions par les Délégations Régionales de l'Education de base (DREB). Dans chaque Département il y a une Délégation Départementale de l'Education de Base (DDEB) et dans chaque arrondissement, les Inspections d'Arrondissements de l'Education de Base (IAEB).

La Loi N° 98/004 du 14 avril 1998 d'Orientation de l'éducation au Cameroun qui régit le système éducatif et le régime des langues dispose en son article 7 que « l'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique ». Les articles 15 et 16 de cette loi précisent qu'il existe deux systèmes éducatifs au Cameroun, l'un est consacré au système anglophone et l'autre au système francophone. Ces deux systèmes sont sous le contrôle du Ministère de l'Education de Base, du Ministère de l'Enseignement Secondaire et du Ministère de l'Enseignement Supérieur. Malgré le taux net de scolarisation à l'école primaire qui s'élève à 93,5% et le taux total d'alphabétisation des adultes à 71,3% (UNICEF, 2016), le taux d'alphabétisation demeure inégalement réparti sur le territoire camerounais. Dans « l'Extrême-Nord, plus de 2/3 de la population âgée de 15-49 ans ne sait ni lire, ni écrire, le Nord n'en est pas très éloigné » (PNUD, 2012). Cette triste réalité concerne toute la Zone d'Education Prioritaire au Cameroun.

Dans son préambule, la constitution du Cameroun de 1996 dispose que « l'Etat assure à l'enfant le droit à l'instruction. L'enseignement primaire est obligatoire. L'organisation et le

contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'Etat. Dans son article 26, l'alinéa 1 dispose que la loi est votée par le parlement. Ainsi le régime de l'éducation est du domaine de la loi. Par ailleurs, les dispositions contenues dans l'article 45 précisent que les traités ou accords internationaux régulièrement approuvés ou ratifiés ont, dès leur ratification, une autorité supérieure à celle des lois.

Selon l'Objectif 2 du Millénaire pour le Développement, le gouvernement camerounais s'est engagé à garantir une éducation primaire universelle sur le territoire national. Ainsi, tout enfant, surtout la jeune fille et les enfants appartenant aux groupes vulnérables ont le droit à une éducation primaire gratuite et de qualité. En conformité avec les objectifs de l'UNESCO, le Cameroun a conçu des programmes scolaires et développé de façon globale des politiques éducatives progressives par les quelles il a assigné à l'école des fonctions et des objectifs précis. Parmi ces objectifs, il faut "répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante" (Forum mondial sur l'éducation, 2000).

Par la suite, le Cameroun, à l'instar des 192 autres pays membres de l'ONU qui ont défini les 17 objectifs du développement durables (ODD) s'est engagé dans l'objectif 4 pour un accès à une éducation de qualité : veiller à ce que tous aient accès à l'éducation et promouvoir des possibilités d'apprentissage de qualité dans des conditions équitables tout au long de la vie. Il s'agit de faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons sur un même pied d'égalité suivent un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité qui débouche sur un apprentissage véritablement utile.

La charte africaine des droit et du bien-être de l'enfant qui définit l'enfant comme tout être humain âgé de moins de 18 ans dispose dans son article 11 que : (1) tout enfant a droit à l'éducation ; (2) l'éducation de l'enfant vise à promouvoir et développer la personnalité de l'enfant, ses talents ainsi que ses capacités mentales et physiques jusqu'à leur plein épanouissement ; encourager le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, notamment de ceux qui sont énoncés dans les dispositions des divers instruments africains relatifs aux droits de l'homme et des peuples et dans les déclarations et conventions internationales sur les droits de l'homme ; la préservation et le renforcement des valeurs morales, traditionnelles et culturelles africaines positives ; préparer l'enfant à mener une vie responsable dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de tolérance, de dialogue, de respect mutuel et d'amitié entre les peuples, et entre les groupes ethniques, les tribus et les

communautés religieuses ; préserver l'indépendance nationale et l'intégrité territoriale ; promouvoir et instaurer l'unité et la solidarité africaines; susciter le respect pour l'environnement et les ressources naturelles ; promouvoir la compréhension des soins de santé primaires des enfants.

À cet effet, les États parties à la présente Charte prennent toutes les mesures appropriées en vue de parvenir à la pleine réalisation de ce droit et, en particulier, ils s'engagent, non seulement à fournir un enseignement de base gratuit et obligatoire et à encourager le développement de l'enseignement secondaire sous différentes formes et le rendre progressivement gratuit et accessible à tous, mais aussi à rendre l'enseignement supérieur accessible à tous, compte tenu des capacités et des aptitudes de chacun, par tous les moyens appropriés, d'une part et d'autre part, à prendre des mesures pour encourager la fréquentation régulière des établissements scolaires et réduire le taux d'abandons scolaires et prendre des mesures spéciales pour veiller à ce que les enfants féminins doués et défavorisés aient un accès égal à l'éducation dans toutes les couches sociales.

Selon le DSCE, avec le taux de croissance démographique actuel, la population du Cameroun pourrait atteindre 40 millions d'habitants en 2035, avec une forte proportion de jeunes. Cette population se présente comme un atout incontestable à condition d'être bien formée, bien nourrie et en bonne santé, faute de quoi elle peut devenir un lourd handicap. L'enjeu de la formation du capital humain va ainsi consister d'une part à doter cette population d'un bon état de santé, d'éducation, de connaissances et d'aptitude professionnelle ; et d'autre part à faciliter son insertion dans le marché de l'emploi et contenir la fuite des cerveaux. Concernant le domaine de l'éducation il en découle ainsi la nécessité d'assurer un accès universel à l'éducation, à l'apprentissage et à la formation professionnelle ; d'améliorer l'efficacité interne et la régulation de l'ensemble du système scolaire et universitaire ; d'améliorer la valeur et la pertinence des formations professionnelles au regard des exigences du marché du travail.

Dans le secteur de l'éducation et de la formation, les populations recommandent la poursuite des constructions et de l'équipement des salles de classe pour tous les niveaux d'enseignement, en respectant la carte scolaire pour éviter la mauvaise répartition observée. La mise en place des bibliothèques et leur équipement en manuels scolaires au programme devrait selon elles, permettre de pallier aux problèmes des enfants démunis et d'améliorer leur rendement scolaire. Par ailleurs, afin de renforcer la gratuité de l'enseignement dans les écoles publiques primaires, l'Etat devrait encadrer la fixation des frais d'APEE, dont le montant est de

plus en plus élevé, et éviter autant que faire se peut, les changements quasi annuels des manuels scolaires.

Le Gouvernement s'est engagé à mettre en œuvre des mesures fortes visant, non seulement l'amélioration des conditions de vie des populations, mais aussi, la mise en place d'un capital humain solide et capable de soutenir la croissance économique. Ces mesures, dont la mise en œuvre s'effectuera par les ministères de l'Education de Base, des Enseignements Secondaires, de l'Enseignement Supérieur, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, s'articulent autour de dix-huit programmes d'importances inégales dont douze repartis entre quatre (04) composantes à savoir l'Accès et l'Equité ; l'Efficacité et la Qualité ; le Partenariat ; et la Gestion et la Gouvernance; concernent l'Education de Base, les Enseignements Secondaires, et l'Emploi et la Formation professionnelle.

Conformément aux engagements pris par l'Etat au niveau international en la matière, la situation de l'éducation au Cameroun est régie par la constitution nationale.

En effet, dans les grandes orientations actuelles de la politique éducative nationale, le dispositif normatif camerounais actuel peut être caractérisé par les six traits essentiels, dont, entre autres, la consécration par la Constitution Nationale de l'éducation comme une mission fondamentale de l'Etat : cette assertion découle de ce que le Préambule de la Constitution du 16 janvier 1996 affirme que : l'Etat assure à l'enfant le droit à l'instruction, l'enseignement primaire est obligatoire, l'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les niveaux font partie de la responsabilité de l'Etat ;

La reconnaissance de l'Education comme une priorité nationale : la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'Orientation de l'éducation nationale au Cameroun et la loi n° 2001/005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur comportent des dispositions explicites sur ce point dans leurs articles 2 et 3 respectivement. De même la loi N° 76/12 du 28 juillet 1976 définit la formation professionnelle rapide, ses objectifs, sa population cible ainsi que son domaine. Cette loi est complétée par le décret N°76/201 du 28 mai 1979 portant organisation et fonctionnement des Centres de Formation Professionnelle rapide ;

Le caractère obligatoire de l'enseignement primaire et la gratuité de l'école primaire publique qui interpellent de ce fait au plus haut point les pouvoirs publics qui se doivent de mettre en place sur l'ensemble du territoire national les conditions d'application effective de cette prescription constitutionnelle.

S'appuyant sur les lois citées plus haut et sur la vision de développement du pays à l'horizon 2035, le Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (DSSEF)

pour 2013-2020 répond à l'objectif présenté plus haut et qui est d'assurer : « un enseignement fondamental de qualité couvrant le cycle primaire et le premier cycle du secondaire ouvert au plus grand nombre d'enfants de 6 à 15 ans, et permettant de porter le niveau moyen d'instruction sur un sentier cohérent avec la vision du Cameroun émergent à l'horizon 2035. » En prenant également en compte l'ODD 4 sur « l'Accès à une éducation de qualité », la stratégie éducation se décline en trois axes principaux : accès et équité, qualité et pertinence, et gouvernance et pilotage. Le tableau suivant présente ces principales stratégies formulées dans le DSSEF pour le préscolaire, le primaire, le fondamental et l'alphabétisation :

Tableau n° 7 : Récapitulatif des axes stratégiques et objectifs

Axes stratégiques	Objectifs généraux	Objectifs spécifiques
		Porter le taux brut de préscolarisation de 27% en 2010 à 40 % en 2020
Accès et équité	Améliorer l'accès et l'équité à tous les niveaux d'éducation et de formation	Améliorer l'accès en réduisant les disparités de toutes sortes dans l'enseignement primaire
		Mettre en place l'enseignement fondamental
		Diversifier l'offre de formation professionnelle
		Développer l'offre d'enseignement supérieur dans la perspective de la professionnalisation et du renforcement des filières scientifiques et technologiques
		Promouvoir une alphabétisation fonctionnelle pour les jeunes et les adultes
	Développer une politique commune de construction et de réhabilitation des infrastructures Axes	
Axes stratégiques Objectifs spécifiques	Objectifs généraux	Objectifs généraux Objectifs spécifiques
Qualité et pertinence	Améliorer la qualité des apprentissages tout en adaptant leurs contenus à l'environnement socio-économique	Améliorer la qualité des apprentissages dans l'enseignement primaire et secondaire général
		Adapter les formations à l'environnement socioéconomique
		Promouvoir la recherche action et la recherche développement au sein du secteur de l'éducation
		Améliorer la santé en milieu scolaire et universitaire
Gouvernance et pilotage	Améliorer la gouvernance et le pilotage du système éducatif	1. Maintenir les mécanismes de régulation existants (examens et concours) jusqu'à la création de nouveaux mécanismes à l'occasion de la mise en place de l'enseignement fondamental
		2. Renforcer la déconcentration et la décentralisation du système éducatif
		3. Améliorer la gestion des ressources humaines
		4. Assurer une gestion efficace des carrières
		Renforcer les capacités de planification du système
		Améliorer la transparence dans la gestion des ressources

Source : Etude de faisabilité pour un Programme d'Education Accélérée – Cameroun, 2018

Ainsi, il est prévu d'« Améliorer l'accès en réduisant les disparités de toutes sortes dans l'enseignement primaire ». Cet objectif est en lien avec ce qui avait été émis dans la première version du DSSEF et qui prévoyait des mesures pédagogiques pour lutter contre les disparités et abandons et la finalisation et validation d'une politique nationale d'alphabétisation et d'éducation non formelle. En d'autres termes, l'éducation alternative et les mesures d'adaptation de l'enseignement classique sont au cœur des discussions pour lutter contre la déperdition et l'abandon scolaire. De même le gouvernement camerounais a mis sur pieds un comité de pilotage de la Stratégie Sectorielle de l'Éducation qui conduit actuellement à des réflexions sur la mise en place d'un enseignement fondamental de qualité, et qui sous-entend la définition d'un socle minimum de connaissances et de compétences du jeune camerounais au sortir de cet enseignement fondamental mais aussi sur une réforme de la formation initiale des enseignants.

De ces objectifs stratégiques, il est prévu plusieurs actions concrètes comme la baisse du coût de l'éducation pour les familles les plus pauvres et un programme de distribution de manuels scolaires, au moins pour la période du plan triennal. Il est prévu également la construction/réhabilitation de nombreuses salles de classe notamment dans les zones de crise. L'offre de primes substantielles (25 % du salaire) pour les enseignants affectés en zones difficiles (15% des enseignants) complète ce dispositif. L'objectif d'amélioration de la fréquentation de l'enseignement primaire qui doit précisément être atteint en zone rurale est également visé.

Ainsi, des premières discussions concrètes ont été planifiées par les autorités scolaires (MINEDUB) pour poursuivre la réflexion de manière générale concernant la possibilité de développer d'une part un Programme d'Education Accélérée (PEA), et d'autre part le Curriculum Accéléré pour la Réinsertion des enfants Déscolarisé (CARED) en vue ainsi de répondre aux disparités d'accès à l'éducation qui subsistent dans les zones d'éducation prioritaires.

Avant 2011 le Cameroun, de concert avec la communauté internationale autour de l'Education Pour Tous, s'est engagé à assurer l'accès au cycle primaire de tous les enfants d'âge scolaire à une éducation de base de qualité. Les Rapports de suivi de la mise en œuvre de ce vaste mouvement ont permis de constater que l'enseignement primaire camerounais était caractérisé par : une faible rétention scolaire, pour une classe d'âge donnée, à peine 55 % achèvent le cycle primaire ; un écart entre l'offre et la demande d'éducation, à cause des

contraintes familiales, du mode de vie de certains groupes sociaux en l'occurrence le nomadisme, les réfugiés et les groupes marginalisés, le travail des enfants ; un taux de redoublement encore élevé oscillant autour de 25 %, avec pour conséquences : le découragement des apprenants, les abandons scolaires, des dépenses supplémentaires, etc.; une parité filles/garçons encore élevée en faveur des garçons avec un indice de 0,87 au niveau national.

Pour relever ces défis, d'importantes mesures ont été prises, parmi lesquelles : une sensibilisation intensive de la communauté éducative et des parents sur la nécessité de scolariser tous leurs enfants ; le renforcement de la gratuité dans l'enseignement primaire public à travers la fourniture des manuels scolaires aux écoles primaires publiques, en plus de la suppression des frais de scolarité ; l'amélioration de l'environnement scolaire par la construction des points d'eau, des latrines séparées ainsi que la construction et l'équipement des salles de classe en tables-bancs avec priorité aux zones défavorisées ; l'identification des groupes vulnérables et l'adoption des mesures adéquates pour leur intégration dans le système éducatif.

Ces interventions ont permis d'enregistrer un développement appréciable de ce segment du système éducatif. Les progrès résultant de la mise en œuvre de la stratégie révisée s'appuient sur un certain nombre d'indicateurs-clés, notamment : une progression significative des taux de scolarisation et d'achèvement, avec une croissance moyenne annuelle des effectifs de l'ordre de 3,4% ; une atténuation des disparités en matière de scolarisation; une amélioration de la qualité de l'encadrement des élèves (ratios élèves/enseignant formé, intrants d'enseignement et d'apprentissage, etc.) ; un élargissement du partenariat en faveur de l'éducation de base.

Entre 2006 et 2011, l'accès au cycle primaire est devenu plus ou moins universel, avec des taux bruts de scolarisation (TBS) au-delà de 115%, un indice de parité filles/garçons (IP) de 0,90, un taux d'achèvement (TA) de 79%. En dépit de ces progrès notables, les disparités liées au genre et/ou à la géographie persistent. Ainsi, la situation des zones urbaines contraste fortement avec celle des zones rurales. Les garçons affichent des performances scolaires plus élevées par rapport à celles des filles. Sur la base de ces disparités, quatre des dix régions administratives que compte le Cameroun ont été érigées en Zone d'Education Prioritaire (ZEP). Selon le Rapport d'Etat sur le Système Educatif National (RESEN), elles présentent des indicateurs de scolarisation qui se situent en-dessous de la moyenne nationale (Indice global d'efficacité interne estimé à 79,8% (RESEN, 2013), entravant ainsi les progrès du pays en matière d'universalisation du cycle primaire. Parmi les enfants qui se retrouvent hors de l'école,

il y a lieu de distinguer ceux qui n'ont jamais été inscrits dans une école et ceux qui ont abandonné avant la fin du cycle primaire. Le flux annuel de ces enfants est estimé à un peu plus de 100 000 dont près de la moitié se trouve déscolarisée. Ces enfants se recrutent massivement parmi les pauvres dans les zones rurales, dans les régions septentrionales et dans la Région de l'Est.

Les parents de la Zone d'Education Prioritaire et les pouvoirs publics font face à de nombreuses difficultés pour garantir aux enfants la pleine jouissance de leur droit à l'éducation. De nombreuses études ont montré que le niveau de pauvreté des populations interfère et explique en partie les disparités observées dans le parcours scolaire des élèves. Ainsi, si le taux d'achèvement du primaire est de l'ordre de 98 % pour un jeune du quintile de richesse le plus élevé résidant à Douala ou à Yaoundé, il n'est que de 28 % pour un jeune du quintile le plus bas résidant en zone d'éducation prioritaire. Dans cette situation de crise, la précarité des enfants est plus accentuée par la précarité des parents ou tuteurs. Dès lors, l'on comprend pourquoi l'Etat camerounais, avec l'appui de l'un de ses partenaires (l'UNICEF en l'occurrence), a entrepris la mise en œuvre d'un programme de lutte contre la non scolarisation et/ou la déscolarisation. La réflexion sur les voies et moyens les plus susceptibles de combattre ces phénomènes dans la Zone d'Education Prioritaire a conduit, entre autres, à la réalisation d'un projet innovant en faveur des enfants d'âge scolaire qui, pour diverses raisons, n'ont pas eu la chance de poursuivre l'école primaire jusqu'en fin de cycle. Le CARED s'inscrit ainsi dans le répertoire des bonnes pratiques qui visent à réduire la déperdition scolaire.

S'agissant des opportunités de l'éducation, au Cameroun plusieurs programmes ont été mis en œuvre par les autorités scolaires du Ministère de l'Education de Base pour répondre à la problématique grandissante de la déscolarisation et de la scolarisation dans les régions érigées en Zones d'Education Prioritaire. Il s'agit entre autres du Programme d'Education Accélééré (PEA), du Curriculum Accélééré pour la Réinsertion des Enfants Déscolarisés et non scolarisés, et bien d'autres variantes contenues dans le tableau ci-dessous.

Tableau n° 8 : Présentation des offres d'encadrement des enfants déscolarisés et non scolarisés

Constitutions	CARED	CAPEP	CEBNF	CAF	PAAIENS
Description	Offre temporaire d'encadrement des enfants déscolarisés en vue de réintégrer le circuit formel	Offre temporaire pour la prise en main des enfants non scolarisés en vue de réintégrer le circuit formel	Centre d'éducation de base non formelle prépare les élèves à réintégrer le circuit formel	Centre d'alphabétisation fonctionnelle Propose des enseignements dans le domaine des connaissances fondamentales	Programme accéléré, alternatif et inclusif pour les enfants non scolarisés
Cibles	Enfants déscolarisés de 8 à 11 ans Enfants non scolarisés de 7 à 8 ans	Enfants non scolarisés âgés de 8 à 14 ans	Enfants déscolarisés de 8 à 14 ans	Enfants et personnes non scolarisés et déscolarisés âgés de 15 ans et plus	Enfants non scolarisés
Outils	Curricula accéléré	Curricula accéléré	Curricula de l'enseignement primaire PNA (programme National d'Alphabétisation)	Chaque CAF prépare son programme PNA (programme National d'Alphabétisation)	Un curricula en cours d'élaboration
Durée	4 – 8 semaines	8 semaines	3 ans en 6	Selon la durée du programme d'alphabétisation fonctionnelle	

Source : Etude de faisabilité pour un Programme d'Education Accélérée – Cameroun (2018)

En clair, des efforts considérables ont été fait que ce soit au niveau international que national dans l'optique d'atteindre les objectifs fixés en vue d'honorer le rendez-vous de l'Education Pour Tous.

Or le fossé entre ces efforts et les résultats observés sur le terrain reste considérable. Les gaps observés dans le processus de mise en œuvre des programmes en liens avec l'éducation s'avèrent somme toute assez déterminants. Les résultats obtenus jusqu'ici sont certes parfois encourageants, mais il reste très évidemment prouvé que la satisfaction escomptée est loin d'être atteinte. Dans le même ordre d'idée, il ressort que certains organes de suivi des Accords, Pactes, Chartes, Conventions et traités internationaux procèdent régulièrement à l'examen des rapports périodiques rédigés par les Etats partie à l'instar du Cameroun dans des domaines divers. A titre d'exemple, le Comité sur l'Eradication de toute forme de Discrimination Radicale (CERD) qui a examiné le rapport du Cameroun en confrontation avec le rapport alternatif de la société civile camerounaise a relevé, dans sa session du 15 février au 12 mars 2010 tenue au siège des Nations Unies à New York, que bien d'avancées ont été observées dans la mise en œuvre de la Convention au Cameroun dans plusieurs domaines, mais que ces dernières ne sauraient être comprises comme un point de satisfaction totale. Dans l'optique de mener à bien cette étude, il est important de poser dans les lignes qui suivent la question de recherche et l'objectif général relatifs à ce travail.

1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans le cadre de cette étude, la réflexion sera dominée par une question principale de recherche qui tient compte de manière globale de la situation et trois questions spécifiques.

1.3.1. Question principale de recherche

Au regard de toutes ces mesures et en prenant en compte les éléments du contexte de l'étude, la question de recherche est : comment le CARED proposé comme outil de réinsertion scolaire des enfants déscolarisés dans la Zone d'Education Prioritaire de l'Est-Cameroun comble-t-il les attentes ? En d'autres termes, comment l'implémentation du programme de curriculum accéléré permet-elle de récupérer et de réinsérer à l'école les enfants déscolarisés dans la Zone d'Education Prioritaire de l'Est-Cameroun ?

1.3.2. Questions spécifiques de recherche

Le CARED est un programme spécial, cela suppose une démarche pédagogique spéciale, des enseignants spéciaux et une temporalité spéciale, comme facteurs additionnels.

1.3.2.1. Question spécifique 1

Comment la démarche pédagogique spéciale (Compétences communicationnelles, compétences mathématiques et technologiques, compétences humaines et sociales) favorise-t-elle la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés dans la ZEP de l'Est-Cameroun ?

1.3.2.2. Question spécifique 2

Comment des enseignants spéciaux (Enseignants volontaires et auxiliaires recrutés et formés spécialement à cet effet.) favorisent-ils la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés dans la ZEP de l'Est-Cameroun ?

1.3.2.3. Question spécifique 3

Comment une temporalité spéciale (le programme se déroule en 6-8 semaines par an) favorise-t-elle la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés dans la Zep de l'Est-Cameroun ?

1.4. OBJECTIFS DE L'ETUDE

Cette étude comporte deux types d'objectifs à savoir : l'objectif général et les objectifs spécifiques.

1.4.1. Objectif général

La présente recherche ambitionne d'examiner comment le curriculum accéléré favorise la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés dans la Zep de l'Est-Cameroun.

1.4.2. Objectifs spécifiques

Trois objectifs spécifiques vont conduire cette étude

1.4.2.1. Objectif spécifique 1

Examiner comment une démarche pédagogique spéciale au CARED favorise la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés dans la Zep de l'Est-Cameroun ;

1.4.2.2. Objectif spécifique 2

Examiner comment des enseignants spéciaux au CARED favorisent la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés dans la Zep de l'Est-Cameroun ;

1.4.2.3. *Objectif spécifique 3*

Examiner comment une périodicité et une temporalité spéciales favorisent la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés dans la Zep de l'Est-Cameroun. A la suite des objectifs poursuivis dans cette étude, il s'avère également nécessaire de justifier la pertinence de cette recherche.

1.5. JUSTIFICATION DE L'ETUDE

L'objectif poursuivi par le Cameroun est de devenir un pays émergent, démocratique et uni dans sa diversité culturelle. Sur le plan éducatif, le gouvernement s'appuie sur quatre programmes : universalisation de l'enseignement primaire, le développement du préscolaire, la promotion de l'alphabétisation, l'éducation non formelle et la promotion des langues nationales et la gouvernance pour atteindre cet objectif. Le système éducatif Camerounais est caractérisé par des disparités régionales. Du fait des conflits armés dans les pays voisins, des milliers de réfugiés centrafricains, nigériens, tchadiens, congolais, maliens, rwandais ou burundais sont à la recherche d'un asile au Cameroun. Ces conflits dont la plupart se transforme en crises humanitaires entraînent de nombreux réfugiés et déplacés internes. Leur analyse typologique peut se référer aux acteurs comme aux enjeux, aux espaces et même aux intérêts.

En effet le Cameroun partage des milliers de kilomètres de frontières terrestres avec le Nigéria, le Tchad, la République du Congo, la RCA. Du fait du caractère hospitalier de ses populations et de sa politique d'ouverture, ce pays accueille, depuis plusieurs années, de nombreux réfugiés en provenance des pays limitrophes. Depuis 2013, il a reçu sur son territoire, notamment dans les Régions du Nord, de l'Adamaoua et de l'Est, des centaines de milliers de réfugiés centrafricains suite au conflit opposant les "anti-balaka" aux "ex-seleka", deux mouvements armés à caractère ethnico-religieux avec des revendications sociopolitiques.

D'autre part, un afflux massif de réfugiés et de déplacés internes provoqués par les incursions et menaces à répétition des membres de la secte « Boko Haram » venant du Nigeria. Les zones les plus touchées dans le pays se situent, outre dans les régions de l'Est, de l'Adamaoua, du Nord, mais aussi de l'Extrême- Nord. Toutefois, depuis peu, la nouvelle crise dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, avec plus de 400 000 personnes déplacées et 30 000 réfugiés au Nigéria, aggrave la situation humanitaire dans le pays.

Exemple : la région de l'Extrême-Nord au Cameroun a été fortement impactée par la crise du Lac Tchad affectant la région de l'Extrême Nord depuis 2013. Des milliers d'enfants en particulier les filles ont été privées d'accès à l'école en raison de déplacements répétés, de la fermeture des écoles, de l'influence des communautés et des difficultés d'accès pour les élèves et enseignants à cause du niveau élevé d'insécurité. L'avènement de « Boko Haram » a également impacté durablement l'économie locale, le niveau de vie des ménages et ainsi porté un coup d'arrêt significatif à l'éducation déjà fortement touchée par les phénomènes de déscolarisation et de non scolarisation dans cette région du Cameroun.

En effet, de plus en plus d'enfants se retrouvent dans l'obligation d'appuyer leurs parents pour subvenir aux besoins de la famille, tout comme leurs parents éprouvent de plus en plus de difficultés à assurer le paiement des frais liés à la scolarité de leurs enfants. La crise ayant duré et entraîné la fermeture de nombreuses écoles, les enfants et les jeunes ont accusé plusieurs années de déscolarisation, en particulier dans les zones rurales près de la frontière nigériane, qui ont été les plus touchées. En effet, plus les enfants prennent de l'âge et plus il devient difficile pour eux d'intégrer ou de réintégrer l'école.

À cet effet la situation humanitaire reste précaire pour beaucoup de camerounais et de réfugiés vivant dans ces régions. Ces moments de crise ont eu un impact considérable sur l'efficacité du système éducatif en termes d'accès à la scolarisation et de maintien à l'école. Parfois les élèves sont attendus dans les zones concernées et finalement, bon nombre d'écoles primaires ont fermé, et les enfants ne sont pas retournés à l'école.

Certains de ces enfants et adolescents dont l'âge varie entre 8 et 15 ans ont rejoint le groupe d'enfants travailleurs dans les plantations, dans le ménage et la manutention. Une certaine catégorie s'est retrouvée enrôlée dans le petit commerce et des petits métiers. En conséquence, on constate que le cumul des abandons scolaires reste encore important. Force, également est de constater que beaucoup d'adolescents âgés entre 12 et 16 ans ayant interrompu très tôt la scolarité et ne pouvant pas légalement être admis dans le cursus formel, restent désœuvrés après leur scolarité primaire.

Dans le contexte actuel de post-crise et de reconstruction du pays, l'école comme cheville ouvrière doit jouer un rôle important de récupération de ces enfants déscolarisés ou à rescolariser. Mais vu le nombre important et ceux qui sont déjà avancés en âge, les ressources financières, et les structures d'accueil limitées, les actions traditionnelles de scolarisation formelle s'avèrent insuffisantes. Il va falloir mener des actions d'éducation,

disponibles pour tous les enfants, en organisant l'école comme une structure de qualité, efficace et adaptée. Ce sont ces éléments qui justifient la mise sur pieds d'un certain nombre de projets dans l'optique de trouver des solutions éducatives dans les zones où se sont établis les conflits armés et où se sont réfugiés des personnes vulnérables et des chercheurs d'asile.

En effet, ces zones ont vu leur taux de scolarisation baissés de façon drastique dû aux effets de la guerre. En conséquence des difficultés à réaliser les objectifs du millénaire pour le développement (EPT : École Pour Tous) s'amoncellent et une fracture éducative s'installent entre les enfants de la même génération dans un même Etat. Ces difficultés sont liées principalement à l'accès à l'éducation.

Le curriculum accéléré est ainsi créé comme solutions transitoires de récupération d'une masse importante d'enfants encore scolarisables ou rescolarisables. Outre le CAPEP, CEBNF, le PAAIE, le CARED envisagé comme solution s'est très vite transformé en leurre, en risque au lieu d'être une opportunité de développement, selon Bronfenbrenner le cadre scolaire peut être assimilé à un modèle de vie pour développer le caractère d'une opportunité de développement pour l'enfant. Hors, Au regard de ces dysfonctionnements du système éducatif, ce que l'on constate est que le cadre scolaire constitue plutôt un risque pour l'enfant car, les conditions matérielles, émotionnelles et sociales qui stimulent ou renforcent le développement et l'adaptation ne sont pas idoines, il incite plutôt l'élève à s'opposer aux objets scolaires, au refus, à l'inhibition scolaire d'où l'importance de cette recherche qui suscite une nouvelle démarche pédagogique.

L'objectif principal étant d'accroître le taux brut de scolarisation, et de favoriser l'accès à l'éducation. Dès lors, la population concernée est constituée des enfants et des jeunes de la rue, des orphelins, des démunis, des enfants en âge avancé pour l'école formelle. Il s'agit de groupes d'apprenants hétérogènes en termes d'origine, d'âge et de niveau d'étude. D'où l'importance de formuler l'intérêt de cette étude.

1.6. INTERET DE L'ETUDE

Selon Jeuge-Maynard (2014) l'intérêt c'est « ce qui importe, ce qui est utile, avantageux. ». En fait, l'intérêt c'est ce qui est bénéfique à un individu, à une structure ou à une communauté. Dans cette optique, l'on constatera que cette étude présente un intérêt scientifique pour les apprenants, la communauté, la société civile et l'Etat ;

Cette étude présente essentiellement un intérêt scientifique et un intérêt social.

1.6.1. Un intérêt scientifique

Le CARED comme programme, possède un statut singulier dans la mesure où il offre une réponse spécifique à un problème spécifique. Il est également une expérience pour le changement, en ce sens qu'il permet aux écoles traditionnelles de s'inspirer des innovations pédagogiques et organisationnelles en vue d'améliorer leur qualité éducative. Sa mission est d'encourager un véritable esprit d'équipe entre l'école, les parents, la communauté et les institutions locales, ce qui fait de ce programme une sorte de communauté de pratiques. L'expérimentation du CARED est apparue comme une réponse présentant les avantages ci-après : une organisation des contenus en compétences pour faciliter l'efficacité des apprentissages. Les enfants déscolarisés constituant des groupes hétérogènes regroupés en cohorte, leur apprentissage devait donc être basé sur les difficultés identifiées permettant à l'enfant, au bout d'une période de fréquentation et d'apprentissage à part de retourner à l'école; un découpage horaire souple pour les enseignants (période de vacances) et pour les apprenants qui sont pour la plupart déjà investis dans la vie active ; deux disciplines clés pour améliorer les compétences communicationnelles et mathématiques en intégrant les compétences sociales et humaines (Français et Mathématiques) ; une présentation tabulaire qui facilite la préparation des leçons et notamment l'élaboration des ressources pour l'apprentissage ; des outils d'évaluation offerts aux enseignants pour évaluer selon l'approche par compétences ; un guide pédagogique pour les orientations méthodologiques visant à accompagner l'enseignant dans ses choix didactiques et pour renforcer des compétences pour la prise en main psychologique des enfants en difficultés ; un glossaire pour expliciter les concepts.

Autant d'éléments pour faire de ce programme une réponse indispensable à la demande de toute la communauté éducative et ses partenaires, un outil susceptible de résoudre de manière raisonnable et définitive le problème de réinsertion scolaire de tous les enfants remplissant le critère âge, d'une part et de réinsertion professionnelle de ceux dont l'âge ne permet plus d'être scolarisables.

1.6.2. Intérêt pédagogique ou social

La présente étude comporte un intérêt particulier pour les jeunes déscolarisés et leurs parents en ce sens qu'elle leur permettra éventuellement d'apprendre à connaître les obstacles qui entravent la mise en œuvre du droit d'accès à l'éducation, puis leur donnera la possibilité de prendre conscience et de savoir comment les braver. Ces obstacles pourraient notamment concerner l'ignorance de leurs droits, la faible rétention due à l'absence d'un cycle complet

dans certaines localités, particulièrement en milieu rural et notamment dans les zones à risque ; un écart entre l'offre d'éducation et la demande ; un taux de redoublement encore élevé et ce que cela comporte comme conséquences ; une parité filles/garçons encore élevée au profit des garçons. Dans cette logique, ETTA (2013) pense que « l'ignorance est le plus grand handicap à la participation du peuple au développement. » C'est pourquoi il est indispensable de mesurer l'impact du curriculum accéléré sur la scolarisation des jeunes.

Par ailleurs, il est établi que l'importance de la qualité du capital humain conditionne l'aptitude d'un pays à innover, autrement dit à engendrer le progrès technique. C'est dans ce contexte que le Cameroun a défini pour l'éducation de tous ses enfants un ensemble de finalités qui permettent d'orienter l'action éducative. Il s'agit du développement des ressources humaines ; l'amélioration des niveaux de maîtrises de compétences ; l'égalité d'opportunité d'apprentissage ; la réduction des échecs. Ainsi par exemple, la vulgarisation de l'éducation devrait constituer leur principale priorité. D'après ETTA (2013), « l'éducation doit transcender l'acquisition des diplômes. Elle doit être un processus d'orientation, de préparation et du développement des aptitudes ». Au-delà des jeunes déscolarisés, les pouvoirs publics, conformément à la loi d'orientation 1998 devraient eux aussi développer chez les jeunes enfants qui n'ont pas pu achever l'école primaire obligatoire, des compétences et des comportements fondamentaux aptes à l'année d'études correspondant à leur âge et d'assurer leur propre promotion intellectuelle, socio-économique et culturelle afin de participer au développement socio-économique et culturel de leur communauté. Loin de nous la prétention d'explorer toutes les dimensions de cette thématique, d'où la nécessité de délimiter cette étude.

1.7. DELIMITATION DE L'ETUDE

Qu'elle soit thématique ou spatiotemporelle, la délimitation de cette étude est déterminée sur la base d'un certain nombre de critères objectifs et subjectifs, entre autres, zones d'éducation prioritaires, présence des réfugiés et déplacés internes comme nouvelle donne d'accessibilité.

1.7.1. Délimitations thématiques

Cette recherche dont le thème est « Curriculum accéléré et réinsertion des enfants déscolarisés : cas dans la zone d'éducation prioritaire de l'Est Cameroun » va en droite ligne avec l'objectif n°4 qui vise spécifiquement l'accès à une éducation de qualité et qui précise que les Etats parties veillent à ce que tous aient accès à l'éducation et promeuvent des

possibilités d'apprentissage de qualité dans des conditions équitables tout au long de leur vie. Toutefois sans prétention ou ambition démesurée de couvrir le slogan d' « Education pour tous (EPT) ou de l'approche de l'éducation inclusive, cette étude va s'attarder spécifiquement sur le cas des enfants déscolarisés encore appelés décrocheurs, c'est-à-dire ayant quitté précocement l'école avant d'avoir achevé leur cycle primaire.

1.7.2. Délimitation spatiotemporelle

Cette étude s'effectuera au Cameroun et sera focalisée dans la Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) de la Région de l'Est. Elle concerne uniquement les enfants qui ont quitté l'école avant la fin du cycle primaire, qualifié comme déscolarisés ou décrocheurs dont l'âge varie entre 6 et 16 ans. Notre étude portera sur une période de dix ans. Elle tiendra compte de la dynamique de la scolarisation entre 2010 et 2020.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL ET REVUE DE LA LITTÉRATURE DE L'ÉTUDE

Il s'agit dans ce chapitre de définir en premier lieu les concepts clés de cette étude et en deuxième lieu de présenter l'économie de nos lectures.

2.1. ASPECTS DEFINITOIRES DES CONCEPTS CLES

Il s'agit d'analyser chacun des concepts qui relèvent de l'étude en s'appuyant à chaque fois sur des auteurs. Cette étude a pour concepts clés : Curriculum accéléré, Réinsertion (scolaire), Déscolarisation et Zone d'Education Prioritaire.

2.1.1. CURRICULUM

La notion de « curriculum » est apparue dans les années 1960, et a connu un très important succès en sociologie et dans les sciences de l'éducation. De ce fait, de nombreuses définitions coexistent, qui peuvent se regrouper en deux grands courants d'analyse. Pour le courant didactique, la forme et le contenu résultent des caractéristiques propres des disciplines enseignées, des modalités de la transposition didactique (Chevallard, 1985) et de conceptions pédagogiques. Pour la sociologie de l'éducation, le curriculum apparaît principalement comme un construit social, qui traduit des postures idéologiques et des rapports de pouvoir. Ainsi, pour Young, repris par Forquin (1990), le projet d'une sociologie du curriculum conduit à analyser les « modes de sélection, d'organisation, de légitimation des savoirs incorporés dans les curricula scolaires » (Forquin, 1990).

Selon De Landsheere (1979) « un curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes, y compris d'évaluation, les matériels, y compris manuels scolaires et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants ». Cette approche définitionnelle a l'avantage de ne pas réduire le curriculum au seul contenu, matière à enseigner, consigné dans les programmes et les manuels, mais elle prend aussi en compte la dimension ingénierie de formation des formateurs.

Pour Develay (2015), curriculum est dérivé de « currere » qui signifie courir. C'est le chemin poursuivi, le parcours. Il détaille ainsi le parcours des compétences acquises. En

éducation le curriculum est un cadre d'orientation qui positionne un programme d'enseignement par rapport à un amont, ce curriculum a été généré par les finalités et les objectifs principaux de la discipline, un aval, la nature de l'évaluation, la planification des apprentissages et aussi les aides pédagogiques et formatives nécessaires à son implémentation.

Les constituants d'un curriculum sont : les finalités ; les objectifs généraux (les concepts intégrateurs au regard du paradigme de la discipline) ; les contenus en termes de connaissances ou/et de compétences ; les méthodes, variables selon la nature des contenus ; la planification des contenus ; l'évaluation ; les aides pédagogiques ; les aides formatives.

Curriculum Programme Contenus, en termes de connaissances, enseignement, tâche, leçon, contrôle, professeur, maître, élève.

Selon Perrenoud (1993), historiquement, la notion de curriculum n'est pas un concept savant. Dans les pays anglo-saxons, on parle de curriculum pour désigner le parcours éducatif proposé aux apprenants, alors qu'en français on dira plus volontiers plan d'études, programme ou cursus, selon qu'on met plutôt l'accent sur la progression en les connaissances, les contenus successifs ou la structuration de la carrière scolaire. Paradoxalement, c'est la notion de *curriculum caché* (*hidden curriculum*) qui donne au concept son statut en sciences humaines.

Le curriculum caché, c'est la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement. On se trouve ici dans le registre des notions construites par la sociologie pour rendre compte des effets involontaires des actions et des institutions humaines. Merton repris par Perrenoud (1993) a montré que les systèmes sociaux ont des fonctions latentes et Boudon que reprend Perrenoud (1993) a mis à la mode la notion d'effets pervers.

Le curriculum caché fait partie des concepts qui prétendent dévoiler l'envers du décor : l'école enseigne autre chose ou davantage que ce qu'elle annonce. On se trouve dès lors sur un terrain brûlant : *que cache le caché ?* Pourquoi certains effets de la scolarisation restent-ils obscurs pour les intéressés ?

On voit bien que peuvent s'engouffrer dans la notion de curriculum caché toutes les interprétations « machiavéliques » du système scolaire comme appareil idéologique d'État, comme instrument de violence symbolique, comme usine et machine à décerveler ou simplement comme instance de socialisation au service du conformisme social. Dans ce sens,

le curriculum caché est au carrefour de l'analyse et de la dénonciation, du constat et du soupçon...

Pour revenir plus sereinement à la question de savoir, quelle conscience et quelle maîtrise ont l'organisation scolaire et ses agents des apprentissages qu'ils engendrent, un détour s'impose, par la notion de *curriculum réel* et de *curriculum formel*. Après avoir tenté de donner un statut conceptuel clair à ces deux expressions, il est important de revenir à la notion de curriculum caché de façon plus instrumentée. Le détour lui-même est fondamental : il permettra de décentrer le regard, de quitter un instant des yeux l'intention d'instruire traduite en programmes, plans d'études ou curricula formels, pour s'intéresser à l'expérience des apprenants, autrement dit à ce qui forge réellement leurs apprentissages.

Un curriculum, au sens commun, c'est un parcours, celui que résume le curriculum vitae. Dans le champ éducatif, c'est un parcours de formation. Et là commence la complexité : est-ce un parcours réel ? ou un parcours rêvé, pensé, organisé, programmé pour engendrer certains apprentissages ? Lorsque Rousseau écrit l'Émile, il n'a guère besoin de distinguer son projet et sa réalisation, parce que le parcours éducatif dont il rêve est conçu pour une seule personne, sur mesure. Sans doute y va-t-il toujours une distance possible et même inéluctable entre l'intention d'instruire et ses effets, et même entre le parcours éducatif rêvé et l'expérience effective des " éducatibles " (Hameline, 1971) ou des " apprenants ". Mais cette distance apparaît triviale, puisqu'on la retrouve dans toute action humaine. En éducation, elle est à la fois creusée par la complexité de l'esprit et l'autonomie des éducatibles, et limitée par la possibilité continue d'adapter l'action éducative, de réorganiser le parcours en fonction des résistances du sujet ou de la réalité.

Si l'on accepte que même les distances triviales méritent qu'on s'y arrête, il serait légitime de distinguer trois niveaux dans une relation éducative, même hors de toute organisation scolaire : celui de la " programmation " d'un parcours éducatif, notamment dans l'esprit de l'éducateur, c'est le niveau du curriculum rêvé, prescrit ou formel ; celui des expériences que vit l'apprenant et qui le transforment, c'est le niveau du curriculum réel ou réalisé ; et celui des apprentissages qui en résultent.

Plus le rêve d'éduquer et l'intention d'instruire s'incarnent dans une organisation et une division du travail pédagogique, moins il devient légitime de ne pas penser et nommer la distance structurelle entre un parcours éducatif prévu par des textes (curriculum formel ou prescrit) et le parcours effectivement vécu par les élèves (le curriculum réel ou réalisé). (Perrenoud, 1984).

A l'échelle des systèmes éducatifs contemporains, la distance entre l'intention d'instruire et les expériences des apprenants est telle que la distinction devient cruciale. Mais Perrenoud (1993) pense qu'on peut la construire de deux manières : la première part d'une intention d'instruire, d'un curriculum prescrit, pour s'intéresser à sa mise en œuvre effective, donc au curriculum réalisé ; la seconde, à l'inverse, part de l'histoire de vie éducative, de la succession d'expériences formatrices et s'interroge sur les intentions et les stratégies qui soutiennent ce curriculum réel. Les deux approches sont complémentaires et éclairent différemment la réalité de l'action éducative et des processus d'apprentissage et de socialisation.

Du curriculum prescrit au curriculum réalisé : dans un système scolaire, l'intention d'instruire prend la forme d'une programmation à large échelle des expériences formatrices de centaines ou de milliers d'apprenants. Dans l'organisation, les objectifs, les programmes et les plans d'études constituent un niveau de réalité presque autonome.

Le curriculum formel est un monde de textes et de représentations : les lois qui assignent les buts à l'instruction publique, les programmes à mettre en œuvre dans les divers degrés ou cycles d'études des diverses filières, les méthodes recommandées ou imposées, les moyens d'enseignement plus ou moins officiels et toutes les grilles, circulaires et autres documents de travail qui prétendent assister ou régir l'action pédagogique. Chacun conviendra bien entendu qu'il s'agit en fin de compte d'éduquer et d'instruire, donc de créer des conditions, des interactions, des " situations didactiques " structurant l'expérience des apprenants, et donc leurs apprentissages, dans le sens des finalités déclarées du système. Mais cette évidence peut être, à certains niveaux de fonctionnement de l'organisation scolaire, mise entre parenthèses.

Le curriculum prescrit comme programmation de l'expérience : les spécialistes, les décideurs et les commissions qui élaborent, examinent ou adoptent les textes programmatiques se réfèrent généralement à un élève abstrait, cousin du sujet épistémique de Piaget : l'élève de la classe de CM1 ou de seconde, placé en face des professeurs non moins abstraits, définis par le programme qu'ils ont la charge d'enseigner dans tel degré et tel type d'établissement. On peut écrire des volumes sur les buts de l'éducation, les programmes, les valeurs et les finalités essentielles sans observer une seconde les élèves et leurs maîtres au travail. L'expérience de l'élève se trouve au bout de la chaîne de transposition didactique, et pour une partie des acteurs du système éducatif, l'articulation des maillons précédents est l'enjeu majeur.

Certains investissent dans ce que Chevallard (1986) a appelé la transposition didactique externe, autrement dit la redéfinition permanente des savoirs et savoir-faire à enseigner en fonction de l'évolution des sciences et des technologies, de la culture et des modes de vie, de l'éthique et de l'organisation du travail. On se pose à ce stade des questions du type « *Faut-il introduire les mathématiques ensemblistes, faut-il initier à l'informatique ou introduire une seconde langue étrangère ?* » (Chevallard, 1986)

D'autres acteurs se préoccupent de normaliser, d'encadrer ou de soutenir la transposition didactique interne, en offrant aux enseignants un commentaire des programmes, des moyens d'enseignement substantiels, des grilles et des instruments d'évaluation, des guides méthodologiques et didactiques. Là, l'élève est un peu moins abstrait, un peu moins lointain, mais on se trouve encore loin de la salle de classe, en train de rêver d'un curriculum idéal, ou du moins optimal, pour des centaines, des milliers ou des dizaines de milliers d'élèves, en faisant abstraction de leur diversité pour peu qu'ils suivent le même programme et des aléas de la mise en œuvre de toute intention éducative. On parle parfois de curriculum *formel*, parfois de curriculum *prescrit*. Ces deux adjectifs sont complémentaires plutôt qu'antinomiques.

Le curriculum est prescrit parce qu'il a le statut d'une norme, d'un " devoir être ", d'une injonction faite aux acteurs, principalement aux maîtres, mais indirectement à tous ceux dont dépend le respect du programme, notamment aux élèves.

Il est formel au sens de sociologie des organisations, qui rapporte la réalité des pratiques aux structures formelles d'une entreprise ou d'une administration : son organigramme, ses règles de fonctionnement, les lignes hiérarchiques et fonctionnelles tracées sur le papier, les principes qui régissent la division des tâches, les compétences statutaires des uns et des autres, les procédures de consultation, de décision, de transmission de l'information, etc. On insiste moins sur la prescription au sens étroit que sur la part du rêve de maîtrise, de l'utopie rationaliste dans toute organisation humaine. Les écoles n'échappent pas à cette utopie. Elles prétendent contrôler et donc savoir ce qu'on enseigne et ce qu'on apprend vraiment dans les classes.

Le curriculum réalisé comme compromis avec la réalité : lorsqu'on part du curriculum prescrit, il reste évidemment à s'interroger sur la part des intentions qui passent dans les faits. Cette perspective est d'autant plus légitime que les organisations scolaires tiennent un discours substantiel sur ce que les maîtres sont censés enseigner et sur ce que les élèves sont

censés étudier. Il est normal alors que l'observateur cherche à établir la mesure dans laquelle ces intentions ou ces prétentions sont réalisées.

On admettra volontiers que les finalités de l'éducation sont souvent très ambitieuses, et qu'elles ne se réalisent pleinement que pour une fraction d'élèves. Mais cette distance se décompose de la manière suivante : d'une part, le curriculum prescrit est diversement interprété et mis en œuvre dans les classes, d'autre part, même lorsque le curriculum prescrit est entièrement respecté, les apprentissages attendus ne se font totalement que pour une fraction des élèves.

Ce dernier mécanisme renvoie aux incertitudes de toute action éducative, et donc, dans le cadre scolaire, aux inégalités et aux différences de tous genres (ressources, condition sociale, culture familiale, attitude, personnalité) qui, conjuguées à une certaine forme d'organisation scolaire et de pratiques pédagogiques, expliquent l'inégalité des acquis, donc des niveaux d'excellence et de réussite. Ce thème est essentiel en sciences de l'éducation, il distingue trois formes ou états de curriculum, le curriculum prescrit ou formel, le curriculum réel et le curriculum caché.

Le curriculum formel désigne l'ensemble hiérarchisé et institutionnalisé des contenus, des tâches scolaires et des procédures, qui définissent ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation, dans une situation d'apprentissage généralement définie par un contexte scolaire (classe, école, année, etc.). Il suppose donc l'existence d'un caractère cumulatif du savoir, présenté dans un ordre de complexité croissante.

Le curriculum véhicule aussi des « ensembles typiques de questions, de procédures et de réponses socialement approuvées » (Forquin, 1990). Ce qui est réellement enseigné et pratiqué constitue le curriculum réel, toujours plus ou moins en décalage avec son homologue formel, ce qui ouvre la question des écarts entre curriculum réel et formel.

Le curriculum caché, qui fait l'objet de diverses interprétations selon les auteurs.

Pour Perrenoud (1993), il peut relever de la « simple ignorance », parce que l'expérience d'un apprenant n'est pas observable, d'un « flou fonctionnel », mais aussi de l'implicite : c'est ce qui va sans dire, ce qui relève de l'évidence. Il peut être aussi ce qui est occulté, pour différentes raisons. Certaines sont relatives à l'apprenant qui est alors considéré comme inapte : l'omission repose sur une hypothèse concernant les capacités d'apprentissage de l'apprenant. D'autres relèvent de l'action involontaire de l'éducateur : il inculque, sans en être conscient, un modèle culturel dont il est porteur ; ou bien de son action volontaire : il s'agit alors d'un

formatage idéologique. Pour certains auteurs, (Nozaki & Apple, 2002), la mise en place d'un curriculum aboutit systématiquement à la construction d'un curriculum caché, dans la mesure où le curriculum est toujours une sélection de savoirs sélectionnés par des groupes d'intérêt en situation de pouvoir dans la société.

Miled (2002), dans son acception anglo-saxonne, le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves. Sa conception se fait l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société ; elle donne lieu à des comportements et pratiques ancrés dans une réalité éducative donnée. C'est ainsi qu'en amont se profilent les intentions d'un curriculum et qu'en aval se concrétisent ses utilisations contextuelles.

Miled (2002) reprenant Perrenoud estime que cette définition nécessite « deux concepts, l'un pour penser les parcours effectifs de formation des individus scolarisés, l'autre pour penser la représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont censés suivre. Une distinction s'est peu à peu stabilisée, on parlera de curriculum prescrit et de curriculum réel. »

Il convient de préciser que le degré de prescription d'un curriculum, c'est-à-dire jusqu'où on peut aller dans le détail de la programmation, varie d'un pays à un autre selon la formation des enseignants et le niveau d'autonomie qu'on voudrait développer chez eux.

Selon Jonnaert et Ettayebi (2007), un curriculum est un ensemble d'éléments à visée éducative qui, articulés entre eux, permettent l'orientation et l'opérationnalisation d'un système éducatif à travers des plans d'actions pédagogiques et administratifs. Il est ancré dans les réalités historiques, sociales, linguistiques, politiques, économiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité.

Un curriculum est un ensemble cohérent et structuré d'éléments qui permettent de rendre effectif un plan d'action pédagogique. Il comprend en général les finalités et les grandes orientations à donner aux démarches pédagogiques et didactiques. Lorsque les chercheurs analysent des curriculums, ils distinguent le curriculum officiel, le curriculum réellement implanté dans les classes et celui maîtrisé par les apprenants.

La conception des nouveaux programmes d'études se situe au niveau du curriculum officiel. Il peut exister des écarts plus ou moins grands entre les différents ordres de curriculum. Mais cet écart ne peut être décelé qu'à travers ce que les apprenants ont maîtrisé par rapport au

curriculum officiel. Les différents ordres de curriculum n'établissent pas de liens directs entre eux. Les représentations que l'enseignant se construit à propos du curriculum officiel constituent, en quelque sorte, une médiation incontournable entre le curriculum officiel et le curriculum maîtrisé. Il existe par ailleurs peu de rétroaction entre le curriculum maîtrisé et le curriculum officiel.

Pour Arduino Salatin (2011), on trouve au niveau international de très nombreuses définitions du concept de curriculum ainsi que de ses mises en pratique. Une recherche qui s'est développée en Italie, a permis de comprendre que la réflexion sur le curriculum est une activité complexe, qui touche à tout un ensemble d'éléments que l'on retrouve dès qu'il est question d'éducation. Il s'agit des finalités générales, des objectifs à faire atteindre par les élèves, en termes de tâches à accomplir comme des niveaux de performances, des contenus d'enseignements, des méthodes pédagogiques et des modes d'organisation des études, des modalités d'évaluation des activités d'enseignement comme des expériences d'apprentissage.

Le curriculum est défini selon les cas, soit comme un ensemble de contenus qui se présentent en termes des savoirs ou encore des disciplines. Cette acception renvoie à la notion de « syllabus », comprise comme une liste de contenus à apprendre, qui doivent être transmis aux élèves dans le cadre d'un cursus, en liaison étroite avec un ensemble d'exercices canoniques et de tests sommatifs ; soit comme une programmation de l'enseignement, avec aussi bien ce qui concerne l'organisation des contenus à enseigner que ce qui peut garantir l'atteinte des objectifs, en tentant d'optimiser les dépenses et les formes d'organisation (horaires, répartition des enseignements, etc.) ; soit comme un ensemble d'objectifs d'apprentissage et/ou de performances. Cette approche se centre sur l'ensemble des capacités, des savoirs et des compétences qu'un élève doit acquérir à l'issue d'un cursus. Elle déplace le centre de gravité de l'éducation de l'enseignant à l'élève, en tant qu'il est le véritable bénéficiaire, ou encore comme ce que l'élève acquiert en termes d'instruction et de formation aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, sous la guidance des enseignants.

Dans cette perspective, le curriculum est constitué de l'ensemble des expériences d'apprentissage d'un individu qui résultent de sa scolarisation : l'apprentissage purement scolaire ne constitue pas la seule expérience d'apprentissage qui ait du sens, mais elle est une occasion pour chacun de réfléchir et de se socialiser. Ici, l'accent est mis sur l'élève en tant que sujet de ses apprentissages, actif et motivé, et aussi en position d'évaluer les résultats du curriculum pour sa propre formation.

Sur le plan institutionnel, un curriculum en éducation est la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs pour faciliter tout au long une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants. Cette action de rationalisation peut être vue comme un ensemble de processus pertinents de prises de décisions, visant à susciter des expériences planifiées et guidées d'apprentissage (Johnson, 1989). Le curriculum consiste ainsi à définir les finalités éducatives, à établir les besoins des apprenants, à déterminer des objectifs, des contenus, des démarches, des moyens d'enseignement et des formes d'évaluation.

Le Curriculum accéléré selon le ROCARE (2011) est un processus structuré, une intervention éducative conçue par une équipe de professionnels en vue de récupérer les enfants déscolarisés ayant décroché précocement et de les aider à réintégrer le système scolaire formel, grâce à un programme d'enseignement accéléré. En d'autres termes, il s'agit d'un projet innovant en faveur des enfants d'âge scolaire qui, pour diverses raisons, ont quitté précocement l'école. Ce processus s'inscrit dans le répertoire « des bonnes pratiques », c'est-à-dire des pratiques de récupération appliquées pour ramener à l'école tous les enfants d'âge scolaire en Afrique subsaharienne.

2.1.2. REINSERTION SCOLAIRE

Le dictionnaire Larousse définit la réinsertion comme l'action d'insérer ou d'introduire de nouveau. Pour Dubar (2000), l'insertion est un mot fortement polysémique servant à désigner l'accès au marché du travail et l'intégration sociale d'une population spécifique, notamment les jeunes sortant de l'école. L'insertion correspond à une des trois étapes permettant l'intégration sociale, c'est-à-dire la manière dont le sujet entre dans des relations et des réseaux sociaux. La première étape est l'initiation, ce qu'il faut apprendre pour entrer et consommer pour entrer dans le système. La deuxième étape est l'inscription positionnelle dans le système. S'insérer revient donc à tenter de trouver sa place dans un système d'interactions spéciales. La troisième étape est l'intégration, soit l'articulation coopérative des différences et des ressemblances avec les autres membres du système. Par ailleurs, le terme insertion renvoie aussi à l'idée de mobilité sociale, à celle de changement de place. Parler réinsertion revient à intégrer de nouveau un sujet qui était exclu dans une société donnée.

2.1.2.1. Réinsertion dans le système scolaire (RSS)

Pour ceux qui choisissent le parcours de réinsertion scolaire, le programme des cours de rattrapage accélérés est axé sur les compétences exigées par le système scolaire, animé de façon adaptée et visera en principe l'insertion directe à l'école ou au collège.

Il s'agit des cours visant le rattrapage, par un cycle accéléré en vue de mettre l'apprenant à un niveau permettant de pouvoir réintégrer le système formel le plus vite possible et à un niveau approprié ; un curriculum visant la maîtrise des compétences de base susceptibles de donner à l'apprenant des capacités de s'insérer sans difficulté dans le programme formel par la suite ; une approche non formelle, c'est-à-dire une approche souple qui prend en compte les besoins des apprenants qui sont, par définition, marginalisés et plus vulnérables avec une attention particulière au développement de la confiance en soi, du goût d'apprendre, et du respect des autres.

Une souplesse, en fonction des spécificités des bénéficiaires, dans l'organisation de ces cours en termes de rythmes et d'horaires de telle sorte que l'établissement s'adapte le plus possible à la disponibilité de cette population cible.

La prise en charge de ces cours par les établissements scolaires, supervisés par le directeur d'établissement et mise en œuvre par des enseignants dédiés, dont c'est la tâche principale et qui ont reçu une formation supplémentaire pour ce type d'enseignement.

Dans des circonstances particulières par exemple, les zones rurales où les enfants aident leurs familles dans les champs, les enfants de la rue, les enfants hospitalisés ou dans les centres de sauvegarde une approche plus souple et plus adaptée peut être assurée par des associations (ONG) dans un cadre conventionnel, sous la supervision et la responsabilité directe du directeur de l'établissement.

2.1.2.2. Préparation à la vie professionnelle

Pour les enfants, entre 12 et 15 ans, qui choisissent un parcours visant une formation ou un apprentissage à un métier, le programme est adapté aux exigences de la vie professionnelle ; Pour cette même catégorie d'apprenants, la voie restera ouverte pour réintégrer plus tard le système scolaire formel, si l'apprenant le désire.

Pour les jeunes de 15 ans, le programme proposera une initiation ou formation professionnelle visant des possibilités d'activité accessibles aux jeunes, et basée sur une maîtrise des compétences de base et de compétences transversales professionnelles.

Le contenu et l'approche adoptée comporteront les éléments suivants :

des cours axés sur les compétences transversales nécessaires pour tout métier et sur les qualités essentielles pour intégrer le monde du travail, entre autres : le développement de la confiance en soi, de la capacité de communiquer, de l'esprit d'initiative et du travail en équipe ;

un curriculum visant la maîtrise des compétences de base : langage, langues, calcul, curiosité intellectuelle...

La prise en charge des cours par des opérateurs publics dans un cadre conventionnel, tels que l'Entraide Nationale, principal opérateur public d'assistance sociale qui jouit d'une proximité avec les populations cibles, des ONG/ associations dans un cadre conventionnel, les ONG qui remplissent les conditions nécessaires et témoignent de la capacité pédagogique. Les compétences de base dans le cadre de cours 'non formels' sont définies par le *Socle des Compétences* (2010), satisfaisant à un système de qualification en amont et au contrôle effectif d'efficacité et d'efficience en aval.

2.1.2.3. Encadrement psycho-social et suivi individuel

L'un des objectifs de cette stratégie est l'appui de l'école pour la rétention des élèves dans les écoles, au moins pendant toute la période d'obligation scolaire. Si le nombre d'enfants en âge d'obligation scolaire qui n'ont jamais été scolarisés devient de plus en plus faible, les déperditions (décrochages, abandons) continuent à un rythme inacceptable. Pour endiguer ce phénomène à la source, il faut prévenir les décrochages en accordant un encadrement aux enfants qui sont à risque de décrochage, en étroite collaboration avec les établissements scolaires.

Les enfants à risque comprennent à la fois ceux qui sont réinsérés à l'école mais qui restent fragiles, et ceux qui suivent normalement leur scolarisation mais dont les circonstances donnent lieu à croire qu'un décrochage est possible. Tous ces enfants sont dans cette situation à cause de difficultés d'ordre social, économique, familial ou personnel.

Pour pouvoir garder ces enfants sur la voie d'une scolarisation ou d'un apprentissage, il faut donc des approches qui tiennent compte de ces difficultés et de ces vulnérabilités.

Il est important de prendre en compte à la fois le profil socio-économique et du milieu de l'enfant, et le profil psycho-social, c'est-à-dire les caractéristiques propres à l'individu et aux effets sur lui de son parcours précédent. Ces caractéristiques ont une grande influence sur la capacité de l'enfant à profiter des enseignements dispensés et sur les débouchés qu'il peut

envisager. Par exemple, un enfant qui a fait de mauvaises expériences à l'école formelle aura besoin d'un encadrement particulier avant de pouvoir envisager d'y retourner.

Il est nécessaire d'envisager un encadrement psycho-social de chaque enfant à risque pour l'accompagner et pour maximiser les possibilités de rétention à l'école ou d'insertion professionnelle, et au-delà des considérations d'insertion pour offrir à l'enfant les meilleures chances de s'épanouir et de développer toutes ses capacités. Cet encadrement sera assuré par un accompagnement scolaire selon les principes suivants :

Pour les apprenants qui visent une initiation ou une formation professionnelle, ils seront accompagnés pendant une période donnée après avoir quitté les cours RSS ou PVP, pour leur donner de meilleures chances de réussir leur insertion dans le monde des apprentissages, des formations et du travail.

Dans le cadre du Plan d'Urgence, le gouvernement, à travers le Ministère en charge de l'Education, a mis en place un ensemble de mesures de soutien social, de nature à renforcer la scolarisation et la rétention des populations cibles. Ces mesures consistent en :

L'octroi de bourses aux parents nécessiteux dans le cadre du programme de rattrapage des transferts monétaires conditionnels ; La mise en place de cantines ; la mise en place du transport scolaire ; les internats, les cartables avec les manuels et les fournitures scolaires Etc.

Cependant, les enfants qui sont en dehors du système scolaire relevant de l'Etat et en particulier ceux qui suivent les cours non formelles sont exclus de ce soutien social et n'en profitent pas. Il s'agit là d'une double exclusion qui n'a aucun sens sauf celui de favoriser l'exclusion de ces enfants de l'école.

2.1.3. Déscolarisation

Le terme de déscolarisation, d'acception récente dans les textes officiels, est absent aujourd'hui des dictionnaires. Un appel d'offres interministériel français de 1999 explicitait la déscolarisation comme « les sorties précoces du système éducatif » (Esterle Hedibel, 2008). La déscolarisation est l'action de déscolariser, de ne plus fréquenter l'école, parfois, du fait des violences, de la drogue, ou aussi à causes de la crise économique le processus de déscolarisation s'accroît. Le terme de "déscolarisation" s'est imposé à la fin des années 1990. C'est un processus qui comporte trois étapes. Il commence par des absences à répétition de l'élève (absentéisme) puis peut entraîner un décrochage scolaire qui peut donc se terminer sur une déscolarisation totale de l'élève au sein de l'établissement.

La déscolarisation concerne des jeunes de moins de 16 ans qui sont hors du système scolaire, soit parce qu'ils ne fréquentent pas un établissement (malgré leur inscription), soit parce qu'ils ne se sont pas inscrits dans un établissement. La déscolarisation est l'étape finale du décrochage scolaire. Les élèves déscolarisés représentent différents cas de figure, qui peuvent être des élèves non-inscrits dans un établissement ; des élèves pris en charge par des organismes d'aide à l'enfance comme l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) ou la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) ; des apprenants en formation en alternance mais sans contrat d'apprentissage ; et des élèves exclus d'un établissement et qui n'ont pas (encore) trouvé un lieu d'inscription, ou encore des élèves victimes de harcèlement.

La déscolarisation est considérée comme étant l'étape ultime du décrochage scolaire. Le terme de décrochage tend à remplacer celui de déscolarisation, qui est associé à l'obligation scolaire des moins de 16 ans. Officiellement, le décrochage scolaire concerne des élèves qui quittent le système éducatif avant d'avoir achevé le cycle primaire ou secondaire ; sans qualification ou avec des qualifications de qualité inférieure. L'absentéisme est considéré comme un signe prédictif de décrochage scolaire. Ces termes prêtent à confusion, le terme de déscolarisation, d'acceptation récente dans les textes officiels français, est absent aujourd'hui des dictionnaires.

« La déscolarisation se comprend dans ces textes comme la mise hors de l'établissement scolaire d'un élève. Elle est directement liée à la scolarisation, instituée comme norme, qui produit ses propres déviances. » (Maryse Esterle-Hedibel, 2006)

Cette auteure poursuit en ces termes : la déscolarisation est la résultante du processus multifactoriels, et c'est bien la combinaison de plusieurs facteurs qui permet de les comprendre. L'absentéisme scolaire est lui aussi considéré comme un processus interactif dépendant de multiples facteurs, processus qui peut connaître des évolutions très diverses. L'utilisation de ce terme reviendrait ainsi à couvrir toute sorte de difficultés vécues par les élèves, des absences aux retards dans les apprentissages, en passant par les difficultés d'ordre psychologique ou familial.

Quelques causes peuvent être attribuées à la déscolarisation : Les parents peuvent être une des raisons de la déscolarisation. En effet, il peut y avoir plusieurs cas où ces derniers auraient un impact indirect ou non sur leur enfant. Par exemple, la séparation des parents peut

être présentée comme entraînant directement la rupture avec l'institution scolaire. Les ruptures géographiques et scolaires sont aussi présentées comme des ruptures psychologiques, les enfants refusant la séparation et la perte de contact avec l'un des parents.

La déscolarisation peut donc être pensée comme une conséquence grave d'une crise familiale ayant un impact sur l'enfant. Un déscolarisé est un individu qui est sorti du cadre scolaire formel avant la fin du cycle primaire. Les facteurs individuels explicatifs de la persévérance de la déscolarisation sont multifactoriels. Ils dépendent de l'âge, des motivations individuelles, des caractéristiques psychologiques, des interactions entre les agents scolaires, les élèves eux-mêmes et leur entourage immédiat comme la famille, les pairs, etc., soit de l'ontosystème, du microsystème et du mésosystème.

De nombreux travaux de recherche permettent d'éclairer la question. Kimchi et Schaffier (1990) ; Grizenko et Fischer (1992) ; Luthar et Zígler (1991) ; Seifer (1995) ; Terrisse, Larose et Lefebvre, (1998) ; Terrisse (2001) ; Terrisse et Larose (2001) ; Pourtois, Desmet, Beirens, Centrella, Claus, Gobert, Nisoïle et Vandenbosch (1992), ont mené des recherches ou des études de façon plus ou moins spécifique sur l'identification des facteurs de risque et de protection de l'enfant.

De nombreux auteurs, pour la plupart européens ou nord-américains se sont penchés sur l'influence des facteurs qui concourent à la persévérance ou au décrochage scolaire des enfants. Leurs écrits portent principalement sur le profil des enfants décrocheurs, leurs caractéristiques individuelles ou personnelles, leurs caractéristiques familiales et leur milieu de vie. Les comportements que développent les enfants au sein de leurs différents milieux influencent leur scolarisation. Il existe différentes façons de décrire le profil des enfants décrocheurs.

Dans une étude menée au Canada, Janosz et Le Blanc, (1996) identifient quatre profils qui rendent compte d'une importante hétérogénéité au regard de l'engagement, de la rébellion et du rendement scolaire : les enfants décrocheurs « discrets » (± 40 % des décrocheurs) qui présentent un profil d'élève comparable à celui des futurs diplômés. Ils aiment l'école, se disent engagés dans leur scolarisation et ne présentent aucun problème de comportement. Leur rendement scolaire est cependant faible et ils viennent de milieux socioéconomiques plutôt défavorisés ; les « inadaptés » (± 40 %) se distinguent par un profil scolaire et psychosocial négatif. Ils sont en échec scolaire, sont enclins aux problèmes de comportement et exposés à un milieu familial difficile ; les « désengagés » (10 %) sont des jeunes qui ne présentent aucun problème de comportement, ils réussissent dans la moyenne, mais sont désengagés par rapport à leur scolarisation ; les « sous-performants » (10 %) sont des jeunes qui, en plus d'être

désengagés, sont en situation d'échec à l'école. Ils ne présentent pourtant aucun problème de comportement.

Potvin (2005), quant à lui distingue également quatre types d'élèves décrocheurs : les élèves peu intéressés ou peu motivés, ayant un faible intérêt ou une faible motivation pour l'école ; les enfants à « problèmes de comportement » qui vivent de nombreux problèmes de délinquance tant à l'extérieur que dans leur milieu familial ; les enfants à « problèmes de comportement antisocial » qui reçoivent peu de soutien affectif, peu de contrôle ou peu de démonstrations affectives de la part de leurs parents et intériorisent leurs problèmes ; les jeunes dépressifs, victimes d'intimidation souffrent de problèmes d'organisation familiale ou de problèmes divers à l'école. Suite à cette lecture étrangère le Cameroun s'exprime également à ce sujet.

Le Ministère de l'Education de Base (MINEDUB) estime qu'un déscolarisé est un individu qui est sorti du cadre scolaire formel avant la fin du cycle primaire. Les facteurs individuels explicatifs de la persévérance de la déscolarisation sont multifactoriels. Ils dépendent de l'âge, des motivations individuelles, des caractéristiques psychologiques, des interactions entre les agents scolaires, les élèves eux-mêmes et leur entourage immédiat comme la famille, les pairs, etc.

Selon ROCARE (2011), l'institution scolaire semble désigner par-là les jeunes âgés de 6 à 16 ans qui ont interrompu leur scolarité pour diverses raisons, en infraction avec la législation sur l'obligation scolaire. Trois catégories d'enfants déscolarisés ont été repérées : les enfants sans difficultés particulières mais ayant besoin de travailler pour améliorer leurs performances ; les enfants présentant des difficultés et nécessitant des activités de remédiation ; les enfants présentant des difficultés multiples nécessitant un accompagnement individualisé. Geay et Meunier (2003) définissent la déscolarisation comme une diminution des entrées des enfants en âge scolaire, d'autre part comme l'augmentation des abandons en cours d'études (Lange, 1991).

La déscolarisation se comprend comme la mise hors de l'établissement scolaire des élèves. Les circulaires traitant des dispositifs relais ou des internats, font régulièrement allusion à la déscolarisation, souvent présentée comme pendant de la violence. Ce terme peut être explicité comme les sorties précoces du système éducatif. Ce néologisme est employé aujourd'hui dans un sens négatif, au sens d'une perte (le préfixe latin « de » exprimant la provenance et la séparation, sens qui nous intéresse ici), perte de scolarisation en l'occurrence. Elle a eu un sens plus positif dans les travaux d'Illitch (1971), qui apparaissent aujourd'hui comme une sorte de curiosité, tant la scolarité est représentée communément comme un

bienfait, et la non-assiduité une source de dangers. Aujourd'hui, on serait en peine de trouver des auteurs qui défendent l'idée d'une déscolarisation volontaire. À peine quelques centaines de parents scolarisent-ils leurs enfants à domicile, et la scolarité est généralement conçue plus comme un « devoir à accomplir », que comme un droit, c'est une sorte de « droit obligatoire ».

La déscolarisation définit une situation « en creux », anomie, errance, disparition (Proteau, 2003), le fait de ne pas être ou de ne plus être scolarisé. Le mot laisse supposer un risque ou un danger pour le jeune concerné, sachant que l'accès à l'emploi est d'autant plus aléatoire que les candidats sont jeunes, inexpérimentés et sans formation de base. La déscolarisation est directement liée à la scolarisation, instituée comme norme, qui produit ses propres déviances, mais les chercheurs soulignent que le terme est peu approprié par les intervenants sociaux, qui situent les questions ou problèmes liés à la scolarité dans un ensemble de problématiques sociales et familiales (Sicot, 2002, 11 ; Meunier, 2003, 43-69 ; Esterle-Hedibel, 2003a, 889).

2.1.4. Zone d'éducation Prioritaire (ZEP)

Il s'agit des Zones accusant un retard de scolarisation par rapport à la moyenne nationale. En font partie les régions de l'Adamaoua, de l'Est, de l'Extrême-Nord et du Nord ainsi que certaines poches de sous scolarisation autour des grands centres urbains et les zones frontalières. Selon le rapport de partenariat ZEP-PNUD (2008), la plupart des enfants issus de milieux défavorisés ont des difficultés d'apprentissage à l'école. Pour tenter de trouver une solution à ce problème, le Gouvernement a initié le projet des Zones d'Education Prioritaire (ZEP). Une école est classée ZEP lorsque son taux de réussite aux examens du certificat d'études primaires (CEP) est inférieur à la moyenne nationale.

Selon Mahadeo Santosh Kumar et Mahomed Aniff Gurrib (2008), une école est classée ZEP lorsque son taux de réussite aux examens du certificat d'études primaires (CEP) est inférieur à 40 % de la moyenne nationale. Le concept ZEP définit l'école dans sa spécificité et vise à mobiliser les ressources au sein même du milieu dont est issu l'élève. Une des particularités du projet réside dans le développement d'un partenariat avec les parents et la communauté dans son ensemble.

Le projet ZEP est d'abord une pratique qui possède un statut de singularité, car il offre une réponse particulière à un problème particulier. Le projet est également un levier pour le changement, il permet aux écoles traditionnelles de s'inspirer des innovations pédagogiques et organisationnelles des écoles ZEP pour améliorer leur qualité éducative. Un certain nombre

d'innovations voient le jour dans le cadre du projet ZEP, les innovations pédagogiques dans l'accompagnement scolaire, les coopératives scolaires permettant une alimentation améliorée, un programme de santé pour tous les élèves, la formation du personnel d'accompagnement de gestion pédagogique à plusieurs niveaux, la mallette pédagogique, un suivi systématique avec de nouveaux indicateurs, une banque de données pour mieux informer le dialogue politique à plusieurs niveaux, la mobilisation communautaire.

La mission du projet ZEP est d'encourager un véritable esprit d'équipe entre l'école, les parents, le secteur privé et les institutions sociales, avec le support du système des Nations Unies. Ce partenariat se vérifie au niveau des écoles faisant partie du programme ZEP. Le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) contribue à la documentation, à la formation du personnel ZEP et à la mobilisation communautaire. Quant au secteur privé, il contribue aux projets sociopédagogiques qui favorisent l'accompagnement scolaire dans les écoles, l'amélioration des milieux d'apprentissage et la mise à disposition d'une alimentation de qualité. Le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE) joue également un rôle important dans cette initiative d'innovation scolaire pour la lutte contre la pauvreté, en y apportant des idées nouvelles et des pistes de réflexion développées dans le cadre des travaux du projet « Analyse et innovations curriculaires de l'éducation pour tous en Afrique subsaharienne ». Les conditions minimales de réussite du projet ZEP se situent à différents niveaux à savoir la gestion, la formation, la participation des parents, la prise en charge de l'enfant, etc.

Le projet ZEP dépasse les frontières de l'école et implique la participation active des travailleurs sociaux et des associations non gouvernementales pour aider les enfants à leur domicile. Les visites aux domiciles des apprenants sont encouragées afin de favoriser les échanges avec les parents et donner une sécurité psychologique aux enfants. Les élèves qui ne disposent pas des fournitures scolaires sont pris en charge et sont pourvus du minimum nécessaire : un cartable, des livres, des crayons, etc.

Le conseil d'administration du projet ZEP est présidé par le Ministre en charge de l'éducation. Afin de répartir et de faire fructifier les ressources de ce projet, les écoles de la zone d'éducation prioritaire sont regroupées en trois groupes appelés « clusters », selon des découpages géographiques. Chaque groupe d'écoles comprend : un coordonnateur de cluster ; un parent médiateur qui fait le lien entre l'école et les parents ; et un officier de liaison qui est embauché par le secteur privé pour remédier à l'absentéisme des élèves.

Le Ministère en charge de l'éducation, soucieux de promouvoir une éducation répondant au principe « un esprit sain dans un corps sain », dans ce dessein, il mobilise diverses ressources humaines et infrastructurelles : le supplément alimentaire dans les écoles ZEP ; un programme de santé pour les élèves fréquentant les écoles ZEP; un environnement physique adéquat répondant aux exigences de l'apprentissage de l'élève ; la prise en charge de l'enfant tant sur le plan pédagogique, que social, psychologique, et matériel (livres et alimentation). Cette approche globale et multisectorielle est une des caractéristiques innovantes des ZEP.

La mise en place d'une cellule pour le développement de l'école : au sein des ZEP, chaque école élabore son projet. Le directeur de l'établissement scolaire assume le rôle de facilitateur pour déployer toutes les ressources disponibles à son niveau. Il contrôle aussi les sous-comités de gestion des programmes sur le bien-être et la santé, la pédagogie et les infrastructures de l'école. Il est appelé à valoriser les savoir-faire des élèves et des parents et à faire appel aux compétences de ces derniers pour certaines réparations et maintenances mineures.

La cellule pour le développement de l'école a pour objectif d'œuvrer dans l'intérêt des enfants en remédiant aux problèmes d'échec scolaire, d'exclusion et d'absentéisme. Cette cellule encourage également la participation de la communauté dans les processus de décision qui concernent les enfants, en instaurant un dialogue entre l'école et les parents. Elle a aussi pour tâche d'œuvrer à la transparence sur les questions fiscales.

Les parents sont les partenaires privilégiés du projet ZEP. Ils sont invités à participer activement à l'effort d'amélioration des performances des écoles et des progrès des enfants. De même, les parents médiateurs et les officiers de liaison accompagnent les parents et facilitent la communication et l'interaction entre l'école, les enfants et les familles.

L'enseignant tient également une place importante dans le contexte de la famille, de l'école et de la communauté. Il invite les parents à venir voir les travaux des enfants exposés dans la salle de classe et à instaurer des moments de dialogue avec l'enfant à la maison afin d'élaborer ensemble des règles de conduite.

Les objectifs de la participation des parents dans les écoles ZEP sont d'améliorer le lien entre l'école et les familles, le regard des parents sur l'école et le regard des familles sur leurs enfants. Il s'agit aussi de valoriser l'image que les parents ont d'eux-mêmes, de créer un espace pour eux dans l'enceinte de l'école, de leur accorder un temps de parole, et enfin d'apporter aux familles une aide circonstanciée fournie par des professionnels de l'enfance.

L'école ZEP offre à l'enfant un environnement propice au développement de sa personnalité. Elle l'aide à développer des valeurs et des attitudes positives : la confiance en soi, le leadership, la ténacité, la créativité, la solidarité, l'esprit d'équipe et le sens de responsabilité. Elle lui permet aussi d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, et l'encourage à participer à des activités extracurriculaires organisées par d'autres ministères et par les collectivités locales, telles que la semaine de l'environnement, la semaine des valeurs, la journée de la musique, de la sécurité routière.

Les enseignants des écoles ZEP suivent des cours spécialisés pour travailler avec des élèves en difficulté d'apprentissage. Un personnel enseignant motivé est considéré comme un des facteurs primordiaux pour la réussite du projet. C'est la raison pour laquelle une allocation spéciale est proposée pour les enseignants des écoles ZEP. Ces enseignants sont également épaulés dans leur travail quotidien par un environnement adéquat. Des psychologues sont rattachés aux écoles ZEP et suivent de près les progrès psychologiques et émotionnels des enfants en difficulté.

La formation des enseignants des écoles ZEP dont les enseignants des écoles traditionnelles ne bénéficient pas est une formation complémentaire spécifique et continue portant sur la pédagogie dite « pour l'inclusion ». Le modèle adopté est celui d'ateliers de travail sur des thèmes spécifiques dont le but est de donner aux enseignants la chance de se rencontrer et de partager leurs expériences.

2.2. REVUE DE LITTÉRATURE

Dans un travail de recherche, la revue de littérature porte sur les différents écrits en rapport avec le thème de l'étude ou tout au moins de quelques aspects de celui-ci. Elle peut aussi être le fait pour un chercheur de procéder à l'inventaire des ouvrages et documents relatifs au thème de la recherche choisi. La présente revue de littérature est définie sur plusieurs axes à savoir les travaux sur la scolarisation, les travaux sur la Zone d'éducation prioritaire et les travaux sur le curriculum.

2.2.1. Processus de scolarisation

Le rôle déterminant de la formation et de l'éducation dans le processus de développement fait l'objet d'un consensus de la communauté internationale. Depuis la conférence d'Addis Abéba (1961) jusqu'au Forum de Dakar (2000) ou aux Objectifs du Millénaire du Développement (OMD), l'éducation pour tous (UNESCO BRENDA, 2005) est affirmée comme

une priorité. Ce rôle paraît renforcé dans la nouvelle économie de l'information et de la connaissance. Or, il y a peu de domaines où les enjeux sont aussi conflictuels, que ce soit en termes de valeurs et de connaissances transmises, de tensions entre l'universalisme et le particularisme, d'accès différenciés à l'école selon les catégories sociales ou de divergences entre les États.

L'accès inégal à la formation, la polarisation des savoirs et la fracture scientifique entre les pays développés ou émergents et les pays pauvres, pris dans les trappes à pauvreté, connaissant une implosion scolaire et un exode croissant des compétences (30% des cadres africains sont hors du continent) caractérisent les asymétries internationales. Les écarts d'espérance de vie scolaire vont de cinq ans pour les pays pauvres à douze ans pour les pays industriels. Plus de 100 millions d'enfants (43% sont africains) ne sont pas scolarisés, avec des écarts importants entre les garçons et les filles (9%).

L'éducation pour tous apparaît comme un mirage qui se déplace au fur et à mesure que l'on croit s'en rapprocher. Il faudrait en Afrique passer de 64 millions de scolarisés en 2005 à 140 millions en 2015. Les pays en développement sont caractérisés par une pyramide des âges à base large conduisant à un pourcentage de la population scolarisable quatre fois plus élevé que dans les pays industriels et par une faible création d'emplois dans le secteur moderne employant les scolarisés.

On observe un rôle positif de l'enseignement en termes de construction de la citoyenneté, de savoirs évitant la fracture scientifique et des opportunités d'emploi dans de nombreux services. L'enseignement est un investissement intergénérationnel qui concerne le cycle de vie professionnel. Mais, en même temps, le chômage intellectuel, l'exode des compétences, la déqualification de nombreux emplois avec un secteur dit informel absorbant un nombre croissant de déscolarisés, voire de diplômés, caractérisent les pays pris dans des trappes à pauvreté.

L'enseignement et la croissance entretiennent des relations empiriques et analytiques controversées. L'enseignement est un processus institutionnalisé de formation et de transmission des connaissances qui développe des aptitudes, des habitudes et des attitudes. Il se réalise au sein d'une institution, l'école, qui se caractérise par plusieurs traits tels que la hiérarchie des cycles de formation, la séparation vis-à-vis de la production, le corps spécialisé d'enseignants rémunérés, la sanction des acquisitions des savoirs par des promotions et par des diplômes. Cette institution fait en amont l'objet de choix et de décisions de la part des individus ou des ménages. Elle conduit en aval à insérer les élèves sur un marché du travail. Concernant

des individus hétérogènes, ce processus de formation se réalise dans des institutions différenciées, se déroule dans un temps long et se fait en univers risqué ou incertain. Cette définition d'une institution "universelle" permet la mesure, la comparaison dans le temps et l'espace des systèmes scolaires et de ses produits. La complexité des processus éducatifs est réduite en un ordre institutionnel unifié dans le cadre d'États Nations.

La progression dans la formation permet le passage de règles et de codes appris suivant un processus hiérarchique (primaire) à des découvertes et des coproductions de savoirs pouvant conduire à un débat critique (université). Cette hiérarchisation est en phase avec les places et les rôles que les agents occupent dans la société. Si l'école primaire, longtemps école du peuple, cherche plutôt la formation à la citoyenneté et aux connaissances favorisant le savoir-être (habitudes, intériorisation de normes et de règles), la formation supérieure privilégie la créativité et la capacité de s'adapter en développant les savoirs, alors que la formation professionnelle valorise surtout des savoir-faire.

Le fait que cette institution universelle conduise à des coûts et à des financements et que les sortants des systèmes scolaires s'insèrent dans les systèmes productifs a conduit à une "économie de l'éducation" qui, notamment, traite l'enseignement comme un élément de formation du capital humain et analyse son rôle dans la croissance économique. L'économie standard de l'éducation a une conception instrumentale. Il s'agit, dans ce champ de l'économie, de mesurer le produit éducatif, les déterminants de la demande et des décisions des ménages, de simuler les effets des politiques sur les choix scolaires, d'apprécier l'efficacité de l'école, ses effets en termes d'équité ou son impact sur la croissance. La légitimité de l'utilisation des concepts économiques à l'institution scolaire s'explique puisqu'elle relève de rapports marchands mesurables (coût et financement de l'école), susceptibles d'être mis à l'épreuve des analyses coûts/avantages en comparant les coûts et les outputs de l'école, et qu'il existe des liens entre formation, rémunération sur un marché du travail et productivité. Certains économistes transposent les concepts de demande, d'offre, de capital pour traiter des systèmes scolaires.

D'autres, par analogie, assimilent les élèves et les diplômés à des marchandises et à de la monnaie. L'hétérogène, lié à la singularité des choses et des subjectivités des valeurs d'usage, devient homogène et quantifiable grâce au marché, aux prix (condensation des informations), à l'équivalent général que constitue la monnaie et à l'espace de confiance garanti par les autorités monétaires. De même, l'hétérogène, lié à la singularité des élèves et des valeurs d'usage de l'éducation, devient homogène et mesurable grâce aux règles et aux normes, au savoir abstrait

de l'école ayant une valeur d'échange, à l'équivalent général que constitue le diplôme et à l'espace de confiance garanti par les autorités éducatives.

Les questions peuvent être posées en termes de convertibilité des monnaies, de diplômes et de certification des compétences entre divers territoires nationaux ou de segmentation liée à des différences de qualité. Cette analogie achoppe sur de graves limites puisque le "capital" incorporé dans l'homme ou les connaissances tacites dispensées par l'école ou certifiées ne peuvent être dissociées de leur support.

2.2.1.1. Concept de scolarisation

École vient du grec « schole » qui signifie loisir. Par extension, il a pris le sens d'étude. De son sens latin de « scola » sont dérivés scolaire et scolarisation. Dans son sens propre et courant, l'école désigne l'établissement délibérément organisé pour l'enseignement collectif des élèves.

La scolarisation est alors le fait pour une personne d'aller régulièrement à l'école. À l'échelle d'un pays, c'est le nombre d'enfants et d'adolescents qui fréquentent l'école, le nombre d'années qu'ils y passent et si c'est leur activité principale ou s'ils ont d'autres activités au cours de la semaine ou de l'année. Dans plusieurs pays les enfants ou les adolescents ne sont pas scolarisés on appelle cela la déscolarisation. En France, la scolarisation des enfants et des adolescents est très ancienne mais a connu un grand essor au XIXe siècle. Les trois grands objectifs de cette époque étaient : étendre l'école élémentaire en la rendant obligatoire et gratuite, laïciser l'enseignement pour réduire l'influence de l'Église catholique et ouvrir l'enseignement secondaire aux enfants provenant des classes sociales populaires.

En fait selon Calin (2006) une école est une institution qui a pour fonction spécifique d'initier ses élèves à la culture écrite, quelles que soient les particularités que de telles institutions aient pu présenter au fil de l'histoire. Dans un sens plus restreint, qui limite l'école à ce que nous appelons l'enseignement primaire et la destine assez spécifiquement aux enfants, la fonction de l'école est de donner à ses élèves les instruments fondamentaux nécessaires pour accéder à la culture écrite, le savoir lire, écrire et compter.

D'après cet auteur, l'école n'est donc pas le lieu « naturel » de l'éducation des enfants, mais une institution relativement récente dans l'histoire de l'humanité, strictement corrélée à l'invention de l'écriture. Si l'on nomme « écriture » une technique de transposition graphique méthodique de la langue, l'écriture semble être apparue pour la première fois dans le bassin

mésopotamien, vers 3 300 avant J.-C., à Uruk, l'ancienne capitale du pays de Sumer, avant d'essaimer ou d'être réinventée ailleurs. Conscient du rôle primordial de l'éducation et des carences du système éducatif, le gouvernement camerounais a adopté une stratégie dont l'objectif principal est la scolarisation universelle, et surtout complète, dans le cycle primaire.

Selon les sources du MINEDUB, le Cameroun présente depuis le début des années 2000 un taux brut de scolarisation à l'école primaire supérieur à 100 %. Dans le même temps, la proportion d'élèves achevant le primaire n'a pas dépassé 64 % et la qualité des apprentissages, traditionnellement élevée au Cameroun, semble s'être dépréciée. Les statistiques nationales masquent par ailleurs des disparités géographiques en termes d'écoles publiques, qui affectent en particuliers les zones rurales et des régions de l'Extrême-Nord et de l'Est. L'efficacité du système éducatif pâtit de problèmes de gestion qui affectent la mise en œuvre des réformes et réduisent les capacités d'exécution des budgets alloués au secteur. Pour répondre à ces enjeux, le gouvernement camerounais a mis en place en 2006 la Stratégie sectorielle de l'éducation. Le principal objectif est la scolarisation universelle complète dans le cycle primaire à l'horizon 2015. Il s'agit également d'étendre la scolarisation au préscolaire et de développer en aval du primaire une formation professionnelle et des enseignements secondaires et supérieurs qui correspondent davantage à la demande économique. Le Contrat de désendettement et développement (C2D) Éducation a été conçu pour accompagner le gouvernement dans ses efforts de développement de ce secteur.

Réalisé en deux étapes, le C2D Éducation s'articule dans sa première phase en termes de contractualisation de 37 200 instituteurs initiée par le gouvernement camerounais et bénéficiant par ailleurs de l'initiative Fast Track, gérée par la Banque mondiale ; renforcement des capacités du Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB) en matière de pilotage et de gestion du système éducatif.

La deuxième phase du C2D Éducation comporte trois volets à savoir, le financement d'un programme de construction, la réhabilitation et l'équipement de 2306 salles de classe dans près de 360 écoles primaires et maternelles situées dans les six Zones d'Education Prioritaires suivantes : l'Adamaoua, l'Extrême-Nord, le Nord, l'Est et les banlieues périphériques de Douala et Yaoundé ; la prolongation du financement des activités de renforcement institutionnel du MINEDUB ; le remboursement partiel des arriérés de subvention de l'État envers les établissements maternels et primaires des réseaux confessionnels (catholique, protestant et islamique), avec pour objectif le rétablissement de la situation financière de ces établissements.

Comme impacts, la réduction des disparités en termes de répartition des instituteurs sur l'ensemble du territoire national ; l'amélioration du pilotage de la politique éducative et le contenu des enseignements ; l'amélioration du taux de scolarisation, du ratio élève par maître et du taux d'achèvement du primaire.

2.2.1.1.1. Enjeux de la scolarisation

Selon Fonkoua et Al. (2018), l'école a le devoir d'offrir à chaque enfant, qu'il soit en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les compétences de base pour une éducation inclusive qui sont la sociabilité, l'autonomie et l'adaptabilité. Ainsi l'école se doit d'accueillir tous les enfants sans distinction, dans le respect des différences. Le système éducatif est aujourd'hui chargé d'une triple mission : apprentissage, éducation et socialisation. Même si l'école reste un dispositif central incontournable et indispensable dans le système éducatif, elle n'est plus depuis longtemps l'unique lieu de formation. Les temps et les lieux d'acquisition des connaissances sont divers. Il convient aujourd'hui d'articuler l'action de l'école avec celles des autres lieux et de développer les partenariats entre les différents acteurs de la cité. Cette logique nécessite une grande cohérence entre les différentes actions notamment au travers des projets éducatifs locaux. En ce sens les politiques éducatives locales doivent garantir, en lien avec le système scolaire national, la justice sociale et l'équité dans l'accès de tous aux savoirs et à la culture.

L'école doit contribuer à la réussite de tous, non pas en fonction d'une norme qui déterminerait des paliers et un objectif unique mais en appui sur des projets de scolarité ou professionnels diversifiés et multiples. On parlera ainsi des réussites plutôt que de la réussite.

L'objectif premier de l'école n'est pas de préparer à un métier mais de donner une formation personnelle, une formation de citoyen, une culture permettant ensuite de s'inscrire dans une formation professionnelle. Aujourd'hui de nombreux dispositifs et de nombreux enseignants ont contribué à faire de l'école un lieu de coopération, de solidarité, de citoyenneté et surtout un lieu d'acquisition de méthodes permettant aux élèves de construire de nouveaux savoirs et de nouveaux savoir-faire.

Les progrès scientifiques et technologiques entraînent d'une part une croissance exponentielle du savoir qui ne peut continuer à être enseigné dans sa totalité comme un contenu figée et indispensable à la réussite scolaire et, d'autre part des modifications profondes dans les processus de travail et de production qui ne suppose plus essentiellement la mise en œuvre de savoir et de savoir-faire mais aussi et surtout de savoir être et de savoir devenir qui deviennent

indispensables pour la réussite tant des individus que des systèmes sociaux .

Il revient donc au service public d'éducation et à ses partenaires (familles, mouvements complémentaires de l'école.) de préparer les générations futures à savoir vivre de nouvelles formes d'organisation sociales où le travail ne sera plus qu'une des activités de l'homme parmi d'autres. Il s'agit donc définir, avec d'autres, un système éducatif qui prépare les adultes de demain à gérer leur temps, leur formation continue et permanente, leur implication sociale, à vivre la mobilité dans l'espace professionnel et social de façon sensiblement différente.

Toutefois, il y a un décalage entre les progrès de l'école, la meilleure maîtrise de beaucoup de savoirs fondamentaux et les exigences aujourd'hui toujours plus élevées. S'il y a nécessité d'un socle commun de connaissances et de compétences pratiques, il y a de plus en plus besoin, face à une inflation d'informations, d'images, de signes, d'apprendre à apprendre, d'apprendre à comprendre, d'apprendre à chercher. Il faut aussi que se développe, pour comprendre, une pensée capable en même temps de relier et de distinguer. Il faut développer le sens des relations entre les problèmes et entre les données. Le plus important est d'apprendre à globaliser et à contextualiser les phénomènes, la pensée. Cela pose la problématique des savoirs pluriels, ouverts, sans réponse immédiate à l'école. Cela signifie que, s'il faut s'appuyer sur les disciplines, il faut aussi et surtout les dépasser, décloisonner les champs disciplinaires. Il faut un enseignement qui ne présente pas le monde comme construit mais comme à construire, à l'aide d'outils qu'il faut apprendre à maîtriser.

Les temps et les lieux d'acquisition des connaissances et de formation se diversifiant, l'école est de plus en plus poreuse à son environnement. Les problèmes sociaux la pénètrent de plus en plus. A l'opposé d'une logique de repli sur l'instruction à l'intérieur de l'espace scolaire, il y a donc nécessité d'articuler l'école et son environnement proche par des partenariats avec d'autres acteurs de la cité et ainsi, la mise en place des contrats éducatifs locaux peut permettre de démultiplier de telles pratiques et favorise l'articulation et la mise en cohérence des différents temps et espaces éducatifs complémentaires de l'école. Cette volonté de développer une logique éducative globale qui prenne en compte toutes les dimensions éducatives de la cité vise à construire une école des réussites, d'où de nouvelles orientations des politiques éducatives dans un contexte de l'EPT et des OMD.

Le Gouvernement camerounais a fait de l'éducation de base une de ses priorités en matière d'éducation et de développement en général (Ministère de l'Éducation Nationale, 2003 ; Unicef, 2005). Ceci peut se traduire par l'ensemble des engagements pris lors des rencontres internationales, mais également par la ratification d'un certain nombre de traités qui consacrent

le droit à l'éducation comme un droit fondamental pour les enfants (République du Cameroun, 2006), notamment la Convention relative aux droits des enfants (CDE) de 1989.

En son article 9, la Loi d'Orientation de l'Education de 1998 rend l'enseignement de base obligatoire. Sur un autre plan, on peut aussi citer la mise en place d'un cadre institutionnel et législatif favorable au développement de ce secteur considéré, à juste titre comme un des axes stratégiques du développement national. Des réformes en cours visent une meilleure adaptation des enfants à leur environnement social et culturel en pleine mutation, mais également leur intégration sociale. C'est ce qui justifie la mobilisation des ressources et des partenaires au développement autour de cette priorité de développement. Pour cette raison, un des axes stratégiques du programme de Coopération Cameroun-Unicef pour la période de 2008-2012 et même du Plan Cadre d'Assistance des Nations Unies avec le Gouvernement du Cameroun (UNDAF), est le renforcement de l'éducation de base dans ses diverses dimensions afin de donner à l'enfant un bon départ pour la vie sociale. Cette dynamique de promotion du secteur éducatif a permis une amélioration du taux de scolarisation au niveau national en 2007, soit 78%.

Au lendemain de la Conférence de Jomtien (1990) et du Forum de Dakar (2000), le Cameroun a élaboré des axes stratégiques qui définissent les nouvelles orientations de sa politique éducative, en rapport des exigences des OMD. D'après le document de stratégie sectorielle du secteur de l'éducation, cette stratégie s'inscrit dans la perspective d'une mise en œuvre des dispositions pertinentes de la Constitution, des lois d'orientation et de l'enseignement supérieur, des orientations majeures du Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté (DSRP) ainsi que des enseignements du Cameroun (EPT, OMD, etc.) en faveur de l'éducation pour tous et plus particulièrement de l'universalisation de l'enseignement primaire comme objectif à atteindre par le système éducatif en 2015.

Dans ce contexte, le Gouvernement a mis en place des actions spécifiques pour promouvoir l'accès des enfants à l'école en dépit de la pression démographique qui s'exerce sur l'offre (limitée), l'amélioration de la qualité de l'enseignement, l'amélioration du rendement de l'école, l'amélioration de la gouvernance des écoles pour plus d'efficacité, mais également le renforcement du financement de l'éducation à travers une augmentation de la part du budget national consacré à ce secteur. La contractualisation des enseignants vacataires s'inscrit dans ce projet visant à assurer une éducation à tous les enfants. Dans le cadre du Plan National de l'EPT (PAN-EPT), ces initiatives visent à favoriser la scolarisation de tous les enfants en âge d'aller à l'école, mais aussi de leur garantir un accès à une éducation de qualité.

En dépit de ces efforts, l'analyse des scolarisations montre que le système est marqué de fortes disparités (Mimche et Lahaye, 2007). Dans l'ensemble, on observe que la fréquentation scolaire est influencée par divers facteurs qui limitent l'accès de tous les enfants à une éducation de qualité. Ce sont notamment les questions relatives au genre ; à l'accessibilité géographique de l'offre disponible, à l'accessibilité culturelle et financière et à la qualité de l'éducation en général (République du Cameroun, 2006, p.212). La persistance de ces inégalités a amené les autorités à définir certaines régions connaissant d'importants problèmes d'accès au système et de rétention comme des zones d'éducation prioritaires (Mimche et Lahaye, 2007). Pour répondre à une demande d'éducation sans cesse croissante, le secteur de l'éducation a aussi bénéficié de la politique de libéralisation qui s'est traduite par une multiplication des écoles privées non confessionnelles.

Ainsi, on comprend que les années après Jomtien et Dakar se caractérisent par le retrait de l'Etat et le développement des logiques de marché dans le secteur de l'éducation (Lange, 2006). Dans les villes, il s'agit plus des écoles privées laïques alors que dans les zones rurales, on retrouve des écoles communautaires. Par ailleurs, afin de permettre l'accès de tous les enfants à l'éducation base et par-là l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) relatives à la scolarisation, le Gouvernement a pris l'initiative en 2000 de supprimer les frais exigibles dans l'enseignement de base. Toutefois, de nombreuses réformes visant l'amélioration de l'éducation de base et son expansion se sont succédées au fil des années sans que les effets attendus d'elles ne puissent drastiquement changer l'état du système en mieux. Ce qui a souvent conduit les familles à développer de nouvelles stratégies en matière d'éducation soit pour assurer l'accès à l'éducation à leurs enfants, soit pour leur garantir une éducation de qualité. Le développement de l'offre privée est une réponse à une demande sociale non satisfaite, mais confrontée à des défis de qualité.

2.2.1.1.1. 1. Désengagement de l'État et évolution du champ éducatif national

A l'image de nombreux autres pays du monde, le Cameroun reconnaît le droit à l'éducation comme un droit fondamental de la personne, tel que stipulé par un ensemble d'instruments juridiques. L'effectivité de ce droit permet d'assurer à tous les citoyens en général les chances de participer à la vie collective, en réalisant leur propre personnalité, tout en contribuant au développement national. Cependant, sa réalisation reste soumise à un ensemble de conditionnalités liées aux contextes politique, économique, démographique, social et culturel du système éducatif national (MINEDUC, 2001).

Ainsi, la situation en matière d'éducation de base reste préoccupante au Cameroun où on observe une faiblesse de l'éducation parentale pour la petite enfance, un taux de scolarisation dans le primaire inférieur à 50% particulièrement dans les Régions du grand nord et de l'Est, avec des discriminations entre les sexes, des taux de redoublement et d'abandons élevés (République du Cameroun, Unicef, 2000).

En accord avec l'article 29 de la CDE, le pays s'est engagé à scolariser tous les enfants en âge d'aller à l'école, filles et garçons. En son article 9, la Loi d'Orientation de l'Education rend l'enseignement primaire obligatoire.

Dans le secteur formel, les taux d'accès et d'achèvement sont encore loin des attentes souhaitées. C'est pourquoi de nombreux enfants en âge d'aller à l'école n'ont pas accès à l'éducation de base formelle. On observe également des insuffisances au niveau de l'offre d'éducation formelle (Aerts et al. 2000), une situation qui s'est souvent aggravée avec le développement des APEE à qui reviennent de lourdes responsabilités dans la garantie de l'éducation de qualité aux enfants. En dépit de la volonté des pouvoirs publics d'améliorer le secteur de l'éducation de base, l'expansion de l'école primaire camerounaise a connu un arrêt avec la crise économique du milieu des années 80, entraînant un fort taux de déscolarisation. Le déficit en enseignants, la faible qualification de ces derniers, leur inégale répartition territoriale et les mauvaises conditions de travail ont contribué à une baisse drastique tant de la qualité de l'enseignement que de l'accès à l'éducation dans les zones déjà traditionnellement sous scolarisées et d'accès difficile. Ainsi, la limitation de l'offre d'éducation formelle a-t-elle obligé les acteurs de terrain et les communautés à promouvoir les approches non formelles d'éducation comme une alternative pour offrir aux enfants exclus du système éducatif, les mêmes chances d'accès à une éducation de base de qualité.

« Avoir droit à une éducation de qualité, c'est avoir droit à des apprentissages pertinents et adaptés aux besoins. Mais, dans ce monde marqué par la diversité, les besoins d'apprentissage varient d'une communauté à l'autre. Par conséquent, pour être qualifiés de pertinents, les apprentissages doivent refléter ce que chaque culture, chaque groupe humain définissent comme les conditions nécessaires pour vivre dignement. Il nous faut accepter l'existence d'une multitude de façons différentes de définir la qualité de vie et, partant, d'une extrême diversité de façons de définir ce que doit être le contenu des apprentissages. » UNESCO (2015 : 34)

Dans l'optique d'accompagner l'école dans sa mission éducative, toute la communauté éducative et les partenaires doivent s'impliquer en vue d'offrir à l'enfant tout court une éducation plurielle, totale.

2.2.1.1.2. Communautés face au défi que pose la scolarisation

Les acteurs de la société civile et les communautés se sont mis à promouvoir les approches non formelles d'éducation comme une alternative pour offrir aux enfants exclus du système éducatif les mêmes chances d'accès à une éducation de base de qualité. Ces derniers se retrouvent dans des Centres Pré-scolaires Communautaires (CPC) et des Centres d'Education de Base Non Formelle (CEBNF) d'une part, et dans les écoles coraniques d'autre part. Cette initiative doit pouvoir permettre à chaque enfant de bénéficier d'une éducation de base (UNICEF, République du Cameroun, 2001), conformément aux objectifs du Sommet Mondial des Enfants tenu à New-York en 1990, aux recommandations de la Conférence de Jomtien (1990) et du Sommet mondial sur l'éducation de Dakar (2000). Dans une étude réalisée par le ROCARE en 2006, avec l'appui de l'Unicef, les résultats obtenus montrent que nombreux sont encore ceux des adolescents et adolescentes qui recourent à cette forme d'éducation de base pour éviter la marginalisation (Unicef, 2007). Dans ce secteur, on retrouve encore deux formes d'éducation : une éducation proche de l'éducation formelle, assurée dans les CPC et les CEBNF d'une part, et une autre qui est faite dans les écoles coraniques, notamment au sein des communautés musulmanes du pays.

À propos des circonstances de création de ces centres, l'initiative reste fondamentalement motivée par le souci de la communauté de répondre à une demande et un besoin significatif de scolarisation et d'alphabétisation. Ces structures sont nées d'un besoin pressant en demande de scolarisation des enfants et d'adolescents en âge préscolaire et scolaire, dans un contexte où l'offre faisait le plus souvent défaut. Dans ce sens, elles répondent à un souci des communautés qui les initient et des ONG qui les encadrent, de permettre aux collectivités restées longtemps en marge des défis de développement national d'affirmer leur appartenance à une communauté nationale et par conséquent, leur intégration à cette entité sociale.

Aussi, les centres d'éducation de base non formelle présentent-elles pour chacune des localités étudiées, une certaine spécificité dans sa fonctionnalité physique, pédagogique et en équipement ; dans la mesure où, contrairement aux écoles formelles, elles restent une pure création de la communauté. Dans la plupart des communautés qui ont mis en œuvre ce type de cadre de socialisation des enfants, on observe souvent que la qualité de l'éducation constitue un

défi majeur. Le profil des enseignants est souvent au rabais. De même, la qualité de la formation n'est pas acceptable, faute d'une rémunération conséquente et permanente.

En dépit de la réduction du fardeau financier de la scolarisation pour les parents, la communautarisation des institutions scolaires privées s'accompagne donc d'une dégradation de la qualité de l'éducation, un nouvel enjeu pour l'accès au savoir. Dans ce sens, de nouvelles inégalités sociales se dessinent, non pas par rapport à la chance de fréquenter, mais en termes d'accès à un savoir de qualité. Compte tenu du rôle joué par l'éducation dans les inégalités de développement, cette situation peut constituer un handicap majeur pour le développement durable des communautés utilisatrices.

Compte tenu de la fonctionnalité physique et pédagogique des écoles communautaires, on se demanderait, en rapport avec les exigences de qualité dans le contexte actuel si les efforts entrepris pour la scolarisation universelle des enfants, à travers le développement des actions de types communautaires en matière d'éducation, réussissent-elles à combiner quantité et qualité ou si le désir de mettre à l'école tous les enfants en âge scolaire, même dans les situations les plus précaires, permet-il réellement aux communautés d'assurer à leur progéniture une éducation de qualité qui leur permettrait également d'être compétitifs sur le marché du travail ou encore s'il existe des enjeux de cette implication des communautés dans les stratégies de développement du secteur de l'éducation et sur la qualité de la scolarisation des enfants ?

A la lumière de la théorie de la reproduction, on se rend à l'évidence qu'une analyse des enjeux réels de cette alternative pour l'éducation pour tous montre que ces initiatives renforcent les inégalités entre communautés dans la mesure où la qualité de l'éducation va désormais dépendre à la fois de la capacité des communautés, souffrant déjà d'une forme implicite de marginalisation, à mobiliser des fonds, à générer des élites politiques et à transformer leurs capitaux démographiques en ressources politiques. Ce sont autant de capitaux dont elles ne disposent pas toujours et qui affectent la qualité de l'éducation données aux enfants, en limitant leur chance de mobilité sociale. Aujourd'hui, on peut penser qu'avec les changements qui ont affecté le système éducatif, le développement de l'offre privée et l'amélioration de la qualité dans ce sous-secteur devient un facteur des inégalités d'accès au savoir puisque l'école publique (urbaine) semble se muer en une institution destinée aux pauvres.

2.2.1.1.2.1. Développement de l'offre privée : opportunités et contraintes

L'enseignement de type privé est en nette évolution au Cameroun aujourd'hui (Djamé et al. 2000). D'après l'Annuaire statistique-2019, sur 18 577 établissements scolaires primaires

recensés, on dénombrait 12 327 écoles publiques contre 5 800 écoles primaires privées laïques et 450 écoles communautaires (Ministère de l'Éducation de base, 2019).

Dans le contexte de crise que traverse le système d'enseignement public, les établissements privés bénéficient d'une bonne côte de crédibilité auprès des communautés. Sous l'effet conjugué de la démocratisation, de la libéralisation des politiques de développement, le champ éducatif connaît une évolution importante à travers l'augmentation du nombre d'établissement privés laïcs. Contrairement aux établissements publics, ceux des privés, en raison de leur modèle de fonctionnement et d'organisation mais également de leurs enjeux économiques sont tenus par les exigences d'une éducation de qualité.

Au regard des performances de ces établissements, il est fort à relever qu'ils tiennent le haut du pavé. Le classement des établissements en fonction des taux de réussite aux différents examens qu'opèrent les ministères en charge de l'éducation à la fin de chaque année scolaire positionne depuis quelques années les établissements privés comme tenant le meilleur rang. Cela justifierait dans une certaine mesure la demande de plus en plus grande des familles à l'endroit des établissements privés.

Malgré les difficultés que peut actuellement traverser l'enseignement privé et la charge financière qu'il représente pour certaines familles, les incitations tendent à favoriser le privé. Parmi ces raisons on peut citer entre autres : raisons religieuses ou morales, d'abord dans le cas de l'enseignement confessionnel et sans doute de manière plus prononcée pour l'islamique et le protestant que pour le catholique. Ces raisons dépassent le simple souci d'apprentissage par les enfants des écritures saintes, Coran ou Bible ; elles répondent aussi à des préoccupations morales, d'apprentissage des comportements, du respect de certaines règles de vie. En milieu musulman, ce souci porte particulièrement sur les filles dont la scolarisation n'est souvent acceptée qu'à condition de suivre un « code » de conduite, voire d'habillement ; exigence de qualité, de suivi individuel, notamment pour les familles choisissant l'enseignement laïc ou catholique.

Cette exigence est souvent satisfaite par la limitation des effectifs de classes, rendant possible un enseignement plus personnalisé et attentif. Si l'école publique se voit souvent accusée de compter des classes pléthoriques, ce reproche n'est pas le seul. Les enseignants, fonctionnaires, seraient trop souvent absents et peu préoccupés de la réussite de leurs élèves, tandis que la nécessité d'être efficace prévaut davantage dans le privé (qui doit satisfaire les familles qui le financent) ; absence d'école publique, la carte scolaire présente les lacunes manifestes, notamment en zone rurale (ce que confirme la faiblesse de certains taux de

scolarisation régionaux), les familles n'ayant alors d'autres recours que de créer des locaux de scolarisation au sein ou à proximité de leur village.

Si la prolifération des établissements privés est venue comme réponse à la question de la qualité de l'éducation au Cameroun, les charges financières de ces établissements ne sont pas toujours à la portée de tout le monde. Des familles entières seraient ainsi dans l'incapacité matérielle et financière de fournir une éducation de qualité à leurs enfants en raison de leur condition de précarité et de pauvreté.

Si généralement dans les zones rurales (notamment dans la partie septentrionale du pays) les responsables de ces établissements tiennent compte des conditions des ménages, la situation semble plus critique dans les villes. Les établissements privés n'accueilleraient désormais que les enfants des « classes aisées » dont le niveau de revenu leur permet de doter ces derniers d'une « éducation de luxe ».

2.2.1.1.2.2. Famille et scolarisations au Cameroun: vers de nouvelles stratégies pour une éducation de qualité

Dans le sillage des plans d'ajustement structurels (PAS) qui ont consacré le recul subséquent de l'Etat dans la prise en charge totale de certains secteurs (santé, éducation, l'emploi,...) ayant toujours relevé de son ressort, les familles et les communautés se sont adaptées à cette nouvelle donne en s'impliquant directement dans ces domaines désormais laissés à leur portée. Pour ce qui est de l'éducation, de nouvelles stratégies sont élaborées par les parents et les familles afin d'optimiser et de fournir à leurs progénitures une offre éducative décente.

2.2.1.1.2.3. Rôle des associations des parents d'élèves et Enseignants (APEE) dans la gestion des établissements scolaires

Afin de pallier aux difficultés d'ordre financier et pédagogique auxquels sont confrontés de façon récurrente les établissements, les parents ont été sollicités pour participer au fonctionnement des écoles. Comme le souligne Lange (2006), la participation collective des familles au fonctionnement des établissements scolaires s'exprime à travers les associations des parents d'élèves et enseignants (APEE) et les comités de gestion de l'école (CGE). Aujourd'hui, ils ont été créés dans toutes les écoles primaires. Aussi bien dans les villes que dans les zones rurales, les APEE assurent une mission palliative au sein des établissements.

Les parents sont, au même titre que les enseignants et les élèves, des partenaires de l'accomplissement du rôle de chef d'établissement. Leur importance dans cette gestion est devenue significative au lendemain de la crise qui a eu pour incidence des restrictions budgétaires dans le secteur de l'éducation et de la prise en charge par l'Etat des besoins en éducation. Désormais, c'est avec la complicité des parents et principalement des APEE que se gèrent au quotidien la vie scolaire. Même si les APEE ne se retrouvent pas dans toutes les écoles et les établissements scolaires, la tendance générale est de prendre cette association comme un appui considérable, mieux un partenaire pour la gestion de l'école. C'est dans ce sens que les APEE ont été instituées autant que les assemblées avec les parents d'élèves.

Ces rencontres peuvent être des assemblées extraordinaires ou des assemblées ordinaires au cours desquelles un ensemble de problèmes qui touchent à la vie, à la qualité de l'école sont débattues. C'est également au terme de ces assemblées que sont prises des décisions de recrutement du personnel vacataire dans les établissements publics, ces derniers étant pris en charge par l'APEE.

De même, à ces réunions participent les représentants de la communauté (leaders communautaires, leaders religieux) et les autorités administratives. Les assemblées des APEE, au sein desquelles les chefs d'établissement sont membres, permettent d'identifier les problèmes (alimentation, discipline, travail, disponibilité du personnel enseignant et administratif, matériel de fonctionnement, etc.) auxquels sont confrontés les enfants et d'y trouver des solutions. Selon certains chefs d'établissements publics, en l'absence du paquet minimum qu'offre la tutelle, c'est l'APEE qui supporte une importante partie des frais de fonctionnement des écoles. Dans ce sens et comme le pensent certains responsables d'école, l'APEE devient un acteur important de la gestion pédagogique.

Ayant d'abord fonctionné presque dans la clandestinité, les APEE représentent aujourd'hui des partenaires privilégiés des autorités ayant en charge des établissements scolaires ou secondaires. La reconnaissance institutionnelle des APEE a en effet bénéficié du contexte de la consécration des libertés d'association des années 1990 dans la mouvance de l'avènement du multipartisme. Ces associations fonctionnent comme des interfaces entre les parents d'élèves et les gestionnaires des établissements. Lorsqu'on prend en compte le contexte dans lequel ont émergé ces associations, le constat qui se dégage est que c'est davantage pour suppléer au manque de la prise en charge totale de l'éducation par les pouvoirs publics, compte tenu de la contribution des parents au fonctionnement des écoles. Alors que les PAS exigeaient le recul de l'Etat dans ce secteur pourtant stratégique pour le développement du pays, les communautés

devraient désormais s'organiser afin d'assurer l'éducation de leurs progénitures en dégageant des efforts substantiels. Ainsi, les économies thésaurisées au sein des APEE servent à renforcer les dispositions financières et pédagogiques des établissements. Alors que ces établissements ne bénéficient plus des moyens subséquents de la part des pouvoirs publics, l'effort des APEE leur permet de prendre en charge le paiement des enseignants vacataires, de se doter des fournitures pédagogiques, de mettre sur pied des cantines sanitaires, etc.

Le rôle des APEE ne se limite pas uniquement à la dimension financière et matérielle qu'on ne saurait toutefois sous-estimer. Les APEE médiatisent aussi la relation des élèves avec leurs parents de façon régulière tout au long d'une année scolaire. Les parents sont interpellés par les autorités des établissements en cas de l'indiscipline manifestée par leurs enfants tout comme ces parents sont conviés à des réunions à caractère pédagogique ou disciplinaire. Aussi bien à l'ouverture d'une année scolaire qu'à la fin de l'année, les parents sont de bout en bout informés de comportements de leurs enfants de même que de leurs performances. Aujourd'hui, la création des APEE est fortement encouragée par les pouvoirs publics qui en ont ressenti l'utilité publique. Pour tout dire, les parents sont ainsi devenus plus que de simples « usagers d'un service public d'éducation » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2002 : 184).

Par ailleurs, l'implication des parents et des communautés, tout comme la participation au fonctionnement de l'école, sont l'un des autres moteurs stratégiques des initiatives d'amélioration scolaire au Cameroun. Les comités de gestion scolaire, où siègent les parents et des membres de la communauté, font partie des caractéristiques privilégiées par la plupart des programmes ou projets financés par les bailleurs de fonds dans les années 1990. L'importance des parents et des communautés, de la société civile au sens large, pour la concrétisation de l'éducation pour tous a été réaffirmée lors du forum mondial sur l'éducation de Dakar en 2000 (Verspoor, 2005).

2.1.1.1.2.4. Conditions sociales des enseignants et des nouvelles formes de financement de l'éducation par les ménages

Depuis la fin des années 1990, les conditions de travail des enseignants se sont considérablement dégradées. La crise économique qui a secoué le pays a profondément affecté le pouvoir d'achat des enseignants dont le salaire a été divisé presque en deux. Une telle situation a installé le corps enseignant dans une sorte d'indigence matérielle et financière. Psychologiquement atteint, l'enseignant ne parvient plus à retrouver ses marques d'antan et se

trouve désormais aux prises avec une société qui ne lui accorde plus que très peu de considération.

Afin de faire face à cette nouvelle situation, l'enseignant devra adopter des stratégies de survie. N'ayant plus véritablement le cœur à la tâche, l'enseignant va désormais offrir ses services à des privés. La prolifération des enseignements dits de vacances ou de répétitions rentre dans ce contexte où l'enseignant de plus en plus précarisé, se trouve contraint de s'investir dans la maximisation de son revenu à la fin du mois. Chez ces enseignants, c'est la conscience professionnelle qui recule et l'enseignement dispensé au rabais perd de sa crédibilité et de sa consistance. Chez les élèves, il est constaté le manque de niveau qui se traduit par des redoublements répétés et des résultats médiocres.

Pour relever le niveau de leurs progénitures, les parents ont été amenés progressivement à fournir un supplément d'efforts dans l'offre éducative. Ainsi, en fonction de niveau de revenu des parents d'élèves, des cours de répétitions leur sont dispensés à domicile, alors que ceux des parents qui disposent de moyens importants envoient leurs enfants dans des établissements privés (bien que coûteux) où l'enseignement est de qualité. Phénomène spécifique à l'enseignement secondaire au départ, les répétitions se généralisent à l'ensemble du système éducatif camerounais et particulièrement aux écoles primaires publiques où ce sont les enseignants qui proposent souvent leurs services aux enfants quand ils ne décident pas simplement de vendre des produits au sein de l'école.

Dans plusieurs écoles, les enseignantes commercialisent parallèlement des produits ou imposent leur achat aux enfants afin d'arrondir leurs fins de mois". Toutes ces formes d'accumulation sont devenues des moyens pour "joindre les deux bouts". Ces différentes stratégies de survie qui traduisent un malaise dans la condition de l'enseignant se traduisent au niveau de la qualité de l'enseignement par des dysfonctionnements qui influent sur la nature des enseignements dispensés. C'est là un des aspects de la privatisation de l'éducation spécifique au contexte actuel et qui « débouche sur l'implication des marchés et de l'initiative individuelle dans la prestation des services éducatifs » (Vonikur, 2006).

L'éducation est de ce fait transformée en objet commercial par les acteurs publics qui l'instrumentalisent à des fins pécuniaires. En tout état de cause, la dégradation des conditions de travail des enseignants a énormément affecté l'éducation de qualité au Cameroun avec pour effet immédiat la privatisation de ce secteur. Quant aux parents, ils ressentent plus que par le passé la nécessité d'investir gros dans l'éducation afin d'atteindre des résultats escomptés. Le

comportement de l'enseignant qui tend à privatiser ses services (cours de répétitions) est à inscrire dans un environnement social global qui ne lui offre pas toutes les conditions nécessaires à l'exercice optimal de son travail. Ce qui pose ici la question de la promotion et de l'offre de l'éducation de qualité dans le contexte camerounais aujourd'hui.

2.2.1.1.2.5. Nouvelles stratégies familiales d'éducation : le paradoxe de la « gratuité »

Depuis 2000, la suppression des frais exigibles dans l'éducation primaire a été reconnue par les pouvoirs publics, pour ce qui est notamment du niveau primaire. Mais, elle a été socialement construite par les acteurs politiques comme institutionnalisation de la « gratuité » de l'enseignement primaire au Cameroun. Cette disposition institutionnelle rentrait en droite ligne de la loi fondamentale du Cameroun qui stipule le caractère obligatoire de l'éducation. Logiquement, la gratuité de l'offre éducative au niveau primaire sous-tendait également la philosophie de l'éducation pour tous (EPT). C'est donc un effort important qu'a consenti l'Etat afin de rester en phase avec les orientations internationales préconisées lors de la déclaration de Jomtien en 1990.

Si la « gratuité » a été unanimement saluée par les populations camerounaises, il est à reconnaître que sa mise en œuvre n'a pas résorbé l'essentiel des problèmes auxquels ont été toujours confrontés les établissements scolaires publics. Aussi bien du point de vue pédagogique que sur le plan matériel et financier, les problèmes ont persisté. Par endroits et parfois selon les régions, il est à relever que la « gratuité » a parfois exacerbé les problèmes existants et suscité d'autres.

En effet, pour accompagner l'effectivité de la gratuité dans le niveau primaire, les pouvoirs publics dotent les établissements, notamment en début de l'année scolaire, de ce qu'ils appellent le « paquet minimum » qui doit permettre le lancement de la rentrée et le fonctionnement pédagogique durant une certaine période. Si une telle disposition est indispensable, elle reste loin d'être suffisante au regard des problèmes qu'elle soulève. En général, c'est toujours avec un retard considérable que le « paquet minimum » parvient aux établissements. En attendant l'arrivée du « paquet minimum », les écoles doivent généralement fonctionner avec les ressources que mettent à leur disposition des parents, mais qui ne peuvent permettre réellement une éducation de qualité.

La dotation de ce « paquet minimum » tient rarement compte du volume de la population scolaire de chaque établissement et s'opère ainsi en raison de considérations peu objectives et transparentes ; ce qui justifie les récriminations de certains chefs d'établissements, qui indexent

le caractère discriminatoire de l'allocation de « paquet minimum ». Aussi, il arrive souvent que le « paquet minimum » fasse l'objet de détournements de la part des responsables d'établissements véreux hypothéquant ainsi le fonctionnement effectif et efficace de leurs établissements. La médiocrité de certains établissements pourrait ainsi trouver son origine dans l'avènement de la « gratuité » qui a plutôt induit des effets pervers sur la dotation de l'offre éducative. Parce qu'elle intervient dans un contexte institutionnel miné par des pratiques de « corruption », la « gratuité » n'a pas toujours constitué un facteur de relance de la qualité de l'éducation même si par ailleurs l'on a constaté une croissance de la population scolaire dans les milieux urbains et dans les zones rurales.

Si dans un premier temps, les familles ont dû ressentir un quelconque soulagement dans les charges en matière d'éducation de leurs progénitures, elles durent déchanter très vite. Les familles devront de plus en plus faire face aux multiples sollicitations des établissements qui éprouvent de sérieuses difficultés dans leur fonctionnement. La « gratuité » consacrée par les pouvoirs a démultiplié les problèmes dans les différents établissements scolaires, lesquels devraient être solutionnés par les parents d'élèves. Ce qui va impliquer de nouvelles stratégies au sein des familles qui devront désormais accroître leurs économies afin de soutenir l'éducation des enfants. Ces nouvelles stratégies vont davantage s'exprimer chez les familles pauvres.

Il a été institué en 2001 dans le cadre de la « gratuité » concédée par les pouvoirs publics. Les acteurs rencontrés sur le terrain, que ce soit les professionnels de l'éducation ou encore les représentants des parents ou des ONG, questionnent l'effet du discours officiel sur la « gratuité » de l'éducation. Ils constatent que celui-ci génère des attentes, souvent non rencontrées, par rapport à la contribution de l'État au financement de l'éducation. Les parents rencontrés comprennent difficilement qu'ils aient à recruter et à payer des enseignants et qu'ils doivent subvenir aux frais de fonctionnement de l'école pour compenser le « paquet minimum » qui arrive tardivement.

A cet égard, une réflexion approfondie sur le message véhiculé par le discours sur la « gratuité » scolaire et sur ses conséquences sur la perception de l'école devrait être menée. Il devrait en résulter un réajustement du discours sur le financement de l'éducation et une meilleure information des acteurs de première ligne (les professionnels de l'éducation) sur les messages à communiquer. On a constaté des confusions sur le terrain quant aux rôles et aux prérogatives des Associations des Parents d'Élèves et les Conseils d'École, en lien avec le financement des écoles et les actions à mettre en œuvre afin d'améliorer son fonctionnement et ses résultats qu'il importera de clarifier rapidement (Mimche et Lahaye, 2007). Ces enjeux

sociaux de la « gratuité » se traduisent par le développement de nouveaux rapports entre les familles et les écoles, notamment à travers les modes de penser la scolarisation des enfants et la perception sociale de l'utilité.

La prolifération des associations socioprofessionnelles (vendeuses à la sauvette, pousseurs, vendeurs à la criée) et des tontines dans les villes camerounaises aujourd'hui rentre dans ce cadre où face aux contraintes de la vie socio-économique perverse, les familles doivent mettre en place de nouvelles conduites de survie. Ces espaces associatifs fonctionnent comme des établissements financiers où les membres thésaurisent de petites économies. Ce sont des lieux sûrs de placement où le mode de retrait reste des plus fluides. Les tontines ont proliféré au Cameroun au lendemain de la dévaluation du franc CFA en 1994 où les agents de la fonction publique ont vu leurs salaires réduits au strict minimum. Au sein des familles, un processus de recomposition dans les rôles s'est opéré avec à la clé le repositionnement de la femme dans le ménage (Mimche, 2009 : 63-87).

Aujourd'hui, dans la plupart des familles, les femmes occupent une place de choix dans la prise en charge de l'éducation des enfants. Par ailleurs, face à la crise ambiante, les familles se sont reconverties dans les différentes activités génératrices de revenus. Le salaire mensuel ne pouvant plus assurer la satisfaction de tous les besoins de la famille, les ménages ont investi le secteur de l'informel pour gérer la dureté de la vie quotidienne. Cette recomposition des familles a été surtout encouragée voire provoquée par l'abandon des secteurs qui ont jadis relevé de son ressort régalién. En dépit de la montée en puissance du chômage et de l'inadéquation entre l'éducation et l'emploi, c'est l'option « l'école malgré tout » (Mvesso, 1998) qui habite aujourd'hui la plupart des familles camerounaises. Ce qui explique les stratégies d'adaptation au nouveau contexte marqué par une sorte de « privatisation » de l'éducation.

2.2.1.1.3. Fonctions de l'école

Mvesso (2005) identifie sept figures et fonctions d'une nouvelle école polymorphe à savoir : l'école comme milieu de vie, l'école, lieu de participation et de parole, l'école, lieu d'appropriation des savoirs et des savoir-faire par la coaction maître /élèves, l'école comme lieu de valorisation du patrimoine culturel national et d'intériorisation des valeurs de l'Afrique, l'école, lieu de l'ouverture maîtrisé au village planétaire, l'école comme association de partenaires sociaux et de citoyens, l'école, lieu du « loisir studieux » et de l'épanouissement des apprenants.

2.2.1.1.3.1. L'école milieu de vie

Combien de temps maîtres et élèves, professeurs et étudiants passent-ils dans l'enceinte scolaire et universitaire, au cours de leur vie ? Les premiers y passent pratiquement toute leur vie, les seconds, le quart de leur vie existence sur terre. Or, l'organisation scolaire et universitaire inspirée du modèle français prend rarement en compte cette évidence. Au contraire de la conception anglo-saxon qui fait de l'école, du collège et de l'université un vrai milieu de vie, comme le relève fort opportunément Gusdorf que reprend Mvesso (2005) : L'école camerounaise a hérité de ce vide structurel et offre le visage désespérant d'une architecture faite de quelques rectangles autour d'un petit bâtiment qui abrite généralement un embryon de services administratifs où se démènent les proviseurs de Lycées, les directeurs de C.E.S et leurs équipes respectives ,pour ce qui est de l'enseignement secondaire. Les aires de jeux collectifs quand ceux-ci existent, sont réduites à leur portion congrue aucun espace de convivialité, sinon des restaurants de fortune offrant des repas chauds ou des friandises mal contrôlées, aux élèves et aux maîtres.

Cette conception de l'école, par son dispositif spatial même, réduit la fonction de l'école à la seule transmission des connaissances. Le maître et le professeur ne rencontrent les élèves qu'en classe, et pour l'enseignement précis qu'ils ont à dispenser. Bien qu'ils passent le plus gros de leur temps à l'école, ils n'y ont, pas, pour ainsi dire, d'ancrage visible. Peu de maîtres et de professeurs disposent de bureaux pour la préparation de leurs enseignements, pour l'encadrement des élèves.

A cette organisation scolaire, il faut substituer une structure qui constitue un vrai milieu de vie pour les acteurs de l'école. Il faudrait des espaces de convivialité pour les enseignants et les élèves : cantines-scolaires et cafétéria pour les élèves, salon et café pour l'espace d'échange. A cette organisation scolaire il faut substituer une structure qui constitue un vrai milieu de vie pour les acteurs de l'école. Il faudrait des espaces des convivialités pour les enseignants et les élèves : Cantine scolaire et cafétéria pour les élèves, salon et café pour des espaces d'échanges des professeurs aires de jeux pour les élèves et installation sanitaire pour tout le monde. Une telle structuration de l'espace scolaire comme milieu de vie, constitue une harmonisation nécessaire dont la première conséquence est de permettre à l'école primaire et au collège de se muer à une véritable institution de socialisation et d'éducation multiforme.

2.2.1.1.3.2. L'école, lieu de participation et de parole

L'école camerounaise a pris la place de l'éducation traditionnelle où se transmettait par le biais des veillées et des soirées communautaires à l'échelle du village, les codes culturels qui constituaient le ciment de la société. Elle a aussi pris la place de la dans la socialisation des jeunes.

Si l'école se contente d'une transmission autoritaire des savoirs ,sans libérer la parole des apprenants ,à l'occasion des enseignants généraux des sciences humaines, sans susciter interactions fécondes entre le groupe-classe, elle manque une fonction essentielle :la participation ,la verbalisation des sentiments des apprenants qui ont que peu d'échanges avec leurs parents ,surtout ceux des parents qui sont analphabètes et qui ne peuvent porter secours à leurs enfants.

2.2.1.1.3.3. L'école, lieu d'appropriation des savoirs et des savoir-faire par la co-action maître /élèves

C'est la fonction classique de l'école : la transmission des savoirs. Mais nous l'avons vu, dans ce domaine, les maîtres sont peu imprégnés des options incontournables de la pédagogie moderne inspirée par Rousseau. Même s'il faut souligner avec force les limites du rousseauisme : sa confiance en le nature, au spontanéisme de l'enfant comme auto-expropriateur des connaissances, à l'autorégulateur supposée des désirs assouvis, idée qui sera reprise par Neil, repris par Mvesso (2005), la régulation pédagogique, la conception de l'enfant et partant, de l'apprenant ne peuvent plus être comme avant Rousseau.

En définitive, le destinataire des enseignements et de toute l'éducation dans ses différentes dimensions est l'apprenant. C'est lui le centre de l'action éducative. Il est le point final de cette révolution copernicienne. Par conséquent, c'est lui qui doit s'approprier les connaissances qui lui sont proposées dans une saisie personnelle et autonome, sans quoi les connaissances imposées par un processus exclusivement extrinsèque deviennent non assimilées, non incorporées, non auto-appropriées par ce véritable « sujet de l'éducation », selon Mvogo, que reprend Mvesso (2005) qu'est l'apprenant. Seule une co-action entre l'apprenant et le maître, dans une relation pédagogique de pleine participation de l'apprenant, et des apprenants qui forment le groupe-classe comme groupe dynamique et donc interactif peut conduire à cette appropriation féconde.

2.2.1.1.3.4. L'école comme lieu de valorisation du patrimoine culturel et d'intériorisation des valeurs de l'Afrique ancestrales

Comme cela est apparu au chapitre deux de la première partie, l'école camerounaise doit poursuivre la finalité de l'enracinement culturel des jeunes camerounais en devenant un foyer de transmission de celles des valeurs de l'Afrique ancestrale qui font l'admiration des autres parties de l'humanité.

Il n'y a pas lieu de retenir sur ces valeurs qui, sans être exhaustives, ont été proposées à la première partie. Mais, l'école camerounaise doit être aussi le lieu de valorisation des autres aspects de notre patrimoine culturel. Ce patrimoine, c'est la langue l'Art et la danse et les arts figuratifs.

A cet égard, l'introduction de nos langues dans les enseignements primaire et secondaire deviendrait moins polémique et moins problématique si elle était vécue comme une valorisation de notre patrimoine culturel et non une politique d'imposition d'une langue « véhiculaire » dans un contexte plurilingue et pluriethnique. Dans cette même optique, l'étude des masques africains et camerounais et leur symbolique, leur fonction, religieuse et culturelle devrait figurer en bonne place dans les programmes de l'enseignement primaire et secondaire.

2.2.1.1.3.5. L'école, lieu de l'ouverture maîtrisée au village planétaire

L'école ne saurait être le lieu de l'ouverture sur soi et sur la petite communauté scolaire. Elle doit être au contraire la médiation efficace avec le vaste monde, avec l'universel.

La nature et la portée des enseignements de l'école notamment dans la tradition française, dont on n'a tendance qu'à souligner les insuffisances, je veux parler de la place de la culture générale dans cette tradition, indiquent d'elles-mêmes la visée de l'humaniste fondamentale : la recherche du caractère universel de l'humanité qui transcende les différences et les localismes tenaces de nos ethnocentrismes.

Selon De Montaigne que reprend Mvesso (2005) « tout homme porte la forme entière de l'humaine condition » à Confucius pour qui « les hommes des Sept mers sont frères », en passant par le sage beti du Sud du Cameroun pour qui « il n'y a qu'un seul homme » « Mot ane Mbog Mbog » (Mvesso,2005), toute la tradition humaniste reconnaît la fraternité universelle de l'homme avec son semblable. Il importe donc que l'école camerounaise qui vise à développer chez les jeunes une éducation de la tolérance envers les hors-groupes au Cameroun, en vue de favoriser l'intégration supra communautaire, développe de même l'ouverture aux autres pays du monde et aux autres cultures.

Cette ouverture à l'universalité, notamment par le biais des nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication doit être maîtrisée. Ouverture maîtrisée grâce à l'enracinement dans sa propre culture dont l'intégrité doit être sauvegardée sans esprit de clôture sur sois ainsi que l'a bien vu Fouda repris par Mvesso (2005). « L'Afrique doit s'industrialiser et elle doit rester africaine. Elle doit effectuer un changement dans la continuité. Pour son intégrité, l'Afrique doit sauver la personnalité africaine apollinienne ; pour son intégrité, pour le passage de la phase moins humaine à la phase plus humaine en vue du bien-être matériel, l'Afrique, doit s'ouvrir à la civilisation prométhéenne de l'Occident » ;

Ouverture maîtrisée aussi grâce à l'utilisation compétente et raisonnée des nouveaux outils de la communication qui constituent une bonne opportunité pour les jeunes, à condition de contrôler le flot d'informations éparses et diverses émanant de ces instruments.

Ainsi, l'école doit utiliser les N.T.I.C. comme outils pédagogiques à part entière, pour ne pas transmettre des connaissances frappées chaque fois d'obsolescence, si l'enseignant est distancé par des élèves branchés sur l'actualité du net.

2.2.1.1.3.6. L'école comme association de partenaires sociaux et des citoyens

Comme le besoin en a été ressenti dans tous les pays du monde, l'école doit aujourd'hui être perçue comme l'affaire de tous les citoyens, l'institution de toute la communauté. Au Cameroun, par le biais des les Associations des parents d'élèves et enseignants (A.P.E.E), les lycées et collèges sont cogérées, à la grande satisfaction des uns et des autres, par les parents d'élèves et les membres de la direction des établissements concernés. Tout le monde connaît l'apport non négligeable des réalisations à mettre sur le compte des A.P.E.E. et leur contribution aux orientations de la gestion financière des établissements scolaires.

Mais, les A.P.E.E. ne constituent qu'un début de ce que l'implication des partenaires sociaux et de tous les citoyens pourraient apporter aux écoles, collèges et universités. En fait, l'institution scolaire, quel que soit son degré devrait bénéficier de la contribution des communes en tant que collectivités locales et de la société civile en général, et notamment des membres des professions libérales et des milieux professionnels, qui apporteraient aux écoles, aussi bien des financements additionnels, que l'actualisation des programmes d'enseignement, les informations sur les débauchés professionnels mais aussi s'assureraient du respect d'une éthique éducative bien comprise par tous les acteurs.

2.2.1.1.3.7. L'école comme lieu du « loisir studieux » et de l'épanouissement des apprenants

L'Ecole doit cesser d'être vécue comme castratrice pour les élèves. Elle doit pouvoir constituer une espace de vie que l'on fréquente avec plaisir. Elle redeviendrait ainsi la « Sholè » grecque, une occupation de loisir que des hommes libres aiment à pratiquer parce que beaucoup de leurs intérêts s'y trouvent satisfaits.

Cela suppose une autre pédagogie que la pédagogie autoritariste, punitive qui ne peut que détourner les enfants de l'école. Les élèves doivent vivre l'école, malgré l'atmosphère studieuse, sérieuse, qui devrait accompagner un enseignement digne de ce nom, comme une somme d'opportunités d'apprendre, de se mesurer avec les autres mais sans se combattre.

Le maître doit susciter chez l'apprenant le désir d'apprendre et le plaisir de la conquête des connaissances. L'Etude n'est pas seulement compétition, ordination, élimination de l'autre; et quoi qu'en disent Herb , Gintis et Bowels que reprend Mvesso (2005) ,qui trouvent des correspondance et même une homologie structurale entre le monde capitaliste des usines, marqué par les grades, les sanctions, les récompenses, et la règle de l'obéissance et le monde scolaire, celui-ci échappe particulièrement à cette assimilation.

En effet, l'objet de l'école étant la formation intégrale de l'individu, la logique scolaire qui n'est pas la production des biens, échappe à cette assimilation parce qu'elle vise un but essentiellement qualitatif. Dans ce cadre, l'élève devrait trouver à l'école la voie de son épanouissement, ici et maintenant, malgré l'âpreté des disciplines. Il importe donc qu'il soit réellement guidé par un pédagogue, sensible à ses intérêts d'enfant, de jeune et d'apprenant, c'est là le vrai défi de toute pédagogie d'aujourd'hui.

En résumé, les différentes fonctions possibles de l'institution scolaire qui ont été repérées ici, montrent à l'envi combien cette structure sociale peut réellement parvenir à l'assomption de cette pratique sociale vitale. Cela implique une nouvelle vision de l'école comme institution centrale et polymorphe dans une communauté réellement impliquée dans son développement.

Dans le même ordre d'idée, la loi de l'orientation qui est une sorte de feuille de route au système éducatif camerounais en son article 4, stipule que l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux. De la même manière, l'objectif du CARED est de former l'enfant en compétences mathématiques, communicationnelles et émotionnelles. Il s'agit donc,

pour le Cameroun de former des jeunes imprégnés des réalités de leur localité et impliqués au développement de cette dernière. Ceci se poursuit en l'article 5, qui stipule que l'éducation a pour objectifs : la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ; la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline. Il s'agit de former des hommes accomplis capable d'affronter les défis d'entrer dans le nouveau monde : formation des masses critiques des jeunes flexibles, transversaux et opportunistes.

La jeunesse de demain devra apprendre à décoder et à concevoir le futur, accompagner l'économie nationale à affronter un paradoxe croissant entre la pénurie des talents et la transformation de l'industrie et l'arrimage optimal de notre société au monde irréversiblement poussé en permanence à l'innovation. L'école se situe actuellement au cœur du projet de société de notre pays, en raison des missions qu'elle se doit d'assumer dans la formation des futur(e)s citoyen(ne)s, dans la réalisation des objectifs du développement humain durable et dans la garantie du droit à l'éducation pour tous. C'est dans cette perspective qu'elle se trouve au centre des priorités et préoccupations nationales.

L'une des finalités est d'asseoir une école nouvelle portée par trois grands fondements : l'équité et l'égalité des chances, la qualité pour tous et la promotion de l'individu et la société. Pour cela, l'école vise à renforcer les acquis, proposer des solutions pour les questions transversales en suspend et opérer les coupures nécessaires. La création des conditions favorables pour que l'école puisse remplir les missions de socialisation, d'éducation aux valeurs nationales et universelles, d'enseignement et d'apprentissage, de formation et d'encadrement, de recherche et d'innovation, de qualification à l'intégration socioculturelle et à l'insertion économique et enfin d'adéquation continue des programmes et des formations avec les besoins des nouveaux métiers et des métiers de l'avenir et d'une manière générale, avec les exigences du développement durable du pays. A l'image de la vision stratégique de la réforme 2015-2030 au Maroc, les objectifs stratégiques de cette École nouvelle sont : former un bon citoyen ; répondre aux attentes du projet de société citoyen, démocratique et de développement, adopté par la Nation ; Contribuer à l'intégration du Cameroun dans l'économie et la société du savoir et au renforcement de sa position parmi les pays émergents ; valoriser le passage d'une société de consommation du savoir à une société qui le produit et le diffuse, grâce à la maîtrise des technologies numériques et au développement de la recherche scientifique et de la culture de l'innovation et de l'excellence.

Pour une école de l'équité et de l'égalité des chances, la généralisation de l'enseignement fondée sur l'égalité des chances est un enjeu politique et sociétal déterminant pour la réalisation de l'équité, tant au niveau socio-éducatif qu'au niveau du genre, pour l'éradication des divers types de disparités, et pour le développement d'une société inclusive et solidaire.

Pour consolider les acquis, dépasser les difficultés et réaliser une généralisation équitable, l'État et les familles doivent :

- s'engager dans l'obligation de l'enseignement préscolaire et prévoir son intégration progressive dans l'enseignement primaire ;
- faire bénéficier d'une discrimination positive la scolarisation dans les milieux ruraux, périurbains et les zones déficitaires pour rattraper les retards et aplanir les difficultés ;
- garantir le droit à l'éducation et à la formation aux personnes vulnérables ou dans des situations spécifiques ;
- généraliser un enseignement inclusif et solidaire pour tous les enfants Camerounais, sans aucune discrimination et poursuivre les efforts pour garantir une place à tout enfant en âge de scolarisation, notamment dans l'enseignement obligatoire et pour la tranche d'âge 4-15 ans ;
- encourager la scolarisation des filles, mobiliser l'environnement de l'école et consolider l'école dite de la seconde chance ;
- préparer les cadres compétents nécessaires pour l'éducation, la formation et la gestion ;
- activer la participation des collectivités territoriales dans la réhabilitation de l'école et dans la réalisation de l'obligation et de la généralisation ;
- poursuivre les efforts pour la mise à niveau de l'enseignement traditionnel ;
- mettre à disposition des constructions scolaires dotées d'un bon encadrement et des équipements matériels et didactiques nécessaires et renforcer le soutien pédagogique et social ;
- consolider les efforts pour garantir une scolarité durable et lutter contre les interruptions, les déperditions scolaires et les redoublements ;
- donner la possibilité aux jeunes qui ont quitté l'école ou à ceux qui n'ont jamais été scolarisés d'apprendre et de se libérer de l'analphabétisme ;
- organiser des programmes intensifs d'éducation non formelle avec comme objectif de réintégrer les enfants non scolarisés et/ou ceux qui sont en âge de scolarisation;

- asseoir un système de suivi et d'évaluation efficace des programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle, capable de mesurer régulièrement les effets de leurs apprentissages dans l'insertion dans la vie socioéconomique et professionnelle.

Garantir la pérennité de l'apprentissage et de la formation et élever le niveau de la formation et de la certification à travers :

l'élargissement de l'offre de la formation professionnelle en augmentant sa capacité d'accueil et en renforçant sa présence dans les milieux ruraux et les zones enclavées ;

la création, dès le collège, de parcours professionnels qui débouchent sur le baccalauréat professionnel et enfin le renouvellement des formations et leur diversification pour les adapter régulièrement à l'évolution des métiers ;

l'élaboration d'une vision claire du réseau des universités Camerounaises à travers la carte nationale de l'enseignement supérieur, qui englobe tous les types d'établissements.

Pour ceux à accès ouvert, cette vision doit s'appuyer sur la diversification des modèles d'établissements, l'adéquation des critères d'admission et l'augmentation des capacités d'accueil. Pour les établissements à numerus clausus, la vision doit s'appuyer sur la diversité des critères de sélection tout en préservant les principes de transparence, d'équité et de mérite. Elle doit aussi pouvoir offrir aux étudiants de meilleures conditions d'accès à la connaissance et à la recherche.

Considérer l'enseignement et la formation privés comme une des composantes de l'École camerounaise, en complémentarité avec l'enseignement public et une partie prenante dans les efforts pour la généralisation équitable de l'enseignement, le rehaussement de sa qualité et la diversification de son offre pédagogique. Il importe dans ce sens de :

- confirmer l'engagement de ce secteur à l'adhésion aux principes du secteur public et considérer que son investissement intervient dans un service public et s'inscrit dans les objectifs du projet national pour l'éducation et l'enseignement ;
- réviser les textes qui organisent ce secteur dans le sens de réduire la dispersion, d'unifier les critères de qualification, de dégager clairement les conditions de formation initiale et continue et de mieux encourager à l'effort, à la recherche et à l'innovation ;
- consolider les fonctions de l'État au niveau de l'organisation, du contrôle, de la régulation et de l'évaluation pour mieux garantir la qualité, accréditer les formations, accorder l'équivalence des diplômes et motiver et inciter, en association avec les

collectivités territoriales, le secteur privé à s'investir davantage dans la généralisation de l'enseignement obligatoire notamment dans les milieux rural et périurbain ;

- encourager le secteur privé à contribuer d'une part, à la réalisation des objectifs de l'éducation non formelle et aux programmes de lutte contre l'analphabétisme, et d'autre part, à l'effort de solidarité sociale pour la formation des enfants de familles pauvres, des enfants en situation de vulnérabilité et ceux en situations spéciales.

Toutefois si le rôle de l'école est biaisé alors rien de tout ceci ne sera réalisable, au contraire cela pourrait favoriser le décrochage. De plus les biais de perceptions pourraient transformer la lecture de la réalité. Par exemple, l'enfant dont les parents travaillent dans la mine pour survivre n'a pas d'autre choix, surtout s'il est conditionné par ses parents, que de laisser l'école et rejoindre le travail de la mine car c'est ça selon eux qui procure facilement les moyens pour vivre.

2.2.2. ZONE D'EDUCATION PRIORITAIRE (ZEP)

2.2.2.1. Présentation de la ZEP

Pour une meilleure compréhension du concept de Zone d'Education Prioritaire (ZEP) il convient de retracer son histoire. Selon Chauveau et Rogovas-Chauveau (1995), c'est en 1981 que le ministère de l'Éducation nationale français lançait une « politique nouvelle » de lutte « contre l'échec scolaire et les inégalités sociales devant l'école » : les zones et les programmes d'éducation prioritaire (ZEP). Ainsi en 1994, on recense officiellement plus de quatre cents ZEP urbaines. Elles correspondaient souvent à des quartiers réputés difficiles ou défavorisés et presque toujours à des quartiers d'habitat social.

De 1960 à 1980, l'Éducation nationale française avait connu deux grandes façons de traiter les questions de l'échec scolaire et de l'enseignement en milieu défavorisé. D'une part, au sommet, les réformes ministérielles portaient exclusivement sur les changements de structures internes à l'institution scolaire : classes d'adaptation ou d'initiation, cycles transition-pratique, groupes de niveau ou de soutien, groupes d'aide psychopédagogique... D'autre part, à la base, les actions « anti-échec » et les essais de « pédagogie de la réussite » étaient presque toujours limités à un établissement, voire à une classe. C'était généralement l'œuvre d'une minorité agissante d'enseignants appelés les militants pédagogiques.

À partir de 1981-1982, les directives sur les ZEP invitent à aller au-delà de ces deux modèles classiques de changement. En introduisant la notion d'espace éducatif (la zone d'éducation), en réclamant un projet (ou un programme) propre à chaque zone (et donc commun à plusieurs

établissements), en faisant appel à la mobilisation des enseignants et des partenaires locaux, c'est une problématique originale qui semble se dessiner : la « démarche » ou l'« esprit » ZEP. L'intervention éducative devrait porter sur tout un territoire, modifier les relations entre les équipements scolaires et le milieu local, se combiner avec d'autres politiques sociales ou locales. Plusieurs notions sont employées pour la première fois de manière explicite dans une réforme de l'éducation nationale.

Il s'agit d'approche localisée qui consistait à adapter les moyens et les actions éducatives aux conditions locales, aux besoins particuliers du terrain. « On n'enseigne pas de la même façon à Gennevilliers qu'à Neuilly-sur-Seine, » (Savary, 1981). « Les conditions d'enseignement ne sont pas partout identiques, les publics scolaires sont différents » (Chevènement, 1984). Afin de mieux traiter les lieux qui subissent à la fois « l'inadaptation de l'appareil scolaire » et une « conjonction des difficultés » (Savary, 1981), définir de nouveaux secteurs d'intervention : les zones prioritaires, qui ne correspondent généralement pas au découpage administratif usuel (la commune, la circonscription...).

Il s'agit d'encourager les actions qui « répondent aux difficultés particulières ressenties dans chaque zone ». Cohérence éducative : améliorer la liaison entre les différents niveaux d'enseignement et entre les différents établissements scolaires d'un même quartier. Mettre en cause les barrières internes au système scolaire, les ruptures et les discordances si fréquentes entre cycles et entre intervenants du champ éducatif. Souhaiter plus de concertation et de continuité avec les instances éducatives ou culturelles extérieures à l'Éducation nationale et présentes sur le terrain.

Dynamique : utiliser des formules jusque-là réservées au langage militant tels que : « initiatives » des équipes éducatives, « mobilisation » des acteurs du champ scolaire, « participation active ». Stimuler les « énergies » et les « potentiels » du terrain, rechercher la « mise en relation » et les « alliances » entre les acteurs nombreux et variés, « rassembler autour de l'école les efforts de tous les partenaires éducatifs » deviennent des axes privilégiés « pour la réussite de tous les élèves ». Valoriser le travail d'équipe, les actions en commun, la collaboration (le partenariat) avec les parents, les associations, les professionnels (les intervenants extérieurs) et les collectivités locales.

Transversalité : mettre en avant les approches globales, proposer d'attaquer toutes les difficultés de front et d'articuler les opérations engagées sur un même site dans différents secteurs : école, habitat, emploi, cadre de vie, sécurité, vie culturelle... Le renforcement des actions scolaires et le programme d'éducation prioritaire devraient s'intégrer dans un projet plus large « qui implique la collectivité locale, les services de l'État et les autres partenaires » (Jospin, 1989).

Parallèlement à ces recommandations concernant la démarche ZEP, quelques textes ministériels sont consacrés au contenu des actions éducatives prioritaires. La liste des points à renforcer est longue et recouvre en gros les missions de l'ensemble du système scolaire. Les principaux thèmes sont l'enseignement préélémentaire, les apprentissages de base, l'intégration des enfants d'origine étrangère, le soutien des élèves en difficulté, l'aide au travail personnel, les études dirigées, l'amélioration du cadre de vie scolaire, les activités artistiques et culturelles, la coordination avec les actions « enfance » ou « jeunesse » des équipements ou des dispositifs ne dépendant pas de l'Éducation nationale... La mise en œuvre de ces orientations doit être assurée par un dispositif local qui, disent les textes officiels, comportent cinq éléments.

Des moyens spécifiques : le ministère de l'Éducation nationale apporte des soutiens financiers : postes supplémentaires, indemnités pour les enseignants, actions de formation pour les personnels, heures supplémentaires d'enseignement, aides (subventions) aux projets d'action éducative (PAE) et aux innovations pédagogiques. D'autres organismes publics aident financièrement certaines opérations ZEP : le Fonds d'action sociale, le ministère de la Ville, le ministère de la Culture, la Caisse des dépôts et consignations...

Un projet de zone : celui-ci doit fédérer les projets des établissements scolaires, intégrer les principales actions éducatives menées dans et hors l'école, hiérarchiser et planifier sur trois ans les opérations retenues comme prioritaires.

Un conseil de zone : il comprend « au minimum » les directeurs d'école, les inspecteurs de l'Éducation nationale (BEN), les chefs d'établissement du second degré et les directeurs des centres d'information et d'orientation (CIO) concernés. Le plus souvent, il est ouvert aux partenaires de l'école : représentants de la municipalité et des associations (par exemple les parents d'élèves), le responsable de l'équipe opérationnelle du développement social urbain... Ce conseil a plusieurs missions : mettre en œuvre le projet de zone, répartir les moyens attribués à la ZEP, assurer le suivi et l'évaluation des actions entreprises.

Un duo d'animateurs : deux personnes occupent une place particulièrement importante dans l'animation et la régulation du plan d'action ZEP. Le responsable (généralement un inspecteur de l'Éducation nationale ou un principal de collège nommé par l'Inspecteur d'académie) a la charge des relations avec l'ensemble des partenaires extérieurs. Le coordonnâtes (un enseignant choisi par le responsable de la ZEP) s'occupe pour l'essentiel de l'animation interne de la zone. L'un et l'autre sont les « relais » entre l'équipe éducative engagée dans le projet et les instances politico-administratives (ou les autres dispositifs locaux). On préconise de faire du projet ZEP le « volet éducatif » du plan local de développement social.

Cette présentation rapide de la conception officielle de la politique ZEP doit cependant être nuancée : de 1981 à 1993, la pensée ministérielle ou gouvernementale a connu un certain nombre de variations. La circulaire du 1^{er} juillet 1981 est à dominante « quantitative » : elle ne mentionne que l'attribution de postes supplémentaires. Celles de 1985 proposent une mobilisation plus scolaire (didactique) que sociale et territoriale : elles mettent surtout l'accent sur le renforcement de l'intervention didactique à l'école.

Certains textes de la « période Savary » mettent en avant le rôle des associations, des partenaires et des ressources locales. Enfin, la dernière circulaire (décembre 1992) fait une large place aux activités socio-éducatives : santé, sport, sécurité. Ainsi, en schématisant quelque peu, on peut relever cinq tonalités ou cinq variantes à travers les textes officiels publiés en dix ans. L'attention se porte soit sur les moyens, soit sur l'ouverture de l'école et l'innovation locale, soit sur la modernisation et la mobilisation des différents services de l'État autour de l'école, soit sur la prévention sociale, soit sur l'enseignement et les acquisitions scolaires.

Ces fluctuations traduisent, semble-t-il, les difficultés conceptuelles rencontrées par les concepteurs de la politique ZEP : au-delà des principes généraux et généreux (lutte contre l'échec et les inégalités scolaires, intervention territorialisée, partenariat, etc.), comment définir des objectifs et des contenus concrets pour les ZEP ? Depuis 1981, c'est la notion même de ZEP qui fait problème aux administrateurs.

2.2.2.1.1. Difficultés de réalisation de la ZEP en France

Comme toujours, quand on parle de l'école et des milieux défavorisés, les discours dénonciateurs et catastrophistes d'un côté, les propos lénifiants et auto satisfaits de l'autre tentent d'occuper le devant de la scène. En réalité, ce qui frappe l'observateur se voulant lucide et rigoureux, c'est la grande diversité des applications, des situations et des résultats, c'est le « double visage » du phénomène ZEP. On y trouve, ici, des lieux de réussite et des établissements scolaires où le niveau monte incontestablement, là, des terrains où les progrès scolaires et l'existence même de la ZEP sont pour le moins hypothétiques. On y rencontre sans doute les équipes éducatives les plus motivées et les plus compétentes mais parfois aussi les établissements les plus déshérités et les moins performants.

Les obstacles rencontrés dans la mise en œuvre de la politique des zones prioritaires, les disparités inter-ZEP s'expliquent par un certain nombre de facteurs, tels qu'entre autre les conditions locales.

2.2.2.1.2. Conditions locales de faisabilité

Le contexte local : on se contente trop souvent de parler de zone difficile, sensible, défavorisée, à risques... Cette terminologie ne tient pas compte des nombreuses différences entre les quartiers : chômage (de 8 % à près de 30 % de la population active), public scolaire d'origine étrangère (de 5 % à 90 %), mobilité de la population (de 5 % à 25 % de rotation annuelle). Des écarts aussi importants peuvent exister dans d'autres domaines : qualité de l'habitat, richesse de la vie associative, position sociogéographique de la zone. D'anciens quartiers ouvriers se paupérisent et deviennent des ghettos tandis que d'autres sont des lieux où « il fait bon vivre ».

Le contexte éducatif local : les discours courants sur L'École, l'Institution scolaire, ou sur Les écoles des milieux défavorisés empêchent de voir les variations, parfois très importantes, d'un établissement scolaire à l'autre. La *qualité* des écoles en ZEP peut différer sur de nombreux points : cadre de vie, conditions de travail des personnels et des élèves, effectifs, expérience et motivation des enseignants, animation et administration, offre scolaire, moyens, etc. Dans un certain nombre de villes par exemple, les volontaires ne manquent pas pour venir travailler en ZEP. Quelquefois, en revanche, le *turn-over* des enseignants et des cadres est la règle ; de nombreux postes ne sont pas pourvus à chaque rentrée scolaire.

Les disparités sont encore bien plus grandes lorsqu'on fait l'état des lieux des prestations éducatives et culturelles existant en dehors de l'Éducation nationale. Ici, on trouve des équipements locaux (centre social ou culturel, maison de quartier, bibliothèque ou médiathèque...) attractifs et « qui tournent » ; ailleurs, l'école est à peu près la seule structure du quartier « qui tient la route ».

L'investissement des institutions : dans certains cas, les services départementaux ou académiques de l'Éducation nationale et les collectivités locales, notamment les municipalités, sont très attentifs au sort des ZEP. Ils sont immédiatement disposés à soutenir les efforts et les initiatives des éducateurs ; ils sont eux-mêmes capables d'impulser des actions de développement de la lecture, d'accompagnement scolaire, d'éveil scientifique, d'initiation à une langue étrangère au cours moyen, etc. Dans d'autres cas, c'est au contraire l'indifférence, l'impuissance ou l'incurie institutionnelle qui l'emportent.

La mobilisation de l'ensemble de l'espace éducatif local présuppose un minimum de cohésion et de volonté transformatrice chez les acteurs (praticiens et gestionnaires locaux) ; elle requiert l'existence de liens sociaux suffisamment forts pour déboucher sur une action collective effective. Les actions et le dispositif ZEP sont voués à l'échec lorsque ces liens préexistants à la

création de la ZEP sont faibles (Plaisance, 1988). Sur le terrain, les bonnes volontés s'essoufflent, se découragent, se démobilisent.

En paraphrasant Michel Crozier (1979), on pourrait dire que « le changement ne se décrète pas, il s'organise ». Ambitieuse et délicate, puisqu'elle concerne les zones urbaines dites difficiles ou en difficulté et qu'elle vise une transformation en profondeur des façons de faire et de penser l'école, la politique ZEP nécessiterait un solide dispositif national d'appui et d'accompagnement des changements impulsés ou souhaités. Elle supposait la formation des cadres, la circulation de l'information, la valorisation des actions efficaces, le soutien conceptuel et méthodologique, les moyens de régulation et l'établissement de bilans, etc.

Les ZEP avaient besoin qu'on leur « apporte » de la compétence et de l'interaction : il leur fallait plus de capacités d'organisation, d'élaboration de projet éducatif local, de diagnostic, de planification, d'évaluation, etc., mais aussi plus de coordination, de rencontres et d'échanges intra et inter-ZEP.

Au Cameroun, jusqu'ici aucun texte ne sous-tend véritablement l'implémentation des ZEP. Toutefois, suite à un diagnostic ou une évaluation des acquis scolaires, les statistiques concernant les régions de l'Adamaoua, de l'Est, de l'Extrême-nord et du Nord affichent des indicateurs alarmants. Par exemple un taux de scolarisation faible, un taux de pénétration de l'enseignement privé faible, un taux de pauvreté accentué. Le taux moyen national de rétention en dernière année du cycle primaire était de 60% en 2016 alors qu'il se situait à 47% pour les régions dites d'Education prioritaire (ZEP) (MINEDUB - UNICEF, 2018).

En réalité la notion de ZEP apparaît seulement à partir de 2005, dans un document officiel. En effet, le Document de Stratégie Sectorielle de l'Education du Cameroun, en son Chapitre IV, programme d'intervention prioritaire, stipule que : « *Pour réussir le pari de parvenir à un développement harmonieux du secteur de l'Education [...] 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, de l'Est, 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 des groupes marginaux tels que les pygmées, Bororos etc.* ».

De ce fait, dans le document de stratégie sectoriel de l'éducation, des recommandations ont été de prendre des mesures particulières pouvant permettre de sortir prioritairement ces régions de

la déscolarisation et, ce en congruence avec les OMD en faveur de l'EPT. Lesdites Régions ont ainsi été érigées en ZEP. Il est à noter que de grandes avancées peuvent être déjà visibles mais d'énormes efforts restent encore à faire.

2.2.2.2. Zone d'éducation prioritaire : lieu d'expérimentation des bonnes pratiques

Selon l'Objectif 2 du Millénaire pour le Développement, le gouvernement camerounais s'est engagé à garantir une éducation primaire universelle sur le territoire national. Ainsi, tout enfant, surtout la jeune fille et les enfants appartenant aux groupes vulnérables ont le droit à une éducation primaire gratuite et de qualité. En 2002, les institutions gouvernementales en charge de l'éducation sous l'instruction du Président de la République inaugurent la stratégie sectorielle de l'éducation de base et primaire universelle. L'objectif étant d'assurer une couverture maximale du territoire national.

Néanmoins, l'étude menée par une équipe du CNE/ MINRESI sur la question a mis en exergue les failles de l'implémentation de cette stratégie sectorielle éducationnelle :

- mauvaise gestion des ressources et absence de suivi et de monitoring. Les raisons de ce bilan mitigé sont identifiées dans le fait que : 70% des enseignants n'ont pas reçu une formation professionnelle ;
- le niveau des élèves en écriture, lecture et arithmétique est faible ; le manque ou l'inadéquation du matériel didactique : 90% des élèves n'ont pas de livres et se contentent de recopier leurs leçons à partir du tableau ;
- les élèves handicapés sont livrés à leur propre sort ;
- les élèves étudient uniquement pour avoir de bonnes notes aux examens et non pour s'approprier une culture de vie.

D'où la pressante nécessité d'un réaménagement approfondi du système éducatif au Cameroun.

L'État du Cameroun a catégorisé quatre Régions administratives sur les dix qu'il compte comme Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP). Ceci en raison de la faiblesse des taux de scolarisation et des niveaux de fréquentation scolaires observés dans ces zones, mais aussi à cause des disparités constatées entre les départements, les catégories sociales et les milieux de résidence.

Des objectifs et des méthodes pour lutter contre la fracture scolaire et élaborer des contrats de réussite scolaire réaffirment le nécessaire centrage sur les apprentissages scolaires, en particulier la maîtrise de la langue, de la lecture et de l'écriture. Elle insiste sur l'importance de la continuité des apprentissages (école, collège, lycée), la conduite des élèves vers une orientation positive.

Les ZEP sont, en effet, des Zones d'intervention prioritaire plus pour les Organisations que pour l'Etat. Le label ZEP, plus qu'un enjeu de simple taxonomie, renvoie à des stratégies de labellisation opportuniste. Tant il est vrai que, si la décharge permet aux organisations internationales de disposer d'une capacité réelle de modelage de l'action publique locale, elle suscite en retour, faute d'Etat, l'opportunisme des acteurs locaux qui perçoivent dans leur intervention des moyens de connexion aux guichets de l'aide.

Ce label offre une possibilité d'accès aux opportunités de financements internationaux. Il génère des projets de développements. Abriter un projet, participer à un projet, superviser un projet procure toujours des rentes fort attrayantes pour des fonctionnaires qui peinent toujours à boucler les fins de mois au regard des bas revenus. Le projet de développement vient ainsi compenser la rareté ambiante du trésor public, d'où l'avènement des bonnes pratiques pédagogiques.

2.2.2.2.1. Les Bonnes pratiques pédagogiques

Selon Benavente (2007) ce concept est de plus en plus présent dans le champ de l'éducation. Une « bonne pratique » est un ensemble de mesures qui répondent à un double souci de qualité et d'équité pour permettre d'atteindre les objectifs de l'Éducation. Au fond, il s'agit d'une expérience pédagogique vécue et réussie. Le progrès vers la qualité implique l'amélioration de plusieurs facteurs tels que, par exemple : les contenus ; les conditions d'apprentissage ; les compétences pour s'adapter à l'environnement socio-économique et culturel dans lequel l'individu se trouve ; les compétences essentielles pour surmonter les problèmes modernes tels que le VIH et sida ou d'autres pandémies ; des méthodes et moyens d'enseignement appropriés ; des conditions d'accès équitable pour tous ; la qualité des enseignants ; la vie scolaire et la capacité de vivre ensemble dans la diversité et le respect des différences.

Une éducation de qualité devra ainsi permettre aux enfants et aux jeunes de s'insérer et de participer pleinement à la vie de leur communauté, de contribuer au développement de leur

pays dans le contexte d'une économie mondialisée et de s'adapter aux technologies modernes de communication et d'information.

L'amélioration de ces facteurs pour atteindre les objectifs d'une éducation de qualité pour tous et ceux de la réduction de la pauvreté passe en premier lieu par la conception et la mise en œuvre de politiques éducatives globales, largement soutenues par l'ensemble du gouvernement et par la société civile. Mais elle passe également plus modestement mais très efficacement dans la réalité concrète par les innovations, les bonnes pratiques, les petits changements au quotidien au sein et autour des écoles. Elle passe par exemple par l'implication des communautés dans la vie des écoles (Mozambique), par un enseignement dans les langues locales (Burkina Faso), par des écoles répondant aux besoins des enfants défavorisés (Maurice), par des programmes d'enseignement accélérés adaptés aux enfants qui ont dépassé l'âge légal de scolarisation (Rwanda), par la préparation des enseignants à exercer dans les zones rurales pour lesquelles peu d'enseignants formés dans les institutions traditionnelles étaient prêts à s'engager (Angola). Illustration des expériences réussies et prometteuses, dont les résultats sont présentés en termes d'innovations, de changements et de bonnes pratiques. Ceux-ci ont été observés et étudiés sur le terrain. Chacun d'eux participe à sa manière à l'amélioration de la qualité de l'éducation à travers les curricula de l'éducation de base, dans le cadre de la lutte contre la pauvreté et de l'éducation à la paix, tant au niveau de la conception que de la mise en œuvre dans les écoles. Tous concourent, d'une manière ou d'une autre, à une éducation plus l'inclusion et pour la réinsertion scolaire des enfants en situation de déscolarisation.

2.2.2.2.2. Quelques exemples d'application des pratiques de réinsertion scolaire en Afrique subsaharienne (Bonnes pratiques)

La mise en œuvre du CARED s'inscrit dans le répertoire des bonnes pratiques éducatives en Afrique subsaharienne. A titre d'illustration, l'on peut évoquer les expériences mozambicaine, rwandaise, Burkinabaise, Ivoirienne, Marocaine.

2.2.2.2.2.1. Le curriculum local au Mozambique

Dans le cadre de la réforme curriculaire de l'enseignement de base au Mozambique, plusieurs innovations ont été introduites dont le curriculum local (CL).

Le curriculum local est une composante du curriculum national (CN) qui intègre des contenus pertinents localement pour répondre aux besoins de l'apprentissage local et pour développer des compétences pour la vie. Le principal objectif du curriculum local est d'assurer aux enfants et aux jeunes une formation correspondant aux besoins réels de la société

mozambicaine en ce qui concerne les compétences pour la vie, les attitudes et les valeurs pour une participation pleine dans la vie politique, économique, sociale et culturelle des communautés et du pays pour la réduction de la pauvreté absolue et de la vulnérabilité.

Pour inclure le CL, le curriculum national réserve 20 % du temps global, c'est-à-dire 20 % du temps total prévu pour enseigner chaque discipline pour traiter de manière intégrée des contenus identifiés au niveau local. Ces contenus, proposés par les communautés, sont jugés pertinents pour la vie des enfants/élèves, pour leur famille et pour leur communauté. L'identification, l'intégration et le traitement des contenus locaux dans le processus d'enseignement/apprentissage sont de la responsabilité de l'école. La bonne pratique présentée dans ce contexte est un des exemples concrets de la mise en œuvre du curriculum local en ce qui concerne :

- le lien entre l'école et la communauté : planification et coordination des activités du curriculum local avec d'autres intervenants ;
- le processus de sélection et d'intégration de ces contenus dans la planification des enseignants;
- la production de brochures pour le curriculum local ;
- l'organisation et la gestion du curriculum local au niveau de l'école.

Pour illustrer cette bonne pratique, nous présentons le cas de l'École communautaire Santa Rita située en milieu rural, à proximité d'une usine de fabrication de sucre dans le district de Xinavane, province de Maputo, à environ 90 km de la capitale. Il s'agit d'une école publique gérée en partenariat par l'État et la congrégation religieuse catholique des Sœurs Vicentines. Une équipe pédagogique solide, très stable, y assure un lien étroit avec la communauté locale.

2.2.2.2.2. Le programme de rattrapage pour les enfants non scolarisés et déscolarisés au Rwanda

Le programme de rattrapage pour enfants non scolarisés au Rwanda est décrit par Kanamugire et Rutakamize (2008). L'expérience a été pensée dans un contexte particulier, pour répondre à la situation du pays après le génocide de 1994. En effet, de nombreux enfants orphelins se retrouvaient dans des situations très difficiles : ils étaient chefs de famille, vivaient au sein de familles très pauvres ou même dans les rues.

Le programme de rattrapage a été une réponse qui a permis de briser la rigidité du système formel existant. Par cet exemple, le Rwanda a démontré que des solutions sortant du cadre préétabli de l'école formelle sont possibles et que des passerelles peuvent être

construites pour que les élèves qui le désirent puissent réintégrer le système formel dès que possible.

Le programme comportait trois (3) niveaux : le 1^{er} niveau pour les enfants qui ont abandonné l'école en 1^{ère} et 2^{ème} années du primaire et ceux qui n'ont jamais été à l'école (9-16 ans). À la fin, ils réintégraient la 3^{ème} année du primaire ; le 2^{ème} niveau pour les enfants qui ont abandonné l'école en 3^{ème} et 4^{ème} année du primaire et ceux issus du 1^{er} niveau. À la fin, ils réintégraient la 5^{ème} année du primaire ; le 3^{ème} niveau était un niveau spécial réservé aux enfants en situations difficiles (enfants plus âgés, surtout les filles et les enfants orphelins chefs de famille). Il rassemblait les enfants qui ont quitté l'école en 5^{ème} et 6^{ème} années et ceux qui ont terminé le 2^{ème} niveau.

Les élèves du troisième niveau avaient l'opportunité soit de participer au test national de fin de 6^{ème} année primaire comme les élèves du système formel, soit d'être orientés vers les centres d'apprentissage des métiers, dits Centres de formation des jeunes (CFJ), soit enfin d'intégrer la vie active et se prendre en charge.

Une équipe de professionnels avait été mise en place pour identifier les écoles, le personnel requis pour le démarrage du programme ainsi que le matériel à utiliser par les centres. Les communautés ont été mobilisées pour soutenir le programme. Leur rôle, dans un premier temps, a été de sensibiliser les apprenants à l'importance de la fréquentation de l'école. Plus tard, elles se sont aussi organisées en comités dont le rôle était d'épauler l'école dans la gestion quotidienne des apprenants.

Au début du programme, le curriculum utilisé était un condensé du curriculum formel du primaire. La seule différence résidait dans la méthodologie utilisée pour le dispenser. Puis ce curriculum a été revu et aéré pour mieux répondre aux besoins socio-économiques des apprenants. Comme tout programme pilote, la réintégration des enfants non scolarisés a nécessité des moyens humains et matériels. Il est géré aujourd'hui par le district en ce qui concerne les enseignants et l'acquisition du matériel didactique, ce qui garantit un suivi facile.

2.2.2.2.3. Les classes passerelles en Côte d'Ivoire

Les structures éducatives en Côte d'Ivoire soutenues par une politique d'accès à l'école pour tous, vont connaître une évolution notable de 1960 à 2001, avec un taux brut de scolarisation qui se situe autour de 64,19% en 2001 (Lanoue, 2003). Le système éducatif ivoirien est aussi caractérisé par des disparités régionales. Aussi, note-t-on que si environ 75% des enfants des régions d'Abidjan et Yamoussoukro ont accès au CP1, ce n'est pas le

cas pour moins de 50% pour ceux des régions de Korhogo, Odienné et San-Pédro (Banque mondiale, 2005). Les zones Nord (Korhogo et Odienné) et Sud-Ouest (San-Pédro) sont des régions sous scolarisées.

Après plus de six ans de crise, la guerre a eu un impact considérable sur l'efficacité du système éducatif en termes d'accès à la scolarisation et de maintien à l'école. En 2002, 700.000 élèves dont 533 339 écoliers sont attendus dans les zones Centre, Nord et Ouest. De 2005 à 2006 1, 319 592 recensés avec au moins 800 écoles primaires fermées, en somme plus de 200.000 enfants ne sont pas retournés à l'école.

Certains d'entre eux se sont retrouvés dans les écoles relais au Sud. D'autres enfants et adolescents dont l'âge varie entre 8 et 15 ans ont rejoint le groupe d'enfants travailleurs (dans les plantations du Sud, filles de ménages, porteuses de bagages). Une certaine catégorie s'est retrouvée enrôlée dans des milices. En conséquence, on constate que le cumul des non scolarisés (e) et des abandons scolaires reste encore important. Aussi beaucoup d'adolescents âgés de 12 à 16 ans ayant interrompu très tôt la scolarité et ne pouvant pas légalement être admis dans le cursus formel, restent désœuvrés après leur scolarité primaire.

Dans un contexte de post-crise et de reconstruction du pays, l'école comme cheville ouvrière doit jouer un rôle important de récupération des enfants déscolarisés ou à rescolariser. Mais vu le nombre important et ceux qui sont avancés en âge, les ressources financières, et les structures d'accueil limitées, les actions traditionnelles de scolarisation formelle s'avèrent insuffisantes.

Il va falloir mener des actions d'éducation, disponibles pour tous les enfants, en organisant l'école comme une structure de qualité, efficace et adaptée. Ce sont ces éléments qui justifient la création des classes passerelles. Les classes passerelles ainsi créées sont des solutions transitoires de récupération d'une masse importante d'enfants encore scolarisables ou réscolarisables.

L'objectif principal est d'accroître le taux brut de scolarisation, et de favoriser l'accès à l'éducation. Dès lors, la population concernée est les enfants et les jeunes de la rue, des orphelins, des enfants en âge trop avancé pour commencer l'école formelle par le cycle préparatoire première année. Il s'agit de groupes d'apprenants hétérogènes en termes d'âges et de niveaux d'étude.

2.2.2.2.4. Stratégie des approches non formelles pour l'insertion scolaire et professionnelle des non scolarisés et des déscolarisés au Maroc.

Selon les statistiques de la Banque Mondiale, le Maroc a atteint, à la rentrée scolaire 2013, un taux de scolarisation de 99.6% avec un indice de parité du genre de 0.99. Le système éducatif accueille donc la quasi-totalité des enfants de cette tranche d'âge et cela de façon équitable par rapport aux filles et garçons.

Le rapport de suivi de l'Éducation pour Tous 2012 fait état de 134.000 enfants du primaire qui ne sont pas à l'école, mais ce chiffre représente les déperditions d'une année et non pas le nombre total cumulé. Le chiffre pour 2011 s'élève à 927 754 et pour 2013 à 739 907. Ces derniers chiffres paraissent trop élevés par rapport à la réalité, mais ceci est une indication de la difficulté d'estimer le nombre d'enfants et de jeunes Non scolarisés (NS) et Déscolarisés (DS) et souligne la nécessité de meilleurs outils d'identification et de ciblage.

L'approche éducative adoptée par le Maroc pour intervenir auprès des enfants NS et DS est celle de l'éducation non formelle. Au niveau international, cette étiquette s'applique à toute action éducative qui a lieu en dehors du système scolaire établi, quel que soit l'âge de l'apprenant. En fait, l'acception la plus généralisée du terme est une éducation destinée à ceux qui ont plus de 15 ans jusqu'au troisième âge. Pour les moins de quinze ans, là où il y a en effet des actions en dehors du système scolaire pour cette tranche d'âge, on parle de cours accélérés, de rattrapage, ou même de remédiation.

Le Maroc a défini l'éducation non formelle comme étant les interventions destinées aux enfants NS et DS de 8 à 15 ans. La principale raison réside dans le fait qu'il faut une approche spécifique pour ces enfants-là, autre que celle de l'éducation formelle. L'éducation non formelle est conçue donc comme une approche, plutôt qu'un système ou encore moins une institution. En adoptant cette approche, le Maroc a développé d'importants éléments qui sont essentiels pour le public visé. Il s'agit, entre autres, des facteurs suivants :

- la proximité : des possibilités d'apprentissage facilement accessibles aux apprenants, sur les plans géographie/distance et ouverture à tous ;
- la souplesse : dans l'organisation du cycle d'études (période, durée, cycle hebdomadaire, horaires, ...) et dans le rythme d'apprentissage (adaptée aux rythmes des progrès des apprenants) ;
- l'animation adaptée : sensibles à l'arrière-plan et aux vulnérabilités des apprenants, ainsi qu'aux besoins individuels ;

- l'encadrement social : attention particulière à la dynamique du groupe et à la promotion du respect, de la solidarité, et de la découverte de soi-même et de l'autre.

Ces facteurs ont fait l'objet de réflexion et développement de méthodes depuis la création de la DENF. Progressivement, il y a eu adaptation des curricula, de l'animation et de la formation des animateurs, un accent de plus en plus important sur l'encadrement psychosocial de l'apprenant, et une mobilisation de la communauté locale. Cette stratégie se construit sur ces bases et propose de renforcer davantage les facteurs déterminants de l'approche non formelle.

Il est essentiel de souligner la nécessité de mettre en œuvre une approche non formelle pour les enfants et les jeunes NS et DS, y compris là où le système scolaire formel est appelé à jouer un plus grand rôle dans leur réinsertion. L'approche non formelle est donc un principe général et fondamental de cette stratégie, quelle que soit l'institution ou le cadre dans lesquels les apprenants NS et DS sont accueillis.

2.2.2.2.5. Le continuum de l'éducation bilingue au Burkina Faso : une innovation éducative au service de l'amélioration de la qualité de l'éducation de base pour tous.

La structure de l'éducation bilingue au Burkina est novatrice. L'enseignement bilingue au Burkina Faso est fondé sur une structure organisationnelle qui en fait un exemple intéressant : le continuum. Le concept de continuum, qui s'est greffé en 2003 sur celui d'éducation bilingue, renvoie à un enseignement qui se déroule en deçà et au-delà de l'éducation de base couvrant généralement les six premières années de l'enseignement primaire.

La structure du continuum de l'éducation bilingue se présente comme suit : les espaces d'éveil éducatif sont des centres aménagés où le jeune enfant de 3 à 6 ans dispose de ressources humaines (parents-éducateurs [PE], cuisinières), de matériels didactiques et ludiques adaptés et en quantité suffisante pour développer ses talents, ses capacités motrices, intellectuelles et psychoaffectives. Dans cet espace, l'enfant bénéficie de soins et de services intégrés : santé, nutrition, éducation.

L'école primaire bilingue est une école qui adopte le programme de l'école primaire classique et l'adapte à une scolarité de cinq ans au lieu de six, et qui utilise de manière successive deux langues d'enseignement, la langue du milieu et le français, intégrant dans ses enseignements les activités culturelles et productives.

Le collège multilingue spécifique (CMS), pour les enfants de 12 à 16 ans, est un établissement secondaire qui prend en compte tout le programme du 1er cycle des lycées et

collèges et les langues nationales en plus de la production et de la culture. C'est le dernier maillon du continuum de l'enseignement de base, qui en constitue le cycle terminal. Il vise à une formation complète de l'individu, personne responsable, agent de développement, animateur de la vie communautaire, en préparant les élèves pour les trois options suivantes : poursuite des études dans le second cycle du secondaire (seconde, première et terminale) et, mieux, dans le cycle supérieur ; poursuite d'une formation professionnelle dans des établissements spécialisés ; insertion immédiate dans le monde du travail.

Comparativement aux écoles classiques, l'éducation bilingue enregistre de meilleurs résultats à la fin du cycle de l'enseignement primaire. Ces résultats sont de nature pédagogique et pratique, et sont tributaires d'un environnement essentiel d'apprentissage en termes de conditions minimales. En effet, selon les résultats d'une étude menée en 2003 (Ilboudo, 2003), l'éducation bilingue a obtenu un taux de succès de 52,8 % aux examens officiels de 1998, alors que la moyenne nationale au certificat d'étude primaire (CEP) était de 42 %. Cependant, pour arriver à de tels résultats, il a été nécessaire de mettre en place des conditions minimales pour la réussite de l'innovation. Au niveau politique, le gouvernement burkinabé a pris fait et cause pour l'éducation bilingue en l'inscrivant dans un cadre juridique et administratif fondé sur les textes officiels.

2.2.2.2.5.1. Leçons apprises de ces expériences

Ces exemples de bonnes pratiques permettent de tirer les leçons suivantes : chaque fois que les communautés sont en crise, elles mettent en œuvre des mécanismes d'ajustement. Les expériences sus-évoquées sont des réponses à des problématiques relatives à la scolarisation des enfants en situation de précarité. La précarité ici est à distinguer de la pauvreté qui renvoie à l'absence de ressources matérielles. Les situations précaires sont celles qui se caractérisent par le manque de sécurités.

Cependant, tout comme les dénominations de ces programmes sont divergentes d'un pays à l'autre, les réalités sont également propres à chacun de ces pays ; Au Cameroun il s'agit du curriculum accéléré pour la réinsertion des enfants déscolarisés. Toutefois les expériences réussies de certains peuvent édifier les autres. C'est, entre autres, le cas du « programme de rattrapage » au Rwanda, il présente un grand intérêt en ce qu'il a prévu des dispositions permettant sa poursuite au-delà de la phase pilote.

Le Curriculum Local (CL) au Mozambique : le CL permet aux communautés, y compris les plus pauvres et les plus éloignées de l'univers scolaire, d'intégrer l'importance de l'école. Il

permet aux enfants de trouver un sens dans ce qu'ils apprennent pour leur vie dans la communauté, ce qui apporte un enrichissement mutuel.

Le lien entre l'école et la communauté a été la clef pour le succès du CL au niveau de l'école. Il se trouve que la tradition et la religion peuvent parfois avoir une importante influence sur la communauté, ainsi une collaboration harmonieuse entre ces dernières et l'équipe pédagogique a pu favoriser la mise en œuvre de cette « bonne pratique ».

Dans la même optique, il a été observé que les enseignants ont réussi à sortir d'un schéma pédagogique classique et statique pour atteindre un enseignement/apprentissage actif et participatif avec une grande ouverture sur la communauté qui permet le développement, chez les élèves, de nouvelles compétences.

En adoptant l'éducation non formelle, le Maroc a développé d'importants éléments qui sont essentiels pour le public visé. Il s'agit, entre autres, des facteurs suivants : la proximité, des possibilités d'apprentissage facilement accessibles aux apprenants, sur les plans géographie/distance et ouverture à tous ; la souplesse, dans l'organisation du cycle d'études (période, durée, cycle hebdomadaire, horaires, ...) et dans le rythme d'apprentissage (adaptée aux rythmes des progrès des apprenants) ; l'animation adaptée, sensibles à l'arrière-plan et aux vulnérabilités des apprenants, ainsi qu'aux besoins individuels ; l'encadrement social : attention particulière à la dynamique du groupe et à la promotion du respect, de la solidarité, et de la découverte de soi-même et de l'autre.

2.2.2.2.3. Caractéristiques des bonnes pratiques

Le concept de « bonnes pratiques » pourrait être une réponse à une demande de bien des enseignants: celle de "recettes" à appliquer ; mais, on sait combien ces "recettes" sont le plus souvent inefficaces car ce qui a pu "réussir" dans certaines circonstances et avec certains enseignants n'est pas "transposable" ailleurs et par d'autres personnalités.

Ainsi, jusqu'à un passé récent dans le domaine de l'éducation, la situation de reconnaissance tacite de référentiels, sortes de « types idéal » de pratiques incitait à transposer systématiquement des expériences réussies de systèmes éducatifs particuliers vers d'autres moins performants. Mais, si dans certains cas ces expériences ont été concluantes, on recense un nombre assez important d'échecs.

Mais on peut avoir une conception plus large des "bonnes pratiques" comme des outils mis à la disposition de tous en vue d'atteindre divers objectifs, qui sont entre autres : faire que de bonnes expériences relativement isolées soient vulgarisées et transposées dans des

contextes différents ; démontrer la possibilité de réaliser des expériences et des projets intéressants avec peu de moyens ; pousser les personnes à prendre des initiatives et à dégager des alternatives aux pratiques anciennes; favoriser des échanges d'expériences entre professionnels pour améliorer la qualité des services et prestations qu'ils offrent.

Les bonnes pratiques peuvent donc être présentées sous ce regard comme des "exemples" réussis de changement de méthodes de faire pour améliorer un existant donné, dans le cas qui nous intéresse dans le champ éducatif. Cela dit, on recense toujours des « bonnes pratiques » selon des critères précis définis et d'après des standards donnés. Ce choix arbitraire peut poser quelques interrogations sur la légitimité des critères mais aussi sur celle des institutions et/ou personnes qui font ces choix.

De "modèles" plus ou moins contraignants, les "bonnes pratiques" peuvent devenir ainsi des "outils" ou des "exemples" qui n'impliquent pas d'obligation à être utilisées. Elles deviennent "source d'inspiration". Derrière ces définitions plus ou moins larges des "bonnes pratiques" se jouent des représentations de ce qu'est un élève et de la pratique enseignante.

La réalité se trouve, sans doute, dans une combinaison des deux propositions ; les élèves sont des êtres biologiques avec certaines caractéristiques communes mais ce sont aussi des personnes avec un psychisme source de leur désir individuel. Autrement dit on peut remarquer que les partisans durs des "bonnes pratiques" font l'impasse sur la dimension du désir (de l'imaginaire, de la motivation) chez l'élève et finalement de ce qui lui est propre.

La pratique enseignante consiste-elle à s'approprier les "bonnes pratiques" comme des modèles à appliquer dans la classe ou peut-on penser que pour des enseignants ayant une pratique réflexive, créatrice et collective sur leur métier, il faut une exigence plus large que le concept de « bonnes pratiques » qui ne rencontre pas les dimensions du praticien réflexif qui a constamment à titiller le désir de l'apprenant, à trouver un point d'appui chez le sujet, à tenir compte du vécu et de sa position sociale.

Cela ne veut pas dire que l'enseignant doit tout trouver tout seul mais il enseigne en interrogeant constamment ses propres pratiques, en observant, en discutant avec des collègues, en suivant des formations. Nous voudrions substituer aux bonnes pratiques le concept plus modeste d'artisanat, de « bricolage ». Tout reste toujours à réinventer. Le Petit Robert (2004) précise entre autres que bricoler c'est aménager avec ingéniosité, c'est arranger de façon provisoire. Le travail dans la classe a à voir avec ce « savant bricolage du maître », cet inlassable travail de recherche rempli tout à la fois de convictions et de doutes.

2.2.2.3. Zone d'Education Prioritaire (ZEP) : une politique éducative

De nombreux observateurs présentaient les ZEP comme des « laboratoires » ou des « locomotives » du changement dans l'institution scolaire. On voyait dans les actions ZEP « autant d'innovations, d'expérimentations et d'acquis qui serviront à la rénovation de l'ensemble du système éducatif. De nos jours, la politique ZEP souffre d'un déficit de sens : on n'en voit pas clairement la signification ou le but. S'agit-il de promouvoir la réussite scolaire et la formation-qualification dans les zones peu favorisées ? Ou n'est-ce qu'un dispositif d'accompagnement social de l'exclusion et de la relégation scolaire urbaine ?

Selon Mahadeo Santosh Kumar et Mahomed Aniff Gurrib (2008), une école est classée ZEP lorsque son taux de réussite aux examens du certificat d'études primaires (CEP) est inférieur à 40 % (la moyenne nationale étant de 67 %). Le concept ZEP définit l'école dans sa spécificité et vise à mobiliser les ressources au sein même du milieu dont est issu l'élève. Une des particularités du projet réside dans le développement d'un partenariat avec les parents et la communauté dans son ensemble.

Le projet ZEP est d'abord une pratique qui possède un statut de singularité, car il offre une réponse particulière à un problème particulier. Le projet est également un levier pour le changement : il permet aux écoles traditionnelles de s'inspirer des innovations pédagogiques et organisationnelles des écoles ZEP pour améliorer leur qualité éducative.

Un certain nombre d'innovations sont prévues dans le cadre du projet ZEP : les innovations pédagogiques dans l'accompagnement scolaire, les coopératives scolaires permettant une alimentation améliorée, un programme de santé pour tous les élèves, la formation du personnel d'accompagnement de gestion pédagogique à plusieurs niveaux, la mallette pédagogique, un suivi systématique avec de nouveaux indicateurs, une banque de données pour mieux informer le dialogue politique à plusieurs niveaux, la mobilisation communautaire.

La mission du projet ZEP est d'encourager un véritable esprit d'équipe entre l'école, les parents, le secteur privé et les institutions sociales, avec le support du système des Nations Unies. Le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) contribue à la documentation, à la formation du personnel ZEP et à la mobilisation communautaire. Quant au secteur privé, il contribue aux projets sociopédagogiques qui favorisent l'accompagnement scolaire dans les écoles, l'amélioration des milieux d'apprentissage et la mise à disposition d'une alimentation de qualité.

Le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE) joue également un rôle important dans cette initiative d'innovation scolaire pour la lutte contre la pauvreté, en y apportant des idées nouvelles et des pistes de réflexion développées dans le cadre des travaux du projet Analyse et innovations curriculaires de l'éducation pour tous en Afrique subsaharienne. Les conditions minimales de réussite du projet ZEP se situent à différents niveaux : gestion, formation, participation des parents, prise en charge de l'enfant, etc.

2.2.2.3.1. Conditions nécessaires pour la réussite des ZEP

Deux partenariats clés sont à considérer : le partenariat avec le système de Nations Unies (PNUD) et le partenariat avec le secteur privé. L'objectif principal de cet accord est de soutenir le Ministère de l'éducation de base dans le projet ZEP, afin de remplir les engagements du pays pour atteindre les deux premiers Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), réduire l'extrême pauvreté et la faim et assurer l'éducation primaire pour tous.

L'engagement du PNUD dans le projet ZEP réside dans un soutien à une formation continue pour tous ceux qui sont engagés dans le programme: les responsables des écoles, les éducateurs, les accompagnateurs, les parents et les cadres administratifs, aux projets communautaires autour des écoles ZEP et au développement d'indicateurs pour évaluer le projet ZEP. Un partenariat apporte son soutien financier, sa compétence ainsi que son savoir-faire dans l'organisation des projets sociopédagogiques.

2.2.2.3.2. Prise en charge sociale et psychologique de l'enfant

Le projet ZEP partage la responsabilité des familles et de la communauté dans le développement des aptitudes sociales, émotionnelles et psychologiques de l'enfant. Ce développement permet ainsi de fournir les outils nécessaires aux enfants afin d'en faire des citoyens responsables.

2.2.2.3.3. Un système de gestion favorisant la communication

L'environnement scolaire change considérablement quand il est doté d'un personnel performant et d'un nouveau système de gestion. Le personnel scolaire évolue et s'adapte à la stratégie de l'école, ce qui lui permet de se sentir partie prenante des résultats enregistrés. Le système de gestion mis en place favorise également un environnement sain. Il permet de lancer une communication ouverte afin de déterminer des objectifs précis relatifs aux performances des écoles.

Cette communication se fait dans le cadre de la cellule de développement mise en place pour discuter des projets d'école et présidée par le chef d'établissement ; des sous-comités pédagogiques social, sanitaire et sportif, mis en place au niveau de chaque école ; d'un système de suivi concernant l'absentéisme des membres du personnel et des élèves ; d'une réunion mensuelle des chefs d'établissements pour discuter des points forts et des contraintes administratives.

Le projet ZEP dépasse les frontières de l'école et implique la participation active des travailleurs sociaux et des associations non gouvernementales pour aider les enfants à leur domicile. Les visites au domicile des apprenants sont encouragées afin de favoriser les échanges avec les parents et donner une sécurité psychologique aux enfants. Les élèves qui ne disposent pas des fournitures scolaires sont pris en charge et sont pourvus du minimum nécessaire : un cartable, des livres, des crayons, etc.

Le conseil d'administration du projet ZEP est présidé par le Ministre de l'éducation de Base. La réunion du conseil durant laquelle le plan d'action et les projets sont présentés et approuvés a lieu deux fois l'an. Tous les partenaires des ZEP y sont invités. Les grandes lignes de la stratégie sont annoncées et des décisions importantes sont prises au sein de cette assemblée. Le conseil d'administration du projet ZEP est également en relations avec le coordonnateur qui a pour fonction de veiller à la coordination des activités à chaque étape du projet.

Afin de répartir et de faire fructifier les ressources de ce projet, les écoles de la zone d'éducation prioritaire sont regroupées en trois groupes appelés « clusters », selon des découpages géographiques. Chaque groupe d'écoles comprend : un coordonnateur de cluster ; un parent médiateur qui fait le lien entre l'école et les parents ; et un officier de liaison qui est embauché par le secteur privé pour remédier à l'absentéisme des élèves.

Le Ministère de l'éducation de Base est soucieux de promouvoir une éducation répondant au principe « un esprit sain dans un corps sain ». Dans ce dessein, il mobilise diverses ressources humaines et infrastructurelles :

- Le supplément alimentaire dans les écoles ZEP. Chaque élève reçoit quotidiennement un pain fourré et un fruit ou une pâtisserie ;
- La mise en chantier d'un programme de santé pour les élèves fréquentant les écoles ZEP. Le comité de gestion pour la promotion de la santé à l'école affermit ses bases. Le contrôle s'améliore grâce à l'intervention d'un médecin attaché à l'école et à l'introduction d'un carnet de santé pour chaque élève ;

- Un environnement physique adéquat répondant aux exigences de l'apprentissage de l'élève. Le processus est actif et la coordination se fait au niveau du directeur de la zone;

La prise en charge de l'enfant sur le plan pédagogique, mais aussi social, psychologique, et matériel (livres et alimentation).

Cette approche globale et multisectorielle est une des caractéristiques innovantes des ZEP.

2.2.2.3.4. Mise en place d'une cellule pour le développement de l'école

Au sein des ZEP, chaque école élabore son projet. Le directeur de l'établissement scolaire assume le rôle de facilitateur pour déployer toutes les ressources disponibles à son niveau. Il contrôle aussi les sous-comités de gestion des programmes sur le bien-être et la santé, la pédagogie et l'infrastructure de l'école. Il est appelé à valoriser les savoir-faire des élèves et des parents et à faire appel aux compétences de ces derniers pour certaines réparations et maintenances mineures.

La cellule pour le développement de l'école a pour objectif d'œuvrer dans l'intérêt des enfants en remédiant aux problèmes d'échec scolaire, d'exclusion et d'absentéisme. Cette cellule encourage également la participation de la communauté dans les processus de décision qui concernent les enfants, en instaurant un dialogue entre l'école et les parents. Elle a aussi pour tâche d'œuvrer à la transparence sur les questions fiscales.

Les parents sont les partenaires privilégiés du projet ZEP. Ils sont invités à participer activement à l'effort d'amélioration des performances des écoles et des progrès des enfants. De même, les parents médiateurs et les officiers de liaison accompagnent les parents et facilitent la communication et l'interaction entre l'école, les enfants et les familles.

L'enseignant tient également une place importante dans le contexte de la famille, de l'école et de la communauté. Il invite les parents à venir voir les travaux des enfants exposés dans la salle de classe et à instaurer des moments de dialogue avec l'enfant à la maison afin d'élaborer ensemble des règles de conduite.

Les objectifs de la participation des parents dans les écoles ZEP sont d'améliorer le lien entre l'école et les familles, le regard des parents sur l'école et le regard des familles sur leurs enfants. Il s'agit aussi de valoriser l'image que les parents ont d'eux-mêmes, de créer un espace pour eux dans l'enceinte de l'école, de leur accorder un temps de parole, et enfin d'apporter aux familles une aide circonstanciée fournie par des professionnels de l'enfance.

L'école ZEP offre à l'enfant un environnement propice au développement de sa personnalité. Elle l'aide à développer des valeurs et des attitudes positives : la confiance en soi, le leadership, la ténacité, la créativité, la solidarité, l'esprit d'équipe et le sens des responsabilités. Elle lui permet aussi d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, et l'encourage à participer à des activités extracurriculaires organisées par d'autres ministères et par les collectivités locales, telles que la semaine de l'environnement, la semaine des valeurs, la journée de la musique, de la sécurité routière.

Les enseignants des écoles ZEP suivent des cours spécialisés pour travailler avec des élèves en difficulté d'apprentissage. Un personnel enseignant motivé est considéré comme un des facteurs primordiaux pour la réussite du projet. C'est la raison pour laquelle une allocation spéciale est proposée pour les enseignants des écoles ZEP. Ces enseignants sont également épaulés dans leur travail quotidien par un environnement adéquat. Des psychologues sont rattachés aux écoles ZEP et suivent de près les progrès psychologiques et émotionnels des enfants en difficulté.

La formation des enseignants des écoles ZEP formation dont les enseignants des écoles traditionnelles ne bénéficient pas est une formation complémentaire spécifique et continue portant sur la pédagogie dite « pour l'inclusion ». Le modèle adopté est celui d'ateliers de travail sur des thèmes spécifiques dont le but est de donner aux enseignants la chance de se rencontrer et de partager leurs expériences.

Les thèmes de ces ateliers de travail sont : l'intégration des matériels médias dans l'enseignement et l'apprentissage ; la mise en valeur du développement, du respect de soi et de la connaissance chez l'enfant ; l'analyse des travaux en classe ; l'analyse et la gestion des problèmes sociopsychologiques de l'enfant à travers des études de cas ; le renforcement du degré d'aptitude en calcul, en lecture et en écriture : stratégies pour les enseignants des écoles ZEP ; le renforcement de l'alphabétisation et du calcul; la formation des directeurs et du personnel enseignant à l'Institut de la pédagogie ; la favorisation d'une certaine indépendance dans l'application des pratiques pédagogiques grâce à la flexibilité du curriculum ; le lancement des programmes de formation continue pour les enseignants au niveau des clusters.

Stratégie pour mettre en œuvre la bonne pratique et dépasser les obstacles. La création d'une cantine scolaire, la création d'une cantine en région rurale est d'une importance capitale pour la réussite des enfants. Dans ces régions, où l'échec scolaire est important, la nutrition est un facteur déterminant.

Les familles de ces enfants sont pour la plupart en situation précaire. La création des ZEP apporte un cadre indispensable pour optimiser les moyens des écoles primaires pour l'accompagnement des familles. Il faut donc de toute urgence répondre à l'un des droits fondamentaux de l'enfant : être nourri correctement. La cantine scolaire répond à cette demande et s'inscrit dans le programme d'accompagnement des familles parmi les mesures à court terme.

Les cantines ont un impact à plusieurs niveaux : les enfants scolarisés ont une meilleure santé, une plus grande assiduité et de meilleurs résultats, en particulier dans les écoles ZEP où une réforme est mise en œuvre pour mieux adapter les contenus scolaires et les moyens de les dispenser ; les enfants qui viennent à l'école sans avoir pris de petit-déjeuner sont pris en charge ; les familles y trouvent un emploi et des revenus ; et le village est mobilisé autour du fonctionnement de la cantine.

La réussite scolaire de l'enfant, le but fondamental de cette politique éducative est la réussite scolaire de l'enfant, à laquelle sont étroitement associés les parents, les enseignants et les responsables des institutions scolaires. L'approche intégrée, ciblant l'enfant dans son milieu de vie et d'apprentissage, est privilégiée. Il est donc important de se focaliser sur l'enfant plutôt que sur le contenu du programme d'études et de s'assurer que chaque enfant se développe à son propre rythme.

La stratégie « Info-doc-com » (information, documentation, communication) s'enrichit de la collecte et de l'analyse de données quantitatives de qualité, distribuées aux partenaires du projet. Elle dépend de la stratégie de suivi et d'évaluation. Le progrès des enfants ainsi que le taux de fréquentation des élèves et des enseignants sont également pris en considération.

Le projet ZEP développe sans nul doute un certain nombre de pratiques intéressantes en termes de lutte contre la pauvreté et de qualité de l'éducation. Parmi celles-ci, nous pouvons citer la collaboration entre différents ministères et secteurs, la prise en charge sociale, psychologique et matérielle des enfants, l'appui et la formation aux parents d'élèves, la création des cantines scolaires, etc. La forte implication des parents dans la vie des écoles ZEP est également un des facteurs encourageant à la mise en place d'un nouveau type d'écoles plus proches des réalités et des attentes des communautés et répondant mieux aux besoins des enfants.

2.2.2.3.5. La politique des zones d'éducation prioritaire en France

Elle est lancée en 1981 par Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale. Dès le départ, la politique d'éducation prioritaire est supposée être temporaire : elle était prévue ne durer que

quatre ans. Il n'y a pourtant eu aucun changement jusqu'en 1990, année de la première relance de cette politique. Là encore, un terme est prévu : les nouvelles mesures sont censées être établies dans un calendrier de trois ans. Pour autant, au fur et à mesure des relances, la carte des ZEP est étendue au lieu d'être révisée.

En 1982, ce sont 8 % des écoliers et 10 % des collégiens qui sont en ZEP. La relance de 1990 fait passer le nombre de zones de 350 à 558. Puis, après la relance de 1997-1998, avec la création des Réseaux d'éducation prioritaire (REP), le nombre de zones passe à 1 189 ZEP et REP, soit environ un élève sur cinq. Les réformes suivantes, remplacement des ZEP et REP par les Réseaux ambition réussite (RAR) et Réseaux de réussite scolaire (RRS) en 2006, puis par le dispositif « Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite » (Eclair) en 2011, ne semblent pas avoir diminué le nombre d'établissements concernés.

Une évaluation de cette politique a été menée par Bénabou et al. (2004). Cette évaluation porte sur les collèges au début des années 1990. Les leviers prévus pour améliorer les résultats scolaires dans les ZEP sont multiples. Pour autant, aucune remontée d'information sur ce qui est effectivement mis en place n'est initialement prévue. Les décisions sont prises au niveau local et le suivi au niveau national n'est pas organisé.

En ce qui concerne les projets éducatifs, il aurait été intéressant de prévoir d'alimenter une base de connaissances pour que les équipes éducatives puissent s'inspirer des pratiques mises en place ailleurs - ce qui advint finalement assez tardivement, par le biais de missions d'inspecteurs généraux allant sur le terrain recueillir des informations sur les projets éducatifs. Le rapport Moisan-Simon (1997) est le premier rapport de ce type, cherchant réellement à analyser la situation en fonction de l'objectif.

Du côté des moyens, il n'y a pas de ligne budgétaire spécifique. Dans ces conditions, il faut reconstituer l'information pour chiffrer les ressources supplémentaires attribuées aux établissements de ZEP. Cette analyse a été menée par Jeljoul et al. (2001) pour la fin des années 1990. Ces auteurs observent que les classes sont moins chargées, avec environ deux élèves par classe en moins en 1999.

De fait, les écoles ont 17 % d'enseignants en plus, les collèges 9 % en plus. Ces établissements ont en outre des postes supplémentaires pour l'animation pédagogique, ainsi que des aides-éducateurs et des personnels sociaux et de santé. En revanche, il n'y a pas de ressources supplémentaires dédiées au fonctionnement.

Benabou et al. (2004) reconstituent les moyens budgétaires attribués aux premiers temps de la politique d'éducation prioritaire. Il semble que l'attribution de postes supplémentaires se

soit faite très lentement. La taille des classes baisse de 0,2 élève par classe par an en moyenne à partir de 1989.

En effet, dans son discours du 13 juillet 1983, Alain Savary déclare : « La démocratisation du système éducatif et la lutte contre les inégalités sociales doivent se concrétiser par davantage de moyens et surtout par une plus grande attention pour ceux qui en ont le plus besoin ». Le « et surtout » est révélateur : ce ne sont pas les moyens budgétaires qui étaient considérés comme le levier le plus efficace pour augmenter les résultats scolaires.

Pour établir un bilan complet des différences d'attribution budgétaire entre établissements, il faudrait prendre en compte la masse salariale et non pas uniquement le nombre d'enseignants. Cette donnée n'est pas connue. On peut remarquer toutefois que les ZEP ont des enseignants qui sont en moyenne plus jeunes, ce qui implique que, dans la mesure où le salaire dépend de l'ancienneté, toutes choses égales par ailleurs, le budget qui leur est attribué est plus faible qu'ailleurs. Néanmoins, la vision purement budgétaire est très restrictive. C'est en termes d'efficacité qu'il importe de raisonner, ce qui suppose d'avoir une idée de l'effet sur les élèves de la taille de la classe et de l'âge de l'enseignant.

Les résultats : Comparer la réussite des élèves dans les établissements en ZEP et celle des autres, même en contrôlant par les caractéristiques observées (contexte social, etc.), ne suffit pas. La politique d'éducation prioritaire a en effet été mise en place en partant de l'hypothèse que, dans ces établissements, l'environnement dégradé a un réel impact sur ce qui se passe dans les classes, empêchant ainsi les élèves d'atteindre le niveau scolaire qu'ils auraient atteint dans un autre établissement. Cela signifie qu'avant la mise en place de la politique d'éducation prioritaire, les élèves réussissaient moins bien en ZEP que dans les autres établissements. La méthode économétrique pour évaluer le dispositif consiste alors à mesurer l'écart initial entre les ZEP et les autres établissements et à estimer la façon dont cet écart évolue une fois la politique d'éducation prioritaire mise en place. Si cette politique est efficace, l'écart devrait se réduire.

C'est ce que font Benabou et al. (2004) dans leur analyse des ZEP du début des années 1990. Cette étude utilise des données constituées de deux panels d'élèves entrés en sixième en 1980 et en 1989 et suivis pendant toute leur scolarité. Le modèle compare la réussite de ces élèves en fonction du type de collège dans lequel ils ont effectué leur cinquième. Les estimations montrent que la mise en place des ZEP n'aurait aucun effet significatif sur la réussite des élèves, mesurée au travers de l'obtention d'un diplôme, l'accès en quatrième générale, en seconde, et l'obtention du baccalauréat. Il s'agit là d'un effet moyen. L'évaluation ne permet pas

de savoir si certains projets éducatifs ont obtenu des résultats positifs. L'effet moyen estimé indique ainsi que s'il y a eu gains dans certaines zones, ils ont été compensés par des détériorations dans d'autres zones.

Pourquoi y aurait-il eu détérioration dans certaines zones ? Pour répondre à cette question, il faut s'intéresser à d'autres variables que la réussite scolaire. La politique d'éducation prioritaire peut en effet avoir des conséquences sur les acteurs concernés : les élèves, des enseignants ?

Par ailleurs, on constate une baisse du nombre d'élèves dans les établissements ZEP après l'obtention de leur statut. Au début des années 1990, cette baisse s'accompagne d'une légère hausse de la proportion d'élèves provenant de familles à faible revenu. Cette baisse peut s'expliquer par différents phénomènes : une stratégie d'évitement de la part de certains parents, mais également plus largement un dépeuplement des zones défavorisées. Plus symptomatique, la mise en place des ZEP s'est accompagnée d'une hausse de la proportion de jeunes enseignants, ce qui semble indiquer une mobilité accrue des professeurs dans les établissements concernés, où la part des jeunes était déjà plus forte en 1987 (19 % de professeurs de moins de 30 ans contre 12 % en moyenne dans l'ensemble des établissements).

Avoir des enseignants jeunes est-il nécessairement pénalisant pour les élèves ? Une forte rotation des personnels ne favorise certes pas la mise en place de projets éducatifs spécifiques. Au-delà de ce constat, la littérature en économie de l'éducation tente de mesurer la « productivité » des enseignants par le biais de la progression des élèves aux tests scolaires, en tenant compte de tout ce qui n'est pas du ressort de l'enseignant : environnements familiaux, niveaux initiaux des élèves, conditions de l'enseignement tels que le budget de l'école, la taille de la classe, les niveaux des autres élèves de la classe, etc.

À partir de tels modèles, l'économiste peut évaluer si en moyenne, la productivité des enseignants est liée à leur expérience ou non. A priori, on peut s'attendre à différents effets. D'une part, enseigner est un métier qui ne s'apprend probablement pas entièrement de façon théorique et nécessite de faire ses armes sur le terrain, face aux élèves. C'est d'autre part un métier fatiguant psychologiquement, pour lequel il peut être difficile de maintenir une motivation élevée pendant de nombreuses années.

Les résultats obtenus suggèrent que la capacité des enseignants à améliorer le niveau de leurs élèves progresse au cours des toutes premières années d'expérience. À l'inverse, il semble que cette capacité atteigne ensuite un palier et ne redescende pas en fin de carrière (Rivkin et al., 2005 ; Clotfelter et al., 2006). On observe ainsi un effet d'apprentissage, les enseignants

sortant de formation n'étant pas tout de suite aussi performants que ce qu'ils seront après quelques années d'expérience. En revanche, les estimations ne détectent pas d'effet d'usure. Par conséquent, le rajeunissement des enseignants en ZEP n'est pas neutre : il peut contribuer à diminuer le niveau scolaire des élèves.

Il semble d'ailleurs qu'un effet négatif des ZEP sur la mobilité des enseignants ait été perçu par le décideur politique. Deux mesures différentes ont en effet été prises après la relance de l'éducation prioritaire en 1990 : une prime et des bonifications de points. À partir de septembre 1991, les personnels des ZEP reçoivent une prime spécifique (« l'indemnité de sujétion spéciale »). C'est une première en France où la rémunération des enseignants est très peu individualisée et dépend principalement de l'ancienneté. En outre, à partir de 1992, une bonification de points, dans le barème qui sert pour la mobilité, est accordée pour tout poste en ZEP.

Le nombre de points accordés est au départ assez faible. Il est devenu, dans les années suivantes, beaucoup plus conséquent. Toutefois, ce système est ambigu : il incite à rester quelques années puis à partir ensuite. Les bonifications sont en effet accordées après 5 années passées en ZEP ; elles sont encore plus élevées après 8 années. Elles incitent donc les débutants qui sont affectés à ce type d'établissement à rester au moins 5 ans ; ce délai étant passé, les enseignants ont accumulé suffisamment de points pour obtenir le poste de leur choix. Le système de prime, en revanche, si l'incitation est efficace, est moins ambigu : il pourrait avoir un effet durable pour maintenir les enseignants dans les établissements.

L'effet de la prime ZEP sur la mobilité des enseignants : La prime a été instituée en 1991 et s'élevait alors à 1 %-1,5 % du salaire moyen des enseignants de collège, le double en 1992 et le triple en 1993. Elle n'est donc pas négligeable, représentant en 1993 une hausse de salaire proche de 4 %. A-t-elle permis de stabiliser le personnel enseignant des établissements en ZEP ?

L'effet de la prime sur la mobilité des enseignants peut être évalué de façon similaire à l'effet des ZEP sur la réussite scolaire des élèves (Prost, 2012). À partir de données administratives recensant l'ensemble des professeurs du secteur public qui enseignent dans le secondaire, il est possible d'estimer la probabilité de quitter un établissement du secondaire en fonction des caractéristiques des professeurs et de celles des établissements.

La mobilité des enseignants qui se trouvent dans une zone prioritaire évolue dans le temps sous l'effet de tendances globales liées aux évolutions démographiques qui se traduisent par des

ouvertures ou des fermetures de postes dans certaines zones, et sous l'effet des primes. En comparant la mobilité des enseignants en ZEP et celle des enseignants qui ne sont pas en ZEP, on peut identifier le seul effet des primes. Plus généralement, estimer la probabilité de quitter un établissement permet de dévoiler les goûts des enseignants.

En effet, le principe du mouvement de mobilité est que chaque enseignant peut, chaque année, faire des vœux pour changer de poste. Sur chaque poste vacant, le classement des candidats se fait par l'utilisation d'un barème de points, valable pour tous. Ce barème est complexe et de ce fait assez peu transparent. Néanmoins, c'est l'ancienneté dans le poste qui joue le rôle le plus important, tout au moins au début des années 1990. La situation familiale intervient aussi mais de façon moins forte. L'établissement « employeur » n'a pas son mot à dire ; ce sont uniquement les souhaits des candidats qui priment, et l'ancienneté qui sert d'arbitre entre deux candidats.

Ce système implique qu'un enseignant commence souvent sa carrière sans pouvoir choisir son premier poste, puis se rapproche de l'établissement de son choix au fur et à mesure qu'il gagne de l'ancienneté. Les mobilités des enseignants révèlent alors leurs goûts, en termes de localisation géographique et de types de postes. De fait, on peut constater différentes tendances dans les choix individuels : un tropisme, traditionnel en France, pour les régions du Sud et de l'Ouest ; un goût pour les villes plutôt que les campagnes ; ainsi qu'une volonté, pour une grande partie des enseignants, de « retourner au pays ».

En conséquence, la répartition par âge des professeurs sur l'ensemble du territoire est loin d'être uniforme. Plus les enseignants du secondaire au début des années 2000 sont expérimentés, moins ils travaillent dans une zone rurale ou semi-rurale ou en banlieue parisienne, et plus ils travaillent dans le Sud de la France ou à Paris. La ségrégation Nord/Sud est très nette. Ainsi par exemple, en 2000-2001, 41 % des moins de 25 ans travaillent en banlieue parisienne contre 12 % des plus de 51 ans. À l'inverse, 10 % des plus jeunes se trouvent dans le Sud contre 29 % des plus âgés.

Au vu des effets estimés de l'expérience, il n'est pas forcément dommageable pour les élèves du Sud d'avoir des enseignants âgés ; en revanche, il l'est davantage pour les élèves de banlieue parisienne d'avoir des enseignants débutants. Cette pénalisation est encore accentuée pour les élèves des établissements classés difficiles en région parisienne. En effet, les enseignants prennent également en compte, dans leurs choix, le type d'établissement, en fonction notamment des caractéristiques moyennes des élèves.

Une majorité d'enseignants préfèrent ainsi les établissements dont les élèves proviennent en grande partie de milieux favorisés. Ceci s'observe à travers différentes statistiques permettant de caractériser les élèves. Lorsqu'on estime la probabilité de quitter un établissement du secondaire, on constate que les enseignants sont moins mobiles lorsqu'ils travaillent dans une école où les élèves ont un bon niveau scolaire (approximé par l'âge à l'entrée en sixième). De même, les professeurs restent davantage s'il y a peu d'élèves venant de familles pauvres (approximées dans l'étude par le fait pour l'élève d'être externe).

De même, les enseignants bougent moins s'il y a peu d'élèves de nationalité africaine ; là encore, cela peut refléter le fait que les enseignants quittent les établissements dont les élèves proviennent de classes sociales défavorisées. Ces phénomènes se retrouvent dans beaucoup d'autres pays (Hanushek et al. 2004).

Tout ceci explique pourquoi les collèges classés en ZEP ont un personnel plutôt jeune. En outre, selon les estimations, la prime ZEP n'aurait pas eu d'effet sur la mobilité en 1991 et 1992. Ce résultat montre que le montant de la prime accordée aux enseignants en ZEP n'a pas été suffisamment incitatif. D'autres expériences de ce type ont pourtant fonctionné. Ainsi, en Caroline du Nord (États-Unis), une prime de 1 800 dollars a été attribuée aux enseignants de mathématiques et de science de certains établissements concentrant beaucoup d'enfants de familles à faible revenu (Clotfelter et al. 2008). Elle a permis de significativement diminuer la mobilité de ces enseignants.

Les résultats des différentes évaluations présentées dans ici sont négatifs : la politique d'éducation prioritaire, en France, n'a pas réussi à éviter la mobilité des enseignants dans les collèges en ZEP et, peut-être en partie de ce fait, n'a pas permis d'améliorer le résultat scolaire des élèves de ces collèges. Faut-il en conclure que cibler des établissements est un mauvais choix ? Il est possible qu'intervenir au niveau de l'établissement soit difficile.

Il est probablement préférable, du point de vue de l'efficacité, de favoriser la mixité sociale dans les écoles. Pour autant, l'Éducation nationale est bien forcée de prendre en compte des situations que la politique de la ville ne parvient pas à contrecarrer, en tout cas dans les zones urbaines peu denses où le choix de l'établissement est limité du fait des distances. D'ailleurs, les politiques du type de l'éducation prioritaire se retrouvent dans de nombreux pays.

La mise en place de ce type de dispositif, en revanche, pourrait probablement être améliorée. Laisser beaucoup de marges de manœuvre au niveau local peut fonctionner. Mais il faut se donner les moyens d'évaluer ce qui fonctionne, et d'organiser le partage d'expérience. Il y a en outre un aspect du dispositif qu'il ne faut probablement pas laisser à la discrétion des

autorités locales : le choix des zones. Il semble que les premières zones aient été choisies de façon complexe, par des négociations entre les collectivités locales et les rectorats, sur des critères mal établis. Cela explique en partie les extensions successives : d'autres zones, qui présentaient des caractéristiques socio-économiques plus défavorables que les premières, ont été ajoutées par la suite.

Il aurait mieux valu, pour une meilleure visibilité et compréhension de cette politique, poser des critères explicites de choix des zones, à partir de différents indicateurs donnant la composition des élèves. Il faudrait également organiser la sortie du dispositif ZEP. Celle-ci est évidemment sensible : une fois que certains établissements ont davantage de postes et que les enseignants de ces écoles ont des primes, les résistances sont très fortes. Là encore, des critères explicites pourraient aider. Mais ceux-ci ne doivent pas reposer sur le niveau scolaire des élèves : il ne faut pas faire sortir les établissements qui ont justement réussi à faire progresser davantage les enfants, mais seulement ceux qui bénéficient d'une amélioration notable de leur environnement en termes de mixité sociale.

Par ailleurs on pourrait croire à une discrimination positive. Pour les uns, il s'agit d'assurer l'égalité (ou de réduire les inégalités) face à l'école en donnant plus de moyens aux enfants et aux éducateurs, en développant des programmes et des structures compensatoires pour les enfants et les jeunes qui ont le plus de difficultés ou de « désavantages ». D'autres font remarquer que même lorsqu'il s'accompagne de mesures spécifiques ou supplémentaires non négligeables, le fait de désigner un quartier comme une zone de difficultés sociales et scolaires risque de provoquer un « effet Pygmalion » négatif.

Un tel effet serait fortement accentué lorsque le renforcement des moyens et des interventions s'opère essentiellement « par le bas » : aides psychopédagogiques, groupes de soutien ou de rattrapage, classes spéciales pour élèves inadaptés ou en difficulté, actions médico-sociales en direction des « cas sociaux » et des « populations à risques ». Dans ces conditions, la discrimination positive ne serait qu'une forme adoucie de la discrimination.

C'est pourquoi ils proposent de retenir le principe « donner le meilleur à ceux qui ont moins ». Il s'agirait d'implanter ou de développer dans les ZEP ce qui se fait de mieux dans le système scolaire : des équipes, des équipements et des filières « de haut niveau ». Pour développer les programmes compensatoires il sera nécessaire d'interroger l'évaluation et les curriculums.

2.2.3. Evaluation et curriculums

Parlant de l'évaluation au cœur des curriculums, selon Roegiers (2008) les dernières évolutions préconisent de placer la notion de curriculum au cœur des réformes des systèmes éducatifs. Cette notion englobe les problématiques liées à l'évaluation. Cette façon de voir rompt avec les pratiques anciennes qui consistaient à envisager séparément une révision des programmes scolaires et une révision du système d'évaluation. Autrement dit, la problématique de l'évaluation était abordée de façon parallèle à la question des programmes scolaires. L'introduction de ce concept de « curriculum » n'a pas toujours provoqué les changements de mentalité espérés en matière de conception d'une réforme.

En effet, trop souvent encore, la tendance est de dire « on va changer les programmes, et l'organisation des apprentissages qui s'ensuit, et on étudiera après coup la manière d'adapter l'évaluation des acquis aux changements desdits programmes et de l'organisation des apprentissages ». Parfois même, ce sont deux directions au sein d'un même ministère qui sont chargées, l'une des programmes, et l'autre de l'évaluation. De la sorte, et malgré qu'on parle de « curriculum », on revient implicitement à l'ancienne conception des programmes scolaires.

Accord inter cantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire, en application de l'art. L'enjeu d'une conception qui conduit à revoir l'ensemble du curriculum est justement d'aborder, au départ, et de manière articulée, les différentes composantes que représentent les programmes scolaires, l'organisation des apprentissages, l'évaluation, la formation des enseignants et le matériel didactique, pour ne citer que les principales.

Le fait de se poser la question de l'évaluation dès l'élaboration du curriculum, et notamment de préciser dès le départ les situations qui permettront d'évaluer les compétences des élèves, permet de mieux garantir que les curriculums seront réellement mis en œuvre, car les enseignants peuvent mieux percevoir ce que les élèves devront être à même de faire quand ils seront évalués.

Le risque existe cependant de ne concevoir les curriculums qu'en termes d'évaluation. Si les outils fournis aux enseignants pour traduire de nouveaux curriculums en actions concrètes n'abordent le processus d'enseignement-apprentissage qu'à travers des situations d'évaluation, il se peut que les enseignants ne prennent en compte les nouveaux curriculums que par le prisme de l'évaluation, en continuant à se référer pour l'apprentissage à leurs anciennes pratiques.

Par exemple, si les concepteurs de curriculums souhaitent que les élèves soient à même de résoudre des situations complexes en mobilisant différentes ressources, il est utile qu'ils précisent de manière concrète les types de situations que les élèves devraient pouvoir résoudre. Le meilleur moyen d'y arriver est de proposer aux enseignants, dans le curriculum ou dans des outils d'accompagnement, des exemples de situations qui correspondent aux compétences visées. Ces situations devraient à la fois servir de support pour l'apprentissage des compétences et pour leur évaluation. Le risque réel est qu'elles ne soient utilisées que dans une perspective d'évaluation et de déboucher sur le constat que les élèves ne sont pas plus compétents qu'avant.

L'enjeu est donc double : il importe de ne pas dissocier les curriculums de l'évaluation, car ils risqueraient de n'être jamais mis en œuvre, ou de manière très parcellaire. À l'inverse, il convient aussi d'éviter de ne présenter les curriculums qu'en termes d'évaluation, car ils ne seraient mis en œuvre qu'à travers des activités d'évaluation en faisant l'impasse sur les indispensables activités d'apprentissage, ce qui nous amène à explorer ce qui se passe dans d'autres pays en termes de réformes curriculaires.

2.2.3.1. La réforme du curriculum québécois

Selon Lessard (2015), le Québec a connu, au tournant du millénaire, une importante réforme du curriculum de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire. Préparée tout au long des années quatre-vingt-dix par des avis du Conseil supérieur de l'éducation, et surtout par le travail de la commission des États généraux de l'éducation (1996), cette réforme a été implantée graduellement au début des années 2000 au primaire, puis au secondaire à compter de 2005.

Comme il est arrivé dans d'autres contextes nationaux, cette réforme a été controversée. Les débats mettant en opposition les acteurs de l'école ne furent pas différents de ceux qui déchirèrent la société civile et furent répercutés par les médias. Ils n'eurent que très peu d'échos dans le reste du Canada et aux États-Unis. Dans ces parties de l'Amérique, il y a un consensus sur une orientation pragmatique et communautaire de l'école obligatoire, qui prépare à la vie et entend insérer dans la société une personne apte à améliorer celle-ci ; aussi, le débat sur la place des humanités et sur la liaison éducation et économie n'y apparaît qu'au post-secondaire, pas avant. Au Québec, une dimension politique non négligeable influa sur la réforme : conçue, élaborée et décidée sous le gouvernement d'un parti de centre gauche, elle fut mise en œuvre, notamment au secondaire, sous le gouvernement d'un autre parti, de centre droit. Au fil des ans,

plusieurs ministres différents y ont été associés, compliquant de ce fait le pilotage et le *monitoring*.

Les controverses entourant la réforme du curriculum – rebaptisée en cours de route « nouveau pédagogique » – sont maintenant apaisées, même si elles ne sont pas résolues. Vingt ans plus tard, un cycle de politique publique en matière de curriculum semble achevé. D'ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation a publié en 2014 un rapport qui se voulait non pas un bilan, mais plutôt une réflexion sur les processus de transformation du curriculum mis en œuvre dans le cadre de cette réforme (CSE, 2014). Aussi, le ministère de l'éducation a demandé à des chercheurs indépendants de procéder à son évaluation, tant auprès des élèves que de leurs parents. Cette évaluation s'est échelonnée de 2007 à 2013.

Une politique ou une réforme peut être découpée en deux grandes composantes : l'élaboration de son contenu, et sa mise en œuvre ou sa traduction concrète. Estimons (arbitrairement...) à moitié-moitié l'importance de ces deux éléments. En d'autres termes, une bonne politique véhicule de bonnes idées et elle est mise en œuvre avec doigté, soin et constance (Lessard, Carpentier, 2015). Il faut les deux : l'histoire de l'éducation nous apprend que de bonnes idées et des innovations intéressantes meurent faute d'avoir été soutenues convenablement. On les a « brûlées », dit-on couramment au Québec, pour indiquer qu'elles ont perdu leur potentiel de mobilisation. Aussi, la meilleure gestion du changement ne peut combler les lacunes d'idées mal conçues ou inappropriées.

Ce qui frappe, vingt ans après la parution du rapport de la commission des États généraux et l'énoncé de politique de 1998, c'est l'ambition dont a fait preuve l'État québécois en matière d'éducation. Forte d'une large consultation publique qui avait permis de mobiliser la société civile autour de l'éducation, et aussi assurée d'un soutien ministériel significatif, la commission a remis un rapport présentant une vision de la mission de l'école (instruire, socialiser, qualifier), un diagnostic des déficiences et des priorités à poursuivre. Il fut repris presque intégralement par l'Énoncé de politique ministérielle, ce qui est une reconnaissance de sa pertinence politique. On peut parler d'une politique éducative globale, couvrant tous les ordres d'enseignement, et intégrée autour d'une double finalité d'égalité des chances et de renforcement de l'école – surtout de l'école publique – et de sa fonction cognitive et culturelle. Ces deux finalités, pas aisément conciliables, s'exprimaient dans l'objectif rassembleur d'une réussite éducative pour tous. Cet objectif fut l'objet d'un consensus social que rétrospectivement on peut qualifier de « mou ».

Une réforme suppose à la fois un regard en arrière et un regard en avant. Le premier fait le bilan du chemin parcouru, cerne les réussites et les échecs et nomme les correctifs prioritaires. Le second se tourne vers l'avenir : qu'est-il essentiel de transmettre aux jeunes et aux adultes d'aujourd'hui pour qu'ils puissent contribuer au monde tel qu'il nous est possible de le dessiner et tel que nous le désirons ?

Le premier chantier de la commission formula une finalité de justice et d'équité. Il y fut proposé de « remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité ». C'est donc dire que malgré tout le chemin parcouru en matière de démocratisation de l'école depuis la Révolution Tranquille des années soixante, des ratés et des impasses étaient constatés : des écarts de scolarisation importants entre milieux sociaux, entre garçons et filles, entre le réseau d'enseignement public et le réseau privé, voire des écarts de qualité au sein même du réseau public, l'accès en région à certains programmes, notamment en formation technique et professionnelle, tout cela s'avérait problématique, tout comme les élèves en difficulté d'apprentissage partageant des profils socioéconomiques particuliers.

Le Québec, à cause de ces réalités, se montrait incapable d'atteindre ses objectifs de diplomation au secondaire, hypothéquant ainsi l'avenir des jeunes comme celui de la collectivité.

Il fallait donc corriger le tir. Cela signifiait d'abord, intervenir dans les services à la petite enfance, généraliser la maternelle à 5 ans à temps plein. Tout en demeurant centré sur le jeu, son programme éducatif, à certaines conditions en assurant la qualité, devait être en mesure de préparer les enfants à la scolarisation. Il était particulièrement important qu'en partenariat avec les familles de milieux défavorisés, à qui la maternelle pourrait être accessible dès l'âge de 4 ans (ce qui est le cas depuis 2013), celle-ci puisse mettre ces enfants sur le même pied que les autres face à la scolarisation. Cela signifiait ensuite soutenir les écoles primaires et secondaires œuvrant en milieu défavorisé. L'équité commandait d'investir davantage dans ces écoles, en partenariat avec la communauté environnante. Enfin, cela impliquait de s'attaquer à la stratification croissante des écoles publiques et privées, qui, notamment dans les grandes régions urbaines, étaient en forte concurrence au secondaire, pour recruter les meilleurs élèves.

En effet, les écoles ont multiplié les « projets particuliers » et les programmes enrichis, dans le but d'attirer et de retenir les bons élèves. Il s'en est suivi des écarts importants, aux contours socioéconomiques connus, entre écoles et au sein même des écoles, entre le secteur régulier et les parcours enrichis. La commission des États généraux proposa un moratoire sur la création d'écoles privées et l'intégration graduelle des écoles existantes au sein du réseau

public. Elle recommanda aussi que les projets particuliers soient balisés et qu'ils ne puissent être sélectifs pendant la scolarité obligatoire.

L'autre grande finalité de la réforme touchait le renforcement de la fonction cognitive et culturelle de l'école. Cela passait nécessairement par une restructuration du curriculum du primaire et du secondaire, jugé trop « *light* » dans ses contenus (expression de l'auteur de ce texte) et peu prompt à développer chez les jeunes les compétences « générales » (elles deviendront « transversales » en cours de route) nécessaires pour participer pleinement à un monde et à une économie qui les exigent. Restructurer le curriculum exigeait aussi d'en éliminer certaines « petites matières » (éducation au choix de la carrière, éducation sexuelle, éducation familiale) qui consommaient du temps d'enseignement, de consacrer ce temps récupéré aux matières devant être renforcées (notamment, la langue d'enseignement et l'histoire). Cela commandait aussi de réorganiser certains enseignements, comme par exemple, au premier cycle du secondaire, de regrouper les sciences et la technologie dans un seul programme intégré. Cela exigeait, enfin, d'ajouter certaines matières que le contexte actuel requiert, par exemple, un enseignement d'éthique et de culture religieuse, prenant en compte le pluralisme spirituel et religieux que l'immigration et la mondialisation accentuent.

Ce curriculum devait être commun à la très grande majorité des élèves, du moins jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire, après quoi un jeu d'options devait être déployé en fonction des exigences d'entrée dans les institutions post-secondaires. De type tronc commun, le curriculum ne se différenciait que pour une minorité d'élèves attirés ou dirigés vers une formation professionnelle. Cette dernière était en déclin auprès des jeunes depuis plusieurs décennies et on cherchait des stratégies efficaces de revalorisation. On cherche toujours... Au second cycle du secondaire, il était prévu d'organiser un cheminement plus pratique et technologique pour des élèves censés préférer ce type d'apprentissage, mais le curriculum devait demeurer le même. Cette voie dite technologique s'est peu développée, faute de ressources, de masse critique d'élèves et d'intérêt véritable des acteurs scolaires.

En termes de finalités, la réforme posait comme mission de l'enseignement obligatoire celle d'instruire, de socialiser et de qualifier, et dans cet ordre. L'ensemble du curriculum devait être revu suivant deux grandes perspectives structurantes : une perspective de rehaussement culturel et une autre axée sur le développement de compétences générales ou transversales.

La perspective « culturelle » signifiait que dans chaque discipline, les savoirs transmis devaient, d'une part, être situés dans leur contexte d'émergence, et d'autre part qu'en lien avec

les domaines généraux de formation (voir plus bas), on en montre les usages dans les divers champs de l'activité humaine.

Le rehaussement culturel signifiait aussi que le curriculum devait assurer à tous les élèves le partage de repères communs, notamment dans les humanités, puisque c'est par le partage d'une culture commune qu'une société se constitue et « tient ». Le souci des compétences générales ou transversales exprimait le profil de formation recherché à la sortie de l'école : autonomie de pensée et créativité personnelle, esprit d'analyse et de synthèse, capacité de résolution de problèmes, esprit critique, méthode efficace de travail, capacité de communication et littérature technologique.

La mise en œuvre est souvent le moment des choix difficiles et contraints. Des finalités généreuses et ambitieuses, donnant parfois la fausse impression que le consensus social est fort et durable, se heurtent à la réalité des rapports sociaux internes et externes au monde de l'éducation et aux représentations que ces acteurs ont de la bonne école et du bon curriculum. Alors, les finalités se traduisent de manière partielle ou encore, on en abandonne des éléments jugés trop onéreux ou engendrant trop de résistance.

C'est ainsi qu'en ce qui a trait à la finalité de justice sociale et d'équité scolaire, l'intervention précoce fut retenue en son nom, on généralisa les maternelles 5 ans, on introduisit les maternelles 4 ans en milieu défavorisé, on développa un programme de soutien aux écoles de milieu défavorisé ; on maintint la gratuité scolaire à l'ordre collégial, et des frais de scolarité universitaire sous la moyenne canadienne.

En revanche, on ne toucha pas à l'enseignement privé, à son financement, à sa sélectivité, ni ne chercha à mettre un frein à sa croissance. On laissa ainsi libre cours à la concurrence entre les écoles et à la multiplication des programmes enrichis et des projets particuliers dans le réseau public. Si le Québec s'est engagé à faire plus pour les écoles et les familles en milieux défavorisés, ses classes moyennes, soucieuses de l'avenir de leur progéniture, ne semblent pas prêtes à renoncer aux avantages socio-scolaires dont elles profitent en ayant un accès privilégié au réseau privé et aux programmes enrichis du réseau public.

En ce qui concerne le curriculum, le cadre pour l'élaborer innova. Alors que les anciens programmes avaient été formulés soit en termes de contenus et de séquences de contenus à couvrir (dans les années soixante), soit en termes d'objectifs (initiaux, intermédiaires et terminaux, dans les années quatre-vingt), les nouveaux programmes furent revus et construits suivant un format reliant systématiquement trois ensembles distincts : des compétences transversales, des domaines d'apprentissage et des domaines généraux de formation.

Les compétences transversales sont de différents ordres : intellectuel, méthodologique, personnel et social, et de l'ordre de la communication. Les domaines généraux de formation couvrent les champs de la santé et du bien-être, de l'orientation et de l'entrepreneuriat, de l'environnement et de la consommation, des médias, et du vivre ensemble et de la citoyenneté (ce qu'ailleurs on appelle « éducation à »).

En ce qui concerne les domaines d'apprentissage ou les familles disciplinaires, le programme de formation de l'école québécoise les décline toujours suivant le même format : identification de trois compétences (et spécification du sens de chacune, en lien avec des familles de situation variées, les composantes de la compétence, les critères d'évaluation, les attentes de fin de cycle, les processus et stratégies) ; suivent les notions et concepts à enseigner. Chaque programme disciplinaire est ainsi structuré autour de développement de compétences spécifiques et de sa contribution au développement des compétences transversales. Il y a une nette priorisation des compétences, traduisant ce que certains appelaient de leurs vœux, soit le passage d'un paradigme centré sur l'enseignement à un paradigme centré sur l'apprentissage.

Il s'est agi d'une manière nouvelle de construire les programmes, exigeant des enseignants qu'ils en comprennent l'architecture, les relations entre les parties et les concepts clés.

Pour des enseignants habitués à une liste d'objectifs proches des contenus usuels, cela représenta un formidable changement de représentation du curriculum. Cela étant dit, pris éléments par éléments, le programme est accessible à un enseignant (diplômé d'université...) : par exemple, les enseignants comprennent ce que sont les domaines généraux de formation, qui existaient déjà dans l'ancien programme sous une forme ou une autre, par exemple, comme matière particulière ou comme objet d'activités spécifiques, parfois parascolaires.

Ce qu'il y avait de nouveau, c'est qu'ils devaient s'en soucier dans leur propre enseignement disciplinaire. Les enseignants ont aussi compris le sens des compétences transversales, en tant que finalités ou profils de sortie de la scolarisation obligatoire ; c'est leur évaluation qui ne leur apparut pas évidente. Ils ont aussi saisi la réorganisation des savoirs dans certains champs, comme en science au premier cycle du secondaire. Mais, comprendre des éléments et les assimiler à du déjà connu n'est ni saisir le virage ambitieux souhaité, surtout si les concepts clés ne sont pas « stabilisés » (Qu'est-ce qu'une compétence ? Qu'est-ce que rehausser culturellement son enseignement ?), ni y adhérer sans réserve ni savoir travailler à leur traduction concrète.

Il est ainsi rapidement apparu que cette vaste et abstraite construction curriculaire n'était pas évidente à appréhender et à traduire en processus de planification de son propre enseignement. Cela se cristallisa autour des enjeux d'évaluation des compétences et autour d'un débat surréaliste sur la place respective des compétences et des connaissances.

Pour faciliter la mise en œuvre d'une « approche par compétences », le ministère refusa, dans un premier temps, de produire du matériel didactique spécifique. Il voulait couper le cordon de sécurité traditionnelle des enseignants qui leur permettait de s'en remettre au manuel, au lieu de maîtriser le programme et de développer leurs propres activités. Il en appela au professionnalisme des enseignants et les enjoignit de construire, de préférence en équipe de cycle, leur matériel, en même temps qu'ils devaient exercer pleinement leur jugement professionnel, notamment dans l'évaluation des compétences.

Il ne fallut pas trop de temps pour que l'industrie du matériel didactique ne trouve parmi les enseignants désespérés des alliés dans leur reconquête de ce marché. Et du matériel fut produit, mais avec pas mal de retard.

Le curriculum comprenait aussi une autre innovation : organisés en cycles pluriannuels, les apprentissages devaient se répartir dans un temps plus long que celui du degré annuel, leur évaluation devait être progressive et formative, le redoublement aboli ou exceptionnel, et le travail des enseignants devait devenir plus collégial.

Le professionnalisme des enseignants devait être collectif. Cette idée exigeait, au plan du travail enseignant, une modification de sa représentation traditionnellement individualiste et centrée sur la classe conçue comme un univers privé, ainsi qu'une réorganisation du temps, afin d'aménager des moments de concertation.

Au primaire, cette idée a fait un peu de chemin, mais le secondaire y demeure structurellement plus imperméable. Les vifs débats, fortement médiatisés, entraînèrent le constat que ce nouveau curriculum souffrait d'un déficit de légitimité, tant au plan cognitif, moral que pragmatique (Suchman, 1995). La réponse du ministère à cette difficulté d'atterrissage prit plusieurs formes, à la fois sur le programme lui-même et aussi sur le processus de mise en œuvre.

En ce qui a trait au programme, on a réécrit celui de l'école primaire ; on a aussi élaboré une politique d'évaluation des apprentissages, mais avec un bon décalage temporel entre les deux. Plus tard, en réponse au débat sur l'importance relative des compétences et des connaissances, le ministère fit la liste des savoirs à enseigner et les classa dans de grands

tableaux suivant que leur transmission était obligatoire ou facultative (on nomma cette opération « la progression des apprentissages »).

Cette classification des savoirs essentiels à transmettre a été élaborée par la direction des programmes du ministère, en fonction des disciplines et des degrés et cycles d'enseignement ; elle marque, pour les parents inquiets, le retour des connaissances et pour les enseignants, le retour à des directives précises en matière de contenus désormais annualisés à l'intérieur des cycles, comme si l'on remettait à la mode du jour d'anciennes façons de faire détaillant avec beaucoup de soin les contenus à enseigner. Aussi, suite à un débat sur le bulletin (d'abord centré sur les compétences et l'appréciation qualitative (par lettre) de leur degré de développement), on réintroduisit des pourcentages.

Enfin, afin d'aider les enseignants ne sachant comment travailler des compétences, on conçut des « situations d'apprentissage et d'évaluation » (SAE), *i.e.* des situations didactiques encadrant des tâches devant être effectuées par l'élève et lui permettant de développer une ou des compétences disciplinaires et transversales, et permettant à l'enseignant d'en assurer le suivi et l'évaluation. Selon les experts, une bonne SAE comprend les étapes suivantes : l'activation des connaissances antérieures, la recherche, l'explicitation, l'institutionnalisation, la familiarisation et le réinvestissement, et enfin, la complexification (l'application).

On a ainsi proposé aux enseignants une nouvelle façon d'enseigner, dite « socioconstructiviste », et que plusieurs ont compris comme une pédagogie de la découverte. Les conseillers pédagogiques furent appelés à travailler au développement de ces situations et à développer chez les enseignants les compétences afférentes. On peut trouver sur internet des sites rendant accessibles des banques de SAE (par exemple : evaleta.scedu.umontreal.ca).

Si, au départ, le nouveau curriculum apparaissait à plusieurs difficile à travailler, assimilable à une recette de cuisine qui listerait les ingrédients, et rien d'autre (pas d'étapes à suivre, ni d'indications sur leur mélange et leur cuisson, etc.), en cours de route, on tenta de remédier aux manques, non sans regret (on aurait souhaité les enseignants plus autonomes et plus professionnels).

Ce faisant, on donna prise à la perception que la réforme n'était pas bien assurée dans ses fondements, qu'elle avait été « improvisée » et qu'on était obligée de corriger ce qui avait été mal conçu au départ.

Aussi et peut-être plus important, par la formulation détaillée de la progression des apprentissages souhaitée et par les SAE, on donna prise à l'accusation de « formater »

l'enseignement, d'imposer une et une seule façon d'enseigner et d'évaluer et d'ainsi (paradoxalement...) réduire l'autonomie professionnelle des enseignants que l'on désirait justement accroître.

Cette réaction demeure encore à ce jour très présente parmi les responsables syndicaux du secondaire. La mise en œuvre du curriculum, puis ses corrections, se firent à l'échelle du système entier ; il n'y eut pas d'expérimentations ou d'expériences pilotes à échelle réduite, puis évaluées et généralisées.

Pourtant, le CSE (1998) avait recommandé que l'introduction des compétences transversales fasse l'objet d'une expérimentation et qu'elle soit « un point de départ de travaux multiformes de développement du curriculum plutôt qu'une consigne définie une fois pour toutes ». Comme souvent, des impératifs politiques ont ici primé : il fallait aller de l'avant, engranger les bénéfices politiques pendant qu'il était temps, rendre irréversible le nouvel ordre des choses, quel que soit le gouvernement en place.

Le Conseil estimait que « l'une des façons les plus menaçantes de "brûler l'idée" serait de ne pas en reconnaître la difficulté et de négliger d'y travailler patiemment avec les enseignants et les enseignantes des disciplines les plus diverses » (1998). Difficile de ne pas lui donner raison.

L'expertise curriculaire est rare et celle en didactique est, par définition, spécialisée. Au plan de la gouvernance du changement, on mit sur pied un comité conseil, une table nationale de pilotage regroupant les principaux acteurs, et un comité conseil des programmes devant « valider » les programmes d'études tels qu'élaborés par les équipes ministérielles. Sur papier, il y avait là des dispositifs pertinents. Mais ils connurent des ratés : la table nationale, de l'avis de plusieurs, devint rapidement un lieu de négociation patronale-syndicale, dysfonctionnelle et incapable de dépasser la prise en compte des irritants les plus médiatisés ; le comité conseil des programmes apparut assez tôt comme une nouveauté institutionnelle qui avait besoin de temps pour apprendre son rôle, et le temps pressait...

À proprement parler, les nouveaux programmes disciplinaires n'ont pas été sérieusement validés auprès des enseignants et de leurs associations.

On développa aussi une stratégie de communication qui engageait des centaines de directions et de conseillers pédagogiques à parfaire leur formation lors de grandes réunions annuelles, puis à diffuser la « bonne parole » dans leurs milieux respectifs. Mais il a manqué des ressources d'accompagnement et de proximité, un manque qui n'était pas de nature à

soutenir, voire accroître, le sentiment de compétence des enseignants. Ces ratés, dans le curriculum lui-même comme dans les processus de mise en œuvre, devinrent plus problématiques au fur et à mesure que l'on gravissait les degrés du système.

Lorsque le nouveau curriculum arriva au secondaire, le ministère décida de parler dorénavant non pas de réforme du curriculum, mais de « renouveau pédagogique ». Ce qui apparaît étonnant, quand on connaît la culture du secondaire et l'importance qu'on y accorde aux contenus. Voulait-on indiquer que, dorénavant, ce n'était plus le curriculum que l'on désirait rénover, mais la « pédagogie » ? Qu'il y a un lien entre ces deux dimensions, à expliciter et à renforcer ? Le sens de cette modification du vocabulaire est demeuré obscur et cela n'a pas aidé à dissiper les malentendus et la perception que le ministère entendait réduire l'autonomie professionnelle des enseignants du secondaire et formater l'enseignement. Il a aussi donné à penser que le rehaussement culturel des programmes n'était plus prioritaire, ce qui heurta bon nombre d'enseignants qui considéraient cette dimension comme une source primordiale de leur valorisation professionnelle.

Tout cela rendit l'évaluation du nouveau curriculum très problématique. Lorsque le ministère s'y mit et en confia à des universitaires le mandat, cette évaluation fut boycottée par les syndicats d'enseignants, de telle sorte que nous ne disposons pas d'une mesure scientifique des perceptions des enseignants. L'évaluation a permis aux directions et aux parents de faire connaître leurs perceptions ; dans le cas des élèves, différenciés suivant qu'ils appartenaient à une cohorte d'avant ou d'après la mise en œuvre du curriculum, leurs apprentissages ont été mesurés. Et les résultats ne sont pas sans soulever des inquiétudes et des questions.

L'élaboration et la mise en œuvre du nouveau curriculum durent composer avec d'autres politiques publiques dont l'impact fut considérable dans les écoles. Deux retiennent particulièrement l'attention : d'abord, la politique d'intégration en classe régulière des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA). Ce mouvement qui débuta dans les années 1970-1980, connu, au tournant du millénaire, une accélération, impulsée par le renouvellement de la politique.

Il s'agit d'une tendance lourde qui a transformé la composition de la classe dite régulière et a perturbé le travail des enseignants ainsi que leur conception du métier (« suis-je un enseignant qui transmet des connaissances et développe des compétences (surtout cognitives) ou un éducateur qui socialise des enfants dont le développement sur divers plans (autres que scolaires) est problématique ? »).

Au moment où les écoles privées écrèment les écoles publiques de leurs bons éléments et où les commissions scolaires rivalisent de programmes enrichis et de projets particuliers pour retenir ces bons élèves, la classe régulière s'est trouvée tirée vers le bas, en même temps que sa composition se diversifiait, avec un nombre croissant d'élèves en difficulté, autrefois relégués à des classes ou des écoles dites « spéciales ».

L'intégration des EHDAA a donc concurrencé la réforme du curriculum pour l'attention des enseignants et à plusieurs endroits, elle est devenue l'enjeu majeur, la source de difficultés accrues dans l'accomplissement de la tâche et dans les relations avec les parents. Le volume de l'intégration et la diversité des cas ont été tels que l'injonction faite aux enseignants de différencier leur pédagogie apparut déconnectée des conditions réelles du travail enseignant.

L'autre élément de politique publique venu brouiller l'horizon et ajouter une couche de préoccupations fut l'institutionnalisation de la gestion axée sur les résultats. L'administration publique prit ce virage au tournant du millénaire et les institutions scolaires durent suivre, notamment à compter de 2008, lorsqu'une ministre imposa des cibles de rendement (dans cinq domaines ou dimensions), incorporées dans des conventions de partenariat entre le ministère et les commissions scolaires, et aussi dans des conventions de gestion entre ces mêmes commissions scolaires et leurs écoles.

Cette planification stratégique alignant les trois paliers du système éducatif commanda un important travail aux cadres scolaires. Là aussi, on peut se demander si les ambitions du nouveau curriculum ne furent pas ainsi oubliées ou réduites à une simple amélioration quantitative de la réussite scolaire, sans que celle-ci ne soit véritablement rehaussée.

Puisque la gestion axée sur les résultats valorise la transparence, les réalisations des commissions scolaires et des établissements sont publiques et donnent lieu à des classements. Ainsi, ce type de gestion accentue la concurrence. Certains dénoncent même une pression forte pour faire « passer » des élèves, alors que normalement ils devraient échouer. Cet empilement de politiques et de changements multiplie les demandes auprès des directions et des enseignants et rivalisent pour leur attention et leur action.

La plupart des personnes en autorité ne souhaitent pas « rouvrir » le dossier du curriculum. Les hommes et les femmes politiques actuels rivalisent de promesses à l'effet que s'ils (ou elles) sont aux affaires, ils n'imposeront pas au système éducatif une nouvelle réforme d'envergure. Ces promesses s'étendent aussi parfois aux enjeux de gouvernance et aux rapports entre les paliers et les acteurs du système. Mais si on refuse de toucher au curriculum et à la gouvernance,

il reste peu de matière à une véritable politique éducative d'envergure nationale : on laisse dès lors la voie libre aux seuls enjeux de répartition des ressources et au laisser faire des forces sociales, qui tentent toujours de tirer leur épingle du jeu dans un contexte de plus en plus marchand.

Certains acteurs politiques estiment sans le dire que le ministère a laissé échapper le ballon, qu'il aurait raté une belle occasion, une entreprise au départ bien reçue par la population. Il ne faut donc pas compter sur lui pour faire avancer les choses. D'autres estiment que le monde de l'éducation est paralysé par des groupes d'intérêt trop forts. Ces jugements globaux ne sont pas sans fondement mais il importe de constater qu'à terme, c'est la capacité de l'État québécois de se doter d'une politique éducative qui est en cause.

Une capacité proprement politique, au sens le plus noble du terme. On ne peut donc que souhaiter que cette « fatigue » soit passagère.

D'autant plus qu'avec le temps et du travail, certaines idées apparaissent sous un jour plus acceptables aux opposants, moins menaçantes aux résistants et plus fécondes aux craintifs. Aussi, ceux qui les font avancer développent avec le temps davantage d'expertise, apprennent de l'épreuve du terrain et composent avec ses contraintes. Ces idées peuvent alors entrer dans une période d'institutionnalisation plus profonde et plus réflexive.

Mais peut-être ces propos sont-ils trop pessimistes. Le ministre actuel a annoncé son intention de travailler, au cours de cette année scolaire, à l'élaboration d'une nouvelle politique éducative. Il n'a pas l'intention de discuter de réaménagements structurels mais tout le reste semble l'intéresser, pourvu que cela contribue à la réussite du plus grand nombre. C'est dans cet ordre d'idée que nous présentons le Curriculum accéléré qui est une initiative du MINEDUB accompagné de ses partenaires en l'occurrence l'UNICEF.

2.2.3.2. Curriculum accéléré : une politique de réinsertion scolaire

Sur le plan institutionnel, un curriculum en éducation est la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants. Cette action de rationalisation peut être vue comme un ensemble de processus pertinents de prises de décision, visant à susciter des expériences planifiées et guidées d'apprentissage (Johnson, 1989). Le curriculum consiste ainsi à définir les finalités éducatives, à établir les besoins des apprenants, à déterminer des objectifs, des contenus, des démarches, des moyens d'enseignement et des formes d'évaluation (Cuq, 2003).

Le Curriculum accéléré selon le ROCARE (2011) est un processus structuré, une intervention éducative conçue par une équipe de professionnels en vue de récupérer les enfants non scolarisés ou ayant décroché précocement et de les aider à réintégrer le système formel, grâce à un programme d'enseignement accéléré. Il s'agit d'un projet innovant en faveur des enfants d'âge scolaire qui, pour diverses raisons, n'ont pas eu la chance de bénéficier des bienfaits de l'école. Ce processus s'inscrit dans le répertoire des bonnes pratiques qui visent à réduire la déperdition scolaire. Dans le cadre de cette étude le curriculum peut être compris comme un itinéraire, un parcours, un cheminement, une vision, une communauté de pratique ou une opportunité de développement.

Selon le MINEDUB, les interventions de la composante Education de Base du Programme de coopération entre le Gouvernement de la République du Cameroun et le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) pour la période de 2013 à 2017 visent à assurer l'accès de tous les enfants à une éducation de base de qualité. L'atteinte de ce but suppose qu'aucun enfant d'âge scolaire ne soit laissé pour compte. Or, il y a un certain nombre d'enfants qui, soit commencent leur scolarité tard, soit quittent précocement l'école après y avoir été inscrits, soit ne sont pas du tout scolarisés. En l'absence d'une offre alternative officielle pour ces catégories d'enfants, l'UNICEF a appuyé le MINEDUB en 2011 pour développer un curriculum accéléré devant permettre la réinsertion scolaire des enfants après un programme de 2 mois généralement mis en œuvre pendant les vacances scolaires.

Ce programme appelé Curriculum Accéléré pour la Réinsertion des Enfants Déscolarisés (CARED) a été développé avec l'ambition d'offrir une seconde chance aux enfants qui ont quitté l'école sans terminer le cycle primaire.

La première expérimentation a eu lieu au mois d'Aout 2011 à l'Est et dans l'Adamaoua avec 608 bénéficiaires, suivi d'une extension en 2012 dans les régions du Nord et de l'Extrême-Nord avec 1832 bénéficiaires. En 2013, l'expérimentation est reprise dans les régions de l'Adamaoua et de l'Est y compris les enfants des minorités Bakas où on a dénombré 2592 bénéficiaires des CARED.

Par ailleurs, suite à l'afflux des réfugiés centrafricains en (2014) et la présence parmi eux des enfants qui n'avaient soit jamais bénéficié de l'éducation formelle avant leur arrivée au Cameroun, soit en avaient bénéficié mais de façon discontinue, le CARED a été utilisé comme un outil d'évaluation et de mise à niveau de ces enfants dans les Espaces Temporaires d'Apprentissages et de Protection de l'Enfant mis en place à cet effet. Ainsi, à l'Est et dans

l'Adamaoua, près de 56.000 enfants vivant dans 6 sites installés_ont pu accéder aux écoles publiques (écoles hôtes) avoisinantes à la suite de ce programme.

Dans la région de l'Extrême- nord, pour répondre à la crise générée des populations nigérianes et camerounaises fuyant devant les exactions et atrocités perpétrées par les adeptes de la secte extrémiste Boko Haram, 8.360 enfants (3.820 filles) dont 4.231 réfugiés du camp de Minawao, 700 des populations hôtes et 3.429 parmi les déplacés internes ont bénéficié du CARED en Juillet et Août 2016 afin de leur permettre la réinsertion dans le cycle formel à la rentrée de Septembre 2016.

Par ailleurs, l'éducation accélérée, une variante du curriculum accéléré, réfère à un système flexible adapté à l'âge des élèves qui vise à favoriser l'accès à l'éducation pour les groupes défavorisés ou vulnérables (Nicholson, 2014). Il s'agit d'éducation non formelle en soutien au système formel. Les programmes d'éducation accélérée (PEA) sont offerts aux enfants, adolescents et adultes ayant dépassé l'âge de leur niveau scolaire à cause d'un arrêt prolongé dans leur parcours scolaire en raison de la pauvreté, la violence, les conflits armés ou les crises de toutes sortes. L'objectif de l'éducation accélérée est d'assurer un retour rapide à l'éducation formelle pour ces élèves ou apprenants (Baxter et al. 2016). Ces programmes condensent souvent environ huit années d'enseignement primaire en trois ou quatre ans. Comme le montre le tableau ci-dessous, le curriculum est condensé de sorte que les élèves le complètent environ deux fois plus vite que dans le système formel.

Tableau n° 9: Cheminement du programme d'éducation accélérée

Niveau 1				
Première année				
Deuxième année	Niveau 2			
Troisième année	Cinquième année	Niveau 3		
Quatrième année	Sixième année	Septième année	Huitième année	Examens nationaux

Source : Olivier ARVISAIS (2020)

Le programme est composé de trois niveaux. Il permet deux passages vers le système formel, c'est-à-dire (1) à la réussite du niveau 1 l'élève peut intégrer la cinquième année de l'école formelle et (2) à la réussite du niveau 2, l'élève peut intégrer la septième année. Finalement, la réussite du niveau 3 mène à l'obtention de la certification de niveau primaire.

L'objectif des programmes d'éducation accélérée est de permettre aux apprenants de faire la transition vers le système scolaire formel tant au niveau primaire, secondaire ou encore en formation professionnelle.

Ces interventions peuvent être également appelées « rattrapage » ou « écoles ouvertes » et sont largement mises en œuvre dans les pays à faible revenu et les pays touchés par des crises, et ce, en particulier par le HCR (Flemming, 2017). En vue de renforcer la qualité de la planification de l'éducation accélérée par l'intermédiaire d'une approche plus harmonisée et standardisée, l'Inter-Agency Accelerated Education Working Group, dirigé par le HCR, a mis en place un ensemble de 10 principes basés sur les connaissances actuelles de ce programme.

Avant d'énoncer ces principes, il est important de mentionner que bien qu'il existe une littérature grise sur les programmes d'apprentissage accélérés, la majorité consiste en des évaluations de programmes qui peuvent ne pas être empiriquement rigoureuses.

Ces principes ont été rédigés dans le but de contribuer à l'élaboration d'objectifs clairs pour ces programmes à l'échelle mondiale et clarifient leurs composantes essentielles. Ils sont répartis en plusieurs catégories, comme indiqué ci-après : le PEA est flexible et adopté aux apprenants plus âgés ; Programme scolaire, matériels éducatif et pédagogie sont adaptés aux principes de l'EA et utilisent une langue d'enseignement appropriée ; l'environnement est inclusif, sûr et propice à l'apprentissage ; les enseignants sont recrutés, supervisés et rémunérés ; les enseignants bénéficient d'un développement professionnel continu ; les objectifs, le suivi et le financement sont alignés ; le centre d'éducation accéléré est géré efficacement ; la communauté est engagée et responsable ; le PEA est une alternative éducative légitime et fiable débouchant sur l'obtention d'un certificat d'études primaires ; les programmes doivent s'inscrire dans le système éducatif national et la structure humanitaire en vigueur.

2.2.3.2.1. Réinsertion des enfants du CARED

Les résultats obtenus sur un échantillon de 1 629 enfants ayant participé au CARED en 2013 dans 11 centres d'encadrement de la région de l'Adamaoua montrent que cette réinsertion n'a pas toujours été automatique.

En effet, l'analyse documentaire (Rapport Rocare-Cameroun, 2011) révèle que sur les 1 629 enfants encadrés, 1 027 se sont inscrits dans une école immédiatement à la rentrée, soit un taux de réinsertion de 63,04%. Ce taux est relativement plus faible chez les filles (56,78%) que chez les garçons (63,03%). Il varie de 81,58% (dans l'arrondissement de Ngaoundal) à 52,33%

(dans l'arrondissement de Ngaoui). Le plus grand taux de réinsertion des filles a été enregistré à Meiganga (80,30%) suivi de Ngaoundal (77,64%) contre Ngaoui (37,06%). Toute chose qui indique que la réinsertion a été plus élevée dans la cohorte 1 (80,15%) que dans la cohorte 2 (39,30%). Cette tendance est observée tant chez les filles que chez les garçons et quel que soit l'arrondissement. Selon le sexe, 84,24% des filles de la cohorte 1 se sont réinsérées contre 28,21% de la cohorte 2.

Ces résultats en même temps qu'ils permettent de présenter le CARED comme une bonne pratique et un chantier de rénovation pédagogique laissent apparaître des obstacles majeurs à sa mise en œuvre. En effet, malgré la volonté politique de mettre en place un tel programme, l'analyse a permis d'identifier des obstacles de nature socioculturelle, administrative et pédagogique. Du point de vue socioculturel, la plupart des enfants impliqués dans le projet sont issus des familles pauvres et sous-scolarisées.

La sous-scolarisation n'est pas un facteur d'encouragement à la réinsertion puisque les parents ne voient pas le bienfondé de l'école. En se référant à Brofenbrenner (1979), l'école dans ce contexte est loin d'être une opportunité de développement. Elle apparaît beaucoup plus comme un risque (problématique des conditions matérielles, environnementales et émotionnelles).

La pauvreté des parents constitue un autre handicap souvent cumulé ou associé au précédent. Elle affecte la fréquentation régulière de l'école, d'une part parce que les familles n'ont pas de moyens pour fournir à leurs enfants le matériel de base et d'autre part, parce que les enfants doivent aider leurs parents dans les activités à la maison et sont ainsi empêchés d'aller à l'école régulièrement. Dans le cas de cette évaluation, pauvreté et sous scolarité des parents expliquent le faible engagement de la communauté.

L'autre obstacle est l'administration et la pédagogie. En effet, un problème fondamental coince la mise en œuvre : la formation des acteurs locaux notamment les leaders communautaires en vue de faciliter l'appropriation du projet par les communautés. L'impression qui se dégage est que le projet initié par l'administration reste et demeure une affaire de l'administration. Toute chose qui a handicapé non seulement la dynamique communautaire, mais aussi la collaboration communauté administration et ses acteurs.

L'expérimentation du CARED initialement entreprise dans la Région de l'Est avait été biaisée à cause du fait que celle-ci s'est déroulée en période de vacance. Tous les enfants même ceux régulièrement scolarisés se sont présentés dans le but de bénéficier des gadgets prévus

pour les déscolarisés. Certains enseignants ont contribué à ce biais pour qu'il ait assez d'élèves et qu'un besoin d'enseignant se fasse ressentir, car au bout du rouleau des primes étaient prévus pour des enseignants volontaires.

2.2.3.3. Curriculum : une politique éducative

Le curriculum d'une ou de plusieurs offres de formation dans un système éducatif particulier, voire de tout un système éducatif, se situe nécessairement en aval des politiques éducatives. Il prend la relève des politiques éducatives nationales, régionales, locales et des agendas internationaux en matière d'éducation. Il précise les modalités qui permettent de rendre opérationnelles ces politiques éducatives à travers des plans d'action pédagogiques et administratifs. Toute approche curriculaire s'appuie nécessairement sur une analyse préalable des politiques éducatives définies en amont des métiers du curriculum.

Les politiques éducatives sont donc premières. En amont du curriculum, elles en constituent le matériau de base. Il s'agit de l'input du travail des métiers du curriculum. Une erreur consisterait à superposer le concept de curriculum avec celui de politique éducative ou encore à placer les définitions des politiques éducatives dans le champ du travail curriculaire. Tout travail curriculaire commence par un décodage et une analyse fine des politiques éducatives et des tendances internationales dans le champ de l'éducation. Mais décoder, clarifier, analyser et reformuler ne consiste pas à définir les politiques éducatives. Le travail curriculaire consiste plutôt, à la suite de ces analyses, à traduire ces politiques en orientations qui guideront les autres facettes du travail curriculaire, depuis la conception des programmes éducatifs jusqu'à la définition de démarches d'évaluation. Ces politiques étant multiples, un curriculum se situe le plus souvent au cœur de tensions entre les attentes locales et les politiques éducatives aux niveaux régional, national et international.

Tout curriculum gère ainsi des attentes diverses, parfois même contradictoires. Il met en place des stratégies pour rendre opérationnels des dispositifs de formation en réponse à des politiques éducatives comme à des besoins sociétaux et des agendas internationaux. Ces besoins sociétaux en éducation et en formation sont spécifiques et sont définis à un niveau local ou régional, alors que les politiques éducatives sont plus globales et les standards internationaux se situent à un niveau plus général encore. Le travail curriculaire, après le décodage et l'analyse des politiques éducatives et leur traduction dans des cadres d'orientation curriculaire (COC) ou des core curriculum (CC), consiste à articuler le général et le particulier, le local et le national, les situations endogènes et les standards internationaux.

Le système éducatif finlandais, mais d'autres États adoptent la même structure curriculaire, s'appuie sur des politiques éducatives qui, au niveau curriculaire, sont traduites dans un core curriculum (CC), (Halinen, 2006,108, 2011,109). Ce CC est ensuite adapté au niveau régional, voire même au niveau des établissements scolaires, en programmes éducatifs inscrits dans les réalités locales. Les enseignants finlandais sont directement impliqués dans l'élaboration des programmes éducatifs locaux en intégrant les données du CC. Ce passage du CC aux programmes Le travail curriculaire, après le décodage et l'analyse des politiques éducatives et leur traduction dans des cadres d'orientation curriculaire (COC) ou des cores curriculum (CC), consiste à articuler le général et le éducatifs se réalise dans un dialogue permanent entre les spécialistes du curriculum, les enseignants et les autres partenaires de l'éducation.

Les documents-cadres d'orientation du curriculum. Les COC et les CC constituent les documents-cadres qui traduisent les politiques éducatives en orientations et assurent la cohérence de l'ensemble des activités curriculaires. Ces documents d'orientation sont essentiels. Les textes de politiques éducatives sont variés et dispersés. Tous ne concordent pas quant aux orientations à donner à l'éducation et à la formation des citoyens d'un pays ou d'une région. L'analyse des textes de politique éducative se réalise dans une perspective diachronique, en appuyant les textes actuels sur l'histoire de l'État et de son système éducatif, comme sur son contexte contemporain aux niveaux politique, social, culturel, économique, etc.

Tout travail curriculaire commence par l'analyse et le décodage des politiques éducatives pour produire ensuite les documents-cadres d'orientation du curriculum. Ce premier volet du travail curriculaire permet de baliser de façon cohérente les étapes suivantes de l'élaboration d'un curriculum. Dans un travail curriculaire, les spécialistes des ministères de l'Éducation rassemblent des textes politiques, des éléments de la Loi-cadre du système éducatif, des discours d'intention, des Décrets, des études sur certaines dimensions du système éducatif, des sections de la Constitution du pays relatif à l'éducation, etc. Ils les analysent, les confrontent, rencontrent les responsables politiques actuels du système éducatif, font des synthèses et articulent les politiques entre elles pour bâtir un texte-cadre cohérent.

L'environnement socioculturel et politique : la facette peu rationnelle d'un curriculum. Pour comprendre un curriculum, le chercheur le positionne dans son environnement social et culturel avec les implications qui résultent de cette insertion dans une société donnée : « (...). Mon métier d'ethnologue, l'étude directe ou indirecte de sociétés très différentes de la nôtre et différentes entre elles, m'a fait comprendre qu'aucune société réelle ou même possible ne peut

jamais accéder à la transparence rationnelle. On ne fait pas une société à partir d'un système. Une société quelconque est d'abord faite de son passé, de ses mœurs, de ses usages : ensemble de facteurs irrationnels contre quoi les idées théoriques, qu'on prétend rationnelles, s'acharnent (...) » (Enthoven et Burguière, 2009).

Un curriculum, par son inscription dans une société donnée, est nécessairement confronté aux facettes moins rationnelles de cette dernière. Cette situation aporétique explique en partie les difficultés rencontrées lors de l'analyse d'un curriculum. Tout curriculum se situe dans un tel paradoxe : défini par des systèmes rationnels, il évolue dans l'irrationalité d'une société donnée. Une part plus ou moins importante des curriculums analysés affiche toujours des zones d'ombre qui restent peu accessibles aux chercheurs. Même si les politiques éducatives sont en amont du travail curriculaire, tout curriculum s'inscrit dans la complexité et adopte, à travers ces COC et ses CC, des compromis parfois difficiles, voire peu ou pas du tout rationnels (Jonnaert, 2001).

Repositionné dans son environnement social et culturel, le curriculum est toujours un produit unique d'une société à un moment donné de son histoire et l'objet de compromis. Un changement de gouvernement peut susciter des modifications majeures au niveau des politiques éducatives et avoir un impact sur l'ensemble du système éducatif, voire déstabiliser ce dernier. La transposition curriculaire : un outil d'analyse du cheminement d'un curriculum, depuis les politiques éducatives jusqu'à l'action pédagogique dans la salle de classe. L'ensemble des modifications que subissent des politiques éducatives, jusqu'à leurs adaptations à travers les démarches d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe, constitue un processus de transposition proche de celui défini pour les didactiques des disciplines par Chevallard (1985) à la suite des travaux de Verret (1975). La transposition curriculaire analyse le cheminement des prescrits et des recommandations des politiques éducatives vers les programmes éducatifs, ensuite de ces programmes jusqu'à l'action éducative.

Chevallard (1985) cadre la transposition à l'intérieur de perspectives didactiques et disciplinaires. Il retrace certaines déformations vécues par des savoirs scolaires en mathématiques, depuis leur milieu originel jusqu'à leur transposition dans la salle de classe. Martinand (2001) accepte une pluralité de références pour un objet d'apprentissage. Cette transposition didactique est devenue un outil d'analyse intéressant pour comprendre les cheminements multiples d'un savoir à travers ses codifications dans les programmes éducatifs d'offres de formation dans un curriculum donné.

Codifié, le savoir écrit dans un programme éducatif ne constitue qu'un texte officiel. Son chemin est encore long avant d'aboutir à la construction de connaissances par des élèves qui le déforment pour l'adapter et ensuite le construire sous une forme qui leur est propre. Martinand (2001), Jonnaert (1988) et Chevallard (1985) conçoivent la transposition didactique comme un outil d'analyse du cheminement curriculaire de savoirs codifiés dans des programmes d'études. Cette transposition se présente aussi comme un outil curriculaire.

En effet, cette transposition analyse la transformation d'un objet de savoir dans son cheminement curriculaire. Le passage du concept de transposition didactique à celui de transposition curriculaire est intéressant.

La transposition curriculaire permet de poser un regard sur les différents processus qui modifient les politiques éducatives, depuis leurs énoncés, jusqu'à leur effet sur les pratiques pédagogiques. Finalement, cette transposition curriculaire permet d'analyser le travail de passeur de politiques éducatives qu'est celui des différents métiers du curriculum. Il s'agit là d'un premier outil d'évaluation d'un curriculum. La transposition curriculaire est un moyen utilisé pour décoder les transformations que subissent les politiques éducatives dans leur cheminement jusqu'à leur interprétation dans les salles de classe.

La transposition curriculaire met en évidence un rapport d'inclusion hiérarchique qui définit la relation qui existe entre un curriculum et les programmes éducatifs, comme de différentes autres composantes d'un curriculum. Le curriculum oriente la forme et le contenu des programmes éducatifs et donc également l'action éducative dans les offres de formation d'un système éducatif.

Ce travail d'orientation se concrétise à l'aide d'outils curriculaire tels un cadre d'orientation curriculaire ou un core curriculum. Grâce à ces derniers, le curriculum inscrit les programmes éducatifs dans les perspectives et les lignes de conduite prescrites dans les politiques éducatives et le cadre légal du système éducatif. Le rapport entre le curriculum au sens large et ses composantes est plus complexe qu'un simple positionnement en amont : le curriculum inclut ses composantes dans un rapport strict d'inclusion hiérarchique. Ce rapport ne peut être inversé. C'est à travers un processus de transposition curriculaire qu'une analyse du cheminement des prescrits des politiques éducatives et des recommandations des standards internationaux jusqu'à l'action éducative dans les salles de classe et l'apprentissage, peut être réalisée.

L'analyse du rapport qui régit les liens qui existent entre un curriculum et ses composantes est majeure. Une telle analyse permet d'identifier dans quelle mesure le rapport d'inclusion hiérarchique existe réellement entre le curriculum et ses composantes, et de voir dans quelle mesure il est inversé ou non.

2.2.3.3.1. Politique éducative

L'expression politique éducative est souvent utilisée pour faire référence à un certain nombre de choix fondamentaux qui guident l'éducation. Le cadre d'action défini par la politique éducative peut avoir une portée très générale lorsqu'il concerne un pays tout entier ou plus limitée lorsqu'il s'applique à une entité locale (canton, district ou commission scolaire). Certains aspects de ce cadre sont permanents et assurent une continuité au sein du système éducatif ; d'autres pourront évoluer selon les conditions sociales, économiques et politiques du moment.

La politique éducative est étroitement ancrée dans les valeurs qui caractérisent une nation. Parmi ces valeurs, certaines ont un caractère universel, d'autres ont une portée plus locale et reflètent les spécificités d'une culture ou d'un mode de vie qui peuvent évoluer avec le temps. Certains choix en matière de politique éducative seront directement liés aux valeurs qu'on choisira de privilégier. Pour s'en convaincre, il suffit de penser à ce qui s'est passé en Afghanistan sous le régime des talibans à propos de l'éducation des filles et du système éducatif en général.

Ainsi, les fondamentalistes islamiques qui dirigeaient le pays entre 1996 et 2001 estimaient que l'éducation moderne, en particulier celle des filles, ne correspondait pas au système de valeurs promu par leur religion de sorte que le taux de scolarisation des filles en Afghanistan sous le régime des talibans est passé de 32 à 6 % (Oxfam, 2011). Les facteurs qui influencent l'efficacité des systèmes éducatifs en Afrique sont nombreux, certains sont connus et bien documentés (comme la qualité de la formation des maîtres ou la disponibilité des manuels scolaires), d'autres sont moins souvent évoqués (comme la santé des élèves), mais néanmoins importants à prendre en compte lorsqu'on vise un effet à long terme sur le système éducatif.

Les arbitrages qui seront réalisés entre ces facteurs d'efficacité dépendront du contexte qui caractérise la région ou le pays considérés. Ainsi, dans un État où l'enseignement primaire est déjà bien développé et où des marges de manœuvre budgétaires existent, on pourra mettre l'accent sur le développement de l'enseignement pré primaire dont on connaît l'effet positif sur la suite de la scolarisation. Par contre, lorsque la couverture du primaire reste lacunaire et les

ressources limitées, on s'orientera vers d'autres formes d'arbitrage qui privilégieront le renforcement de l'accès et de la rétention dans le cycle primaire.

L'accent qui sera mis sur l'un ou l'autre facteur dépendra également des indicateurs qui seront utilisés pour apprécier l'efficacité. Selon que l'on s'intéressera à l'efficacité interne ou pédagogique ou encore à l'efficience, les facteurs prépondérants pourront être différents. Ainsi, on sait que la formation des maîtres a un effet déterminant sur l'efficacité pédagogique c'est-à-dire sur les résultats des élèves. Par contre, si l'on considère l'efficience, ce facteur apparaîtra comme moins intéressant, car il engendre des coûts considérables alors que d'autres facteurs comme la disponibilité des manuels ou l'augmentation du temps d'apprentissage permettront d'obtenir des effets significatifs sur la qualité des apprentissages pour un coût beaucoup moins élevé.

Quelles politiques éducatives pour quelle éducation dans les pays pauvres ? Certains penseurs estiment que le piétinement de l'Education Pour Tous (EPT) dans les pays pauvres amène à s'interroger sur la nature des politiques éducatives qui sont menées dans ce cadre. Alors que les pays du Nord, et en particulier ceux de l'OCDE, s'efforcent de « définir des politiques d'éducation qui facilitent la formation dès le plus jeune âge et tout au long de la vie pour tous les citoyens » (OCDE, 2001), avec comme perspective l'économie du savoir, les pays du Sud en sont encore à rechercher les clefs de l'Education Pour tous, cœur de leurs politiques pour sortir de la pauvreté.

Certes, tout n'est pas harmonieux dans les pays du Nord, où se font jour des préoccupations concernant l'efficacité réelle de leurs systèmes scolaires. Ces derniers enregistrent des sorties précoces et une frange d'illettrisme.

Une offre éducative existe cependant pour toutes. Les catégories d'âge et la jeune génération y est entièrement scolarisée. Y compris dans l'enseignement secondaire. Au Sud, en revanche, même si les situations sont très diverses, l'analphabétisme des adultes reste très important et la scolarisation primaire est encore loin d'être généralisée, particulièrement dans l'Afrique sub-saharienne où, comme la pauvreté en général, le déficit éducatif se concentre.

Des politiques éducatives qui visent l'universalisation de l'éducation y sont pourtant menées depuis un demi-siècle, et ces politiques ont connu un renforcement depuis une quinzaine d'années avec l'EPT. Par-delà la faiblesse des résultats de ces politiques en regard des objectifs visés, il est important d'essayer d'identifier les raisons de leurs insuffisances objectives pour, en dernière analyse, questionner leur pertinence. Formelles que non-formelles » (Unesco,

2000 : 14) pour prendre en compte les besoins des plus pauvres et des plus défavorisés qui sont délaissés.

Incitant les Etats à mettre à la disposition de l'EPT. « des, moyens adéquats, équitables et durables» (Unesco, 2000: 14) et à offrir « une éducation de base gratuite et de qualité (Unesco, 2000 :14), le bilan de Dakar aborde aussi les effets négatifs de l'environnement macro-économique, déplore prudemment que « les programmes de stabilisation, ne parviennent pas toujours à protéger les budgets de l'éducation» (Unesco, 2000 :14), insiste plus durement sur le fait que «les efforts d'allègement de la dette des pays les plus pauvres demeurent insuffisants : on, concède un peu trop .tard, à un nombre trop restreint de pays» et que dans les années 1990 « le total de l'aide au développement a dans l'ensemble baissé » (Unesco, 2000 : 14).

Au niveau des pays, il souligne que «l'insuffisance des capacités institutionnelles et la faiblesse des processus politiques empêchent encore nombre des gouvernements de satisfaire aux priorités de leurs citoyens ... », et que «la mondialisation comporte le risque' de voir émerger un marché du savoir qui exclut les pauvres et les défavorisés); Il évoque enfin «les conséquences effroyables du VIH Sida sur la demande, l'offre et la qualité de l'éducation, notamment en Afrique subsaharienne » (Unesco, 2000: 14), ainsi que l'augmentation notable des tensions, conflits et guerres qui peuvent conduire à la destruction des systèmes éducatifs comme c'est le cas au Liberia,' en Sierra Leone Ouen Somalie, et comme ce le fut au Cambodge.

Le bilan réalisé à Dakar fait ainsi l'état de la faiblesse globale des résultats obtenus par la politique de l'EPT dans les pays sous-scolarisés, même si un léger changement est identifiable depuis dix ans : Il commence aussi à en donner les raisons en mettant l'accent sur les conditions internationales et nationales plus défavorables de mise en œuvre des politiques éducatives. On peut prolonger le raisonnement en posant la question de l'autonomie non seulement de la mise en œuvre mais également, plus en amont, de la définition de ces politiques.

2.2.3.3.1.1. Autonomie des politiques éducatives

En dépit du caractère utopique de sa formulation initiale, le fait que l'échéance définie par Jomtien (1990) de la scolarisation généralisée ait dû être différée de quinze ans signale à l'évidence l'incapacité des Etats à faire progresser de manière plus efficace l'évolution de leur système éducatif. Différentes raisons historiques, politiques, sociologiques et économiques peuvent l'expliquer. Toutes ces raisons concourent à entraver justement la mise en place d'une condition primordiale d'une plus grande efficacité : des politiques éducatives, leur autonomie.

Dans beaucoup de pays pauvres, l'origine des systèmes éducatifs actuels ne s'enracine ni dans leur histoire propre ni dans leur construction culturelle spécifique. Ce sont des systèmes totalement importés dans leurs structures comme dans leurs finalités par les différents colonisateurs. Doit-on rappeler que près de 90 % des 54 pays de la Zone de solidarité Prioritaire de la France sont des pays qui ont été colonisés par les puissances occidentales dans la deuxième moitié du XIXe siècle et dont la langue d'enseignement est le plus souvent celle de l'ancien colonisateur ? De plus, et ceci vaut particulièrement pour l'Afrique subsaharienne, non seulement les pays ayant été colonisés mais dans beaucoup de cas ils n'existaient pas en tant que tels et ne sont nés que de l'arbitraire des découpages coloniaux.

Les économistes lient généralement la construction des systèmes éducatifs dans les pays occidentaux «aux besoins d'une phase d'expansion du capitalisme industriel qui nécessite la salarisation massive, à vie et intergénérationnelle, de la population. L'institution scolaire devient alors l'instrument socialisé d'intégration de la population dans le salariat hiérarchisé. Se construisent alors des systèmes scolaires, seule une fraction tronquée, de ces systèmes est implantée dans les aires impériales subordonnées aux capitalismes occidentaux, (CERED-Forum, 2002 : 5-6). Par absence de choix et de moyens, et sous influence, le système introduit de l'extérieur est adopté par la quasi-totalité des pays accédant à l'indépendance dans la quinzaine d'années qui suit la fin de la seconde guerre mondiale.

La Guinée et le Mali ont voulu frayer des voies éducatives autonomes en reconstruisant les cursus et en s'appuyant sur les langues du pays, mais leur entreprise a échoué. Seuls les pays qui avaient acquis leur indépendance par la guerre, comme le Vietnam en 1954 et l'Algérie en 1962, ont pu construire un système éducatif proprement national. Si la vietnamisation du premier a conduit, du fait d'une relative homogénéité culturelle de la société, à ce qui est considéré comme une très grande réussite, l'arabisation du second s'est heurtée à l'opposition d'une forte minorité de langue berbère, sans compter les tiraillements de la société entre l'Orient et l'Occident. On a souvent glosé sur l'inadaptation des systèmes éducatifs dans les pays anciennement colonisés, et particulièrement en Afrique, en oubliant les responsabilités historiques dans leur création, et en œuvrant peu pour aider à renforcer les capacités.

2.2.3.3.2. Pertinence des politiques éducatives

La lenteur de la progression de l'école dans les pays pauvres depuis des décennies et l'existence contemporaine de millions d'enfants non scolarisés et de centaines de millions d'adultes analphabètes sont bien les symptômes d'une inadéquation fondamentale des politiques

éducatives qui y sont conduites. L'ampleur des retards et des insuffisances qui ont été diagnostiqués est le signe que la dialectique de l'offre et de la demande scolaires ne fonctionne pas bien du fait de cette inadéquation.

La question de la pertinence des politiques doit donc être examinée, et cette question, est d'autant plus stratégique que l'absence d'autonomie accroît les risques de défaut de pertinence. Cette dernière ne tient pas seulement aux contenus des politiques éducatives mais aussi au cadre général, politique, économique et idéologique, dans lequel elles sont menées. Ce ne sont donc pas seulement le rapport maître-élèves, la langue d'enseignement, les programmes et l'organisation pédagogique qui sont à questionner, mais plus globalement le rapport Etat-école-sociétés et les compatibilités qu'implique ce rapport pour que l'école soit instillée : Les politiques scolaires coloniales ont été essentiellement fonctionnelles.

En implantant leurs systèmes scolaires dans les pays pauvres, les colonisateurs avaient comme objectif principal de transformer les rapports économiques et sociaux afin de disposer d'une catégorie d'intermédiaires de leur entreprise de domination et de mise en valeur ; et de donner une assise sociale à leur pouvoir.

L'offre scolaire coloniale et le devenir urbain, laïc et salarial qu'elle proposait, présentaient des dimensions totalement antinomiques avec le mode de vie et la représentation du monde des sociétés colonisées. Cette incompatibilité ne pouvait être dépassée que par des actions de forçage politique et culturel induisant des processus d'accommodation et d'assimilation des sociétés dominées. « L'institution de l'école, c'est-à-dire son acceptation et son intégration, ne pouvait s'opérer qu'au prix d'une modification fondamentale du mode de reproduction de ces sociétés, autrement dit de transformation en profondeur de leur vision du monde ; de leurs croyances et de leurs pratiques » (Henaff *et al.* 2002 : 46).

La progression difficile et inégale de l'éducation pour tous selon les pays et les régions souligne la permanence de ces dimensions d'incompatibilité historique. L'offre scolaire contemporaine, non réformée après les indépendances et renforcée dans sa nature exogène par l'encadrement international, garde le même caractère d'imposition d'un corps unitaire d'éducation dont on n'a pas recherché la compatibilité avec les sociétés diverses dans lesquelles on veut généraliser l'école. L'intégration nationale des différents-groupes sociaux rassemblés dans chaque pays par l'artifice des découpages coloniaux n'est pas encore réalisée, et il faut la poursuivre. Le premier élément de non pertinence des politiques éducatives est donc la dimension d'imposition politique d'un modèle scolaire « étranger » et non adaptatif qui les caractérise.

Pour que naisse et s'enrichisse une demande scolaire il faut Souvent que se modifie le cadre politique global de cette demande. Il arrive bien' entendu que des Etats ne soient pas encore à même de présenter une offre scolaire physique à l'ensemble des populations de leur territoire national. Il arrive aussi qu'une offre scolaire proposée soit refusée dans un certain cadre politique, et qu'elle soit de la même manière non seulement acceptée mais même revendiquée quand ce cadre politique en vient à se transformer.

2.2.3.4. Curriculum : passeur des politiques éducatives

Le concept de curriculum passe au cours des temps à travers des courants et des tendances variés. Il est important de le repositionner dans sa dimension historique afin de comprendre les fondements d'un curriculum. Sans être exhaustif, il est utile de passer en revue un certain nombre de tendances qui l'ont orienté à travers l'histoire des courants en éducation.

Un curriculum est nécessairement situé en aval des politiques éducatives et en amont des actions quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe. De ce fait, un curriculum est en quelque sorte l'interface entre les grandes orientations définies par les politiques éducatives et leur mise en œuvre dans les salles de classe. Un curriculum exerce ainsi une fonction de passeur des politiques éducatives vers la pratique pédagogique. Il s'agit là d'une métaphore qui illustre bien le processus de transposition curriculaire. C'est à travers ce processus particulier que cheminent les prescrits des politiques éducatives jusqu'aux actions quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe d'un système éducatif.

Appréhender un curriculum, quel qu'il soit, pour l'évaluer, nécessite d'abord un retour sur le concept de curriculum lui-même. Bien plus, une modélisation du concept de curriculum n'est indispensable. Mal défini, un curriculum, comme tout autre objet d'évaluation, ne peut être que mal évalué. Dans toute démarche d'évaluation, le chercheur modélise préalablement l'objet à évaluer. Sans modèle, une évaluation ne dispose pas de référence et ne peut donc être validée, Laveault (2007). Le concept de curriculum n'échappe pas à cette règle.

Aussi, pour atteindre l'objectif général de cette étude, une modélisation du concept de curriculum est nécessaire. Cette modélisation est adaptée de travaux antérieurs synthétisés dans Depover et Jonnaert (2014). C'est sur la base de cette modélisation que des critères et des indicateurs peuvent ensuite être précisés pour évaluer ce type de curriculum.

Afin de pouvoir évaluer un curriculum, des indicateurs sont définis. Ceux-ci permettent de vérifier dans quelle mesure un curriculum atteint un certain niveau d'opérationnalité dans un système éducatif dans une perspective holistique. Il s'agit de comprendre dans quelle mesure

un curriculum joue effectivement son rôle de passeur des politiques éducatives vers la pratique pédagogique dans les salles de classe, tout en intégrant dans son développement autant les dimensions de politique éducative que celles de la pratique pédagogique : un curriculum holistique est global et inclusif.

Un concept en lente émergence, étymologiquement, le terme curriculum a une origine latine : il signifie « course de la vie ». Si le terme ‘curriculum’ apparaît pour la première fois au XVIIe siècle dans le champ de l’éducation, ce n’est que bien plus tard que les premières véritables conceptualisations à son propos se révèlent.

Quatre œuvres fondatrices assurent les premières assises du concept de curriculum : Bobbitt (1918 et 1924) et Dewey (1899 et 1902) : « Curriculum is the entire range of experiences, both directed and undirected, concerned in unfolding the abilities of the individual ». Bobbitt (1918) «Curriculum is a continuous reconstruction, moving from the child’s present experience out into that represented by the organized bodies of truth that we call studies (...) the various studies (...) are themselves experience they are that of the race». Dewey (1902) dès le début du XXe siècle, Dewey (1902), en rapprochant les univers académiques et publics à travers le mot curriculum, montre combien l’empan de celui-ci peut être large. Selon ce précurseur, un curriculum concerne, à travers les débats académiques et publics, autant l’école que la société, les élèves que leurs parents et leurs enseignants, leur environnement social, culturel, économique, mais aussi administratif et politique, etc. La complexité d’un curriculum apparaît d’entrée de jeu et rend son approche difficile, certes, mais globale et sans doute déjà avec une prémonition holistique.

Cette complexité explique au moins partiellement la lente émergence de ce concept, comme la faiblesse de ses assises théoriques. Pour de Landsheere (1992) cependant, la première formulation moderne d’une théorie du curriculum se situe dans les travaux de Tyler (1949). Dans le même sens, Pinar (2009) rappelle que Tyler est le premier à avoir suggéré une conceptualisation de la notion de curriculum : « The culminating event of the first paradigmatic moment was the appearance, in 1949, of what has been termed the bible of curriculum développement : Ralph W. Tyler’s *Basics Principles of Curriculum and Instruction* » (Pinar, 2009 : 267). La réflexion relative au développement curriculaire remonte donc à plus d’un demi-siècle en Amérique du Nord voire beaucoup plus loin encore si l’on considère les travaux de pionniers tels Bobbitt (1918) et Dewey (1902).

Tyler (1950), tel un visionnaire, allait déjà au-delà du concept de programme éducatif qui, jusqu’alors, se suffisait à lui-même pour orienter les activités scolaires. Si traditionnellement,

un programme éducatif décrit des énoncés organisés de contenus de matières scolaires à enseigner en fonction de la durée des formations, il ne suffit plus pour répondre aux questions curriculaires de Tyler (1950). John Dewey (1902) et Bobbit (1918) avaient déjà élargi la notion de programme éducatif en faisant référence aux expériences de l'apprenant, tant dans le cadre de l'école qu'en dehors de ses enceintes.

Actuellement, dans le champ de l'éducation, le concept de curriculum adopte des dimensions et un pan vaste, mais variables en fonction du courant dans lequel il s'inscrit. En ce sens, Schiro (2008) définit quatre grands courants curriculaires qu'il nomme *The Curriculum Ideologies* à savoir *the Scholar Academic Ideology* : une idéologie basée sur la nécessité pour les jeunes d'accéder aux savoirs accumulés à travers les siècles et organisés en disciplines académiques ; *the Social Efficiency Ideology* : une idéologie orientée vers la préparation des jeunes générations à devenir des membres à part entière de la société, capables d'en assurer la pérennité ; *the Learner Centered Ideology* : une idéologie orientée vers le développement de la personne dans toutes ses dimensions ; *the Social Reconstruction Ideology* : une idéologie considérant l'éducation comme étant un moyen pour construire une société équitable pour tous ses membres. À chacune de ces idéologies correspondent des fondements épistémologiques contrastés (Jonnaert, 2001), mais aussi un empan et des dimensions variables.

Ces courants curriculaires s'appuient sur des fondements théoriques parfois très différents. Allan et coll. (2012) établissent une distinction des théories curriculaires en quatre catégories : *Structured oriented theories are concerned primarily with analysing the component of the curriculum and their interrelationships* ; *Structured oriented theories tend to be descriptive and explanatory in intent*; *Value oriented theories are concerned primarily with analysing the values and assumptions of curriculum makers and their products*; *Value oriented theories tend to be critical in nature*; *Content oriented theories are concerned primarily with determining the content of the curriculum*; *Content oriented theories tend to be prescriptive in nature*; *Process oriented theories are concerned primarily with describing how curricula are developed or recommending how they should be developed*; *Some process oriented theories are descriptive in nature*; *others are more prescriptive*.

Le curriculum passe au fil des années d'une approche techniciste et d'un modèle rationnel (Tyler, 1949) vers une approche de plus en plus large et ouverte du curriculum qui permet aujourd'hui de parler du curriculum en contexte (Luke, 2008). Le concept de curriculum évolue ainsi vers un courant abordant le curriculum dans sa totalité : le curriculum holistique (Operti et Duncombe, 2011). Aborder un curriculum holistique, c'est-à-dire pris dans sa totalité,

nécessite aujourd'hui une vision systémique du curriculum. Paraphrasant de Rosnay (1975), un curriculum peut dès lors être considéré comme un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction de finalités à visée éducative dans une société et un contexte déterminé. Mais cette évolution du curriculum n'est pas linéaire et des courants différents cohabitent aujourd'hui encore et souvent à l'intérieur d'un même système éducatif. En outre, cette progression fut lente avec des temps de latence parfois importants. Après une période de repli (Wraga et Hlebowitsh, 2003), voire de perte d'influence (Kliebard, 1995), les études curriculaires connaissent aujourd'hui une véritable renaissance.

Toutefois des courants contrastés persistent, deux courants contrastés. Le curriculum, dans toutes ses dimensions et sa complexité, devient un moteur essentiel pour la conception, la mise en œuvre, l'évaluation et l'ajustement des réformes des systèmes éducatifs. C'est ainsi que les recherches et les travaux curriculaires contemporains se constituent progressivement en un champ disciplinaire de plus en plus autonome, développé dans des départements universitaires ou des facultés indépendantes dans les pays anglo-saxons et nord-américains. Ce champ disciplinaire reste toutefois timide dans l'espace francoeuropéen, même si depuis peu, il apparaît au cœur de certains travaux francophones en éducation (Perrenoud, 1985 ; D'Hainaut, 1981, 1988 ; Depover et Noël, 2005 ; Audigier et coll., 2008 ; Malet, 2010 ; Gauthier, 2011 ; Rey, 2010 ; etc.) ou en sociologie du curriculum (Forquin, 2008).

Le courant curriculaire anglo-saxon et nord-américain offre au concept de curriculum une vision qui dépasse celle de programme éducatif. La réflexion curriculaire s'y développe depuis plus de neuf décennies (Bobbitt, 1918, 1924 ; Dewey, 1899, 1902 ; etc.), jusqu'aux recherches et publications les plus actuelles (Connelly et coll., 2008) ; Jackson, 1992 ; Keeves, 1992 ; Pinard, 2009 ; etc.).

Dans la perspective de ces chercheurs, un curriculum présente une dimension systémique et structure un système éducatif par des plans d'action pédagogiques larges et inclusifs. Un curriculum, dans la logique de cette vision, comprend certes un certain nombre de programmes éducatifs dans les différents domaines d'apprentissage, mais il ne s'y substitue ni ne s'y réduit. Un curriculum se positionne nécessairement en amont des programmes éducatifs qu'il oriente. Bien sûr, un curriculum ne se limite pas à l'orientation des seuls programmes éducatifs.

A travers un plan d'action pédagogique : il suggère les lignes directrices pour les activités d'enseignement et d'apprentissage ; il fournit des indications relatives au matériel didactique, aux manuels scolaires, aux guides pédagogiques, etc. ; il régit le régime pédagogique ; il régit le régime linguistique ; il détermine les axes de la formation des enseignants ; il suggère des

stratégies éducatives à mettre en place pour atteindre les orientations précisées dans le curriculum ; il définit une série de directives pour l'évaluation, autant des acquis des élèves que des enseignements, voire de l'ensemble du curriculum lui-même ; etc.

Par ailleurs pour opérationnaliser ce plan d'action pédagogique, le curriculum définit en outre un plan d'action administratif pour la mise en œuvre de l'ensemble de ces éléments. Dans une telle vision, le curriculum dépasse largement les questions technicistes d'analyse, de hiérarchisation et de codification de savoirs, d'écriture d'objectifs ou de formalisation de compétences dans des programmes éducatifs, ces derniers n'étant que des moyens pour la mise en œuvre des orientations précisées dans le curriculum. Ce courant curriculaire anglo-saxon et nord-américain a en outre le souci de la fonctionnalité des apprentissages. La référence aux expériences de vie des apprenants et au pragmatisme de Dewey (1938) est perceptible dans les curriculums en Amérique du Nord.

Inscrit dans une société à un moment donné de son histoire, le curriculum, tel que perçu dans cette perspective, est imprégné de dimensions culturelles, sociales et historiques. Produit local, un curriculum s'inscrivant dans ce courant est peu exportable. Contextualisé dans un environnement clairement circonscrit, il reste cependant ouvert au monde à travers les standards internationaux qu'il tente d'arrimer aux contenus de ses programmes éducatifs, comme aux orientations synthétisées dans un document-cadre d'orientation curriculaire (COC). C'est dans cette perspective que le curriculum devient un des outils essentiels pour permettre à un système éducatif de s'adapter aux besoins en matière d'éducation et de formation d'une société. C'est en ce sens que, plutôt que de parler de réformes, les spécialistes des questions curriculaire, dans cette perspective, évoquent surtout le curriculum en développement (Jonnaert et Ettayebi, 2007 ; Lafortune, Ettayebi et Jonnaert, 2007 ; BIE, 2013 ; Tedesco, Opertti et Amadio, 2013) et traitent d'adaptation curriculaire. Le curriculum devient alors un véritable outil de régulation des systèmes éducatifs et de leurs offres de formation.

Le courant curriculaire franco-européen contemporain offre une image peu du concept de curriculum de plus en plus stabilisée. Même si ce concept fut confus dans son utilisation, dans son utilisation jusqu'à récemment, une analyse de la littérature francophone contemporaine en éducation permet de constater l'introduction de plus en plus précise du concept de curriculum. Utilisée dans une perspective beaucoup plus programmatique et orientée vers les contenus des apprentissages scolaires, cette perspective complète certaine le courant décrit dans les lignes qui précèdent. « (...) on entend par programmation didactique le processus de planification temporelle des contenus d'enseignements d'une discipline.

Dans son sens large, la programmation didactique est consubstantielle au système d'enseignement et constitue un des traits importants de la forme scolaire, qui envisage la découverte progressive des contenus d'enseignement dans le cursus scolaire : c'est le curriculum qu'on peut définir comme l'ensemble des programmes disciplinaires ; (...) le curriculum désigne la programmation des contenus d'enseignement tout au long de la scolarité (...). » Reuter et coll. (2007). Cette définition du curriculum reflète un des aspects de la logique curriculaire franco-européenne qui considère un curriculum comme un ensemble de programmes éducatifs construits sur des bases disciplinaires. Le curriculum désigne dans ce contexte : « (...) des contenus d'enseignement finalisés, subordonnés à des objectifs transmis méthodiquement (...). » Danvers (1992).

Dans cette littérature franco-européenne, curriculum et programmes éducatifs se complètent. Ils traitent prioritairement de savoirs, de matières et de disciplines scolaires, de contenus d'apprentissage, de leurs fondements épistémologiques, de leur programmation, de leur structuration, de leur organisation et de leur évaluation. Quelques concepts spécifiques observés dans le courant curriculaire francoeuropéen :

Perrenoud (1985) a introduit une distinction entre curriculum formel ou officiel et curriculum réel tels qu'ils sont évoqués par Forquin (2008). Perrenoud (1984) a une vision de précurseur par rapport au niveau de Keeves (1992) qui font autorité jusqu'à ce jour : le curriculum officiel (*intended curriculum*), le curriculum implanté dans les salles de classe (*implemented curriculum*) et le curriculum maîtrisé par les élèves (*achieved curriculum*). Bien plus, Perrenoud (1984) évoque un niveau curriculaire non abordé par Keeves (1992), le curriculum caché, qui évoque les intentions non exprimées par les acteurs du curriculum, des politiques et des fonctionnaires chargés de l'élaboration du curriculum jusqu'à l'enseignant chargé de sa mise en œuvre dans les salles de classe.

Dans la lignée des travaux du sociologue Verret (1975) les didacticiens des sciences et des mathématiques (Chevallard et Joshua, 1982 : 90 ; Chevallard, 1985 : 91) analysent les mécanismes de cheminement des savoirs depuis les 'savoirs savants' ou les 'pratiques sociales de référence' (Martinand, 1986 :92, 2001 : 93), jusqu'à leur codification dans les programmes éducatifs et leur adaptation dans les activités d'enseignement et d'apprentissage.

Pour parler de ce processus, ils évoquent le concept de transposition didactique. Leurs travaux portent essentiellement, voire exclusivement, sur des disciplines scolaires et des transformations progressives de savoirs. Cependant, l'analyse du processus de transposition

didactique d'un savoir codifié dans un programme éducatif permet d'attribuer à ce dernier sa véritable dimension, épistémologique et historique.

La notion d'objectif obstacle introduit dans le champ curriculaire par Martinand (1986 :94, 2001 :95), est déjà présente dans les premiers travaux de D'Hainaut (1970:96, 1971 :97). D'Hainaut, (1971 :98), tel un précurseur, introduit la notion de pré acquis cognitif (PAC) dans l'élaboration des items d'un cours programmé afin de présenter aux étudiants en sciences, les conceptions qu'il a observées chez d'autres étudiants abordant la même notion. Ce PAC est ensuite travaillé sous d'autres appellations en didactique des sciences et des mathématiques (représentation, conception, préconception, déjà-là, etc.), particulièrement durant les années quatre-vingt.

Par l'introduction de ces PAC, D'Hainaut (1970 :99) déstabilise le savoir strictement codifié dans les programmes éducatifs, et, finalement, humanise quelque peu ces savoirs généralement présentés pour eux-mêmes aux étudiants. Ces notions de PAC ou d'objectif obstacle sont puissantes, car elles déstabilisent une vision monolithique des savoirs en introduisant une référence aux connaissances préalables des élèves (Jonnaert, 1988). Elles introduisent le relativisme dans la construction européenne des programmes éducatifs. Mais leur impact sur la réflexion curriculaire franco-européenne quant à la détermination et la codification des savoirs scolaires dans des programmes éducatifs reste marginal.

Ces trois dimensions, curriculum caché, transposition didactique et objectif obstacle ont contribué à introduire une forme de relativisme dans la réflexion curriculaire et sans doute déjà une vision humaniste du curriculum.

Cependant, dans cette perspective franco-européenne, puisqu'un programme éducatif peut aussi être un curriculum, une même offre de formation dans un système éducatif donné pourrait présenter autant de curriculums qu'il y aurait de domaines de formation voire de disciplines scolaires.

Dès lors, et en toute logique, il pourrait exister autant de formats d'organisation des programmes éducatifs que de disciplines scolaires, puisque ces programmes éducatifs, dans ce courant, sont dirigés par ces mêmes disciplines. Cette superposition, curriculum versus programmes éducatifs, pose nécessairement un problème de logique.

En effet, dans ce courant, l'enveloppe générique, le curriculum, qui normalement inclut l'enveloppe spécifique, les programmes éducatifs, est confondu avec l'enveloppe spécifique, renversant par là un rapport d'inclusion hiérarchique : le curriculum inclut les programmes éducatifs qu'il oriente et non l'inverse.

Ce rapport, lorsqu'il est inversé, suscite des difficultés majeures telles celles décrites par Tehio (2010) et Gauthier (2013). Même lorsque des auteurs s'en défendent, les savoirs scolaires et les compétences restent centraux dans leurs réflexions curriculaires franco - européennes : «(...) nous avons retenu le terme curriculum de préférence à ceux de programme ou de plan d'études, afin de situer la réflexion dans une perspective large sur les savoirs scolaires, allant de leur définition à leur mise en œuvre et leur évaluation, ne réduisant pas nos interrogations aux seuls textes officiels strictement liés à telles ou telles discipline ou matière scolaire (...) », Audigier et coll. (2008). Le champ curriculaire est vaste et contrasté. Des courants et des cadres théoriques variés se côtoient, s'opposent parfois et se complètent.

Le concept même de curriculum peut prendre des significations très différentes en fonction du courant dans lequel il est véhiculé. Depuis l'apparition du concept de curriculum au XVIIe siècle jusqu'à aujourd'hui, l'évolution d'un cadre théorique curriculaire est lente et parsemée de longues périodes de latence.

Très longtemps l'entrée dans un curriculum a été limitée aux contenus des apprentissages scolaires et ceux-ci réduits à certains domaines disciplinaires. Une progression apparaît cependant et le curriculum se dégage des seuls contenus des apprentissages pour offrir une vision plus large, voire holistique dans certains systèmes éducatifs. Une perspective de plus en plus ouverte du curriculum apparaît pour voir émerger progressivement une vision holistique du concept de curriculum.

Au terme de ce cheminement historique émerge progressivement une vision holistique du curriculum, Opertti et Duncombe (2011). Un curriculum holistique est global et inclusif. Il permet d'aborder l'ensemble des expériences éducatives et de formation que vit un apprenant au cours de son développement, tant au cours de sa scolarité, qu'à l'extérieur de l'école. Cette vision globale permet d'éviter de cantonner le curriculum à une seule de ses dimensions, comme c'est le cas lorsqu'il est confondu avec les programmes éducatifs. Un curriculum holistique se dégage par définition de ce type de confusions. Il est toutefois majeur d'éviter de réduire le curriculum à un fourre-tout. Un curriculum holistique est nécessairement abordé dans une perspective systémique.

Chacune de ses dimensions est en interactions avec les autres dimensions du système, y compris la gouvernance et les politiques éducatives, l'évaluation des apprentissages, la formation des enseignants, etc. jusqu'à la pratique pédagogique dans les salles de classe et les apprentissages scolaires. Elles sont interdépendantes les unes des autres et du contexte particulier dans lequel s'inscrit le système éducatif régi par le curriculum.

Le curriculum oriente la forme et le contenu des programmes éducatifs et donc également l'action éducative dans les offres de formation d'un système éducatif. Ce travail d'orientation se concrétise à l'aide d'outils curriculaires tels un cadre d'orientation curriculaire ou un core curriculum. Grâce à ces derniers, le curriculum inscrit les programmes éducatifs dans les perspectives et les lignes de conduite prescrites dans les politiques éducatives et le cadre légal du système éducatif.

Le rapport entre le curriculum au sens large et ses composantes est plus complexe qu'un simple positionnement en amont : le curriculum inclut ses composantes dans un rapport strict d'inclusion hiérarchique. Ce rapport ne peut être inversé. C'est à travers un processus de transposition curriculaire qu'une analyse du cheminement des prescrits des politiques éducatives et des recommandations des standards internationaux jusqu'à l'action éducative dans les salles de classe et l'apprentissage, peut être réalisée.

L'analyse du rapport qui régit les liens qui existent entre un curriculum et ses composantes est majeure. Une telle analyse permet d'identifier dans quelle mesure le rapport d'inclusion hiérarchique existe réellement entre le curriculum et ses composantes, et de voir dans quelle mesure il est inversé ou non.

Ce cheminement et ces transformations permettent-ils au curriculum de jouer réellement son rôle de passeur des politiques éducatives ?

Quel type de rapport existe-t-il entre les différentes composantes du curriculum et le curriculum lui-même ?

Toute la problématique curriculaire holistique se situe dans les rapports d'inclusion hiérarchique qui définissent le positionnement des composantes du curriculum par rapport au curriculum lui-même. Elle se situe également dans la dynamique du processus de transposition curriculaire.

Des difficultés apparaissent tout autant lorsque le rapport d'inclusion hiérarchique est soit inversé, soit annulé, que lorsque le processus de transposition curriculaire est ignoré. Par exemple, lorsque le rapport d'inclusion hiérarchique entre le curriculum et les programmes éducatifs est inversé, ce sont les programmes éducatifs qui orientent les formations et non les documents-cadres d'orientation curriculaire (le COC ou le CC).

Dans ce cas, le risque est grand de voir un ou deux domaines d'apprentissage prendre le pas sur les autres domaines et orienter l'ensemble d'une offre de formation, marginalisant d'office certains domaines d'apprentissage. Par exemple, dans plusieurs offres de formation

générale au niveau de l'enseignement secondaire, définies exclusivement à travers des programmes éducatifs disciplinaires, des domaines entiers d'apprentissage comme ceux qui relèvent des arts, des sciences sociales ou encore de l'éducation physique et sportive sont marginalisés alors que les domaines des mathématiques, des sciences et des technologies ainsi que les domaines des langues prennent toute la place et orientent l'ensemble de l'offre de formation. Dans ce cas, le curriculum n'a pratiquement aucune autre fonction que d'affirmer quelques principes généraux, sans plus. Il n'a qu'une fonction de décorum.

Les COC ou les CC sont quasi inexistantes ou sont des documents pratiquement ignorés. Lorsque le rapport d'inclusion hiérarchique est annulé, les programmes éducatifs se substituent directement au curriculum et il n'y a pas, à proprement parler, de curriculum. Il y a, dans ce cas de figure, autant de curriculums qu'il y a de programmes éducatifs, puisque ces derniers se superposent aux premiers. Il existe alors pratiquement le même nombre d'orientations pédagogiques et didactiques qu'il y a de domaines d'apprentissage.

Souvent la logique de la discipline domine et prime sur les autres aspects de l'enseignement et de l'apprentissage. Bien souvent également dans ce type de situation, les chercheurs n'observent que peu ou pas de concertation entre les domaines d'apprentissage. Le degré d'incohérence inter programmes éducatifs dans une même offre de formation atteint alors un seuil très élevé. Les domaines d'apprentissage sont, dans ce cas de figure, des silos dans lesquels s'isolent les professeurs par domaine. Dans une telle situation, il y a autant de transpositions didactiques qu'il y a de programmes éducatifs et donc de disciplines scolaires. Mais il n'y a pas de transposition curriculaire.

Les programmes éducatifs se substituent au cadre d'orientation curriculaire et la transposition didactique à la transposition curriculaire. Ce type d'offres de formation est éclaté en autant d'éléments isolés les uns des autres qu'il y a de programmes éducatifs et de disciplines scolaires. Le risque d'incohérence y atteint un taux d'alerte maximal. Qu'il s'agisse d'un curriculum et de sa transposition curriculaire, des programmes éducatifs et de leur transposition didactique respective, chacune de ces dimensions assure dans un curriculum holistique des fonctions distinctes et complémentaires. Ignorer une de ces dimensions ou la superposer avec une autre, provoque automatiquement des incohérences curriculaire qui se traduisent par des difficultés vécues dans les salles de classe lors de l'implantation du curriculum.

La transposition curriculaire permet de comprendre le cheminement des politiques éducatives placées, au départ, en amont du curriculum, jusqu'au domaine de la pratique pédagogique. Le rapport d'inclusion hiérarchique entre un curriculum et ses composantes

permet de préciser pour les différentes composantes d'un curriculum les mêmes orientations issues des politiques éducatives.

Un modèle peut être considéré comme une représentation simplifiée d'un objet, d'une situation, d'un phénomène, d'une réalité ou encore d'un système, dont on peut se servir pour mieux appréhender l'objet, la situation, le phénomène, la réalité ou encore le système que l'on souhaite étudier ou évaluer. La modélisation d'un objet est préalable à un processus de son évaluation. Bertrand et Balis (2004) énumèrent quelques caractéristiques d'un modèle :

Un modèle doit être précis et reproduire la réalité de la façon la plus fidèle possible ; il doit être une représentation simplifiée de la réalité ; il doit être construit afin de faciliter les activités et les observations du chercheur sur le phénomène analysé. Le modèle de curriculum proposé a été construit pour articuler différentes dimensions de celui-ci en un modèle unique afin de pouvoir l'évaluer. Partant du constat selon lequel un curriculum présente un ensemble de composantes souvent disparates et peu articulées entre lui, une trame conceptuelle est proposée. Cette trame permet de visualiser les liens entre les différents cadres constitutifs d'un curriculum. Ceux-ci sont ensuite, dans la logique de la transposition curriculaire et du modèle de Keeves (1992), redistribués en fonction des différents moments du développement d'un curriculum. C'est sur la base de ce travail d'articulation et de croisement des principaux cadres constitutifs d'un curriculum et les moments de son développement qu'un modèle curriculaire est construit pour son évaluation.

D'une manière générale, un curriculum est un système global constitué d'un ensemble de composantes à visée éducative, celles-ci sont le plus souvent peu organisées entre elles. Les composantes habituellement observées lors de l'Analyse du développement d'un curriculum :

un cadre d'orientation curriculaire (COC) ; un core curriculum (CC) ; des socles communs de contenus d'apprentissage ; le type de contenus pour les apprentissages ; les profils d'entrée et de sortie des offres de formations ; des modalités de structuration des programmes éducatifs ; une conception de l'apprentissage ; les rôles et les statuts du personnel scolaire ; les programmes éducatifs ; une politique d'évaluation des résultats des apprentissages ; des mesures concernant la sanction des études ; les orientations à donner au contenu et à la forme des ensembles didactiques ; une stratégie d'implantation d'un nouveau curriculum ; le régime linguistique des études ; le régime pédagogique ; une stratégie de communication ; la carte scolaire ; etc.

Il s'agit là des principales composantes d'un curriculum. Cette liste n'est cependant pas limitative. Elle varie d'une région à une autre en fonction des priorités que se donne le pays ou la région en matière d'éducation.

Une certaine variabilité s'observe d'un pays à un autre, il s'agit cependant des éléments les plus constants dans les curriculums analysés. Une des premières tâches du travail curriculaire consiste à réaliser l'inventaire de ces composantes. Avant de les analyser et de vérifier où elles situent à l'intérieur du processus de transposition curriculaire et de vérifier quel rapport elles établissent avec le curriculum lui-même et les politiques éducatives, encore faut-il les organiser et les regrouper en catégories. Mais comment organiser entre elles les composantes d'un curriculum en d'autres termes peut-elle s'inscrire à l'intérieur d'un modèle général du curriculum ?

Une trame conceptuelle pour modéliser le concept de curriculum. La trame conceptuelle présentée dans la figure 3 met en relation l'ensemble des composantes du système qu'est un curriculum holistique. Elle est le résultat d'un travail de modélisation de ce concept, et devient ainsi un outil d'analyse et d'évaluation d'un curriculum.

Ce modèle n'est pas rigide, au contraire dynamique, il se distribue sur les différentes étapes du développement d'un curriculum et change régulièrement de format. Les composantes du curriculum peuvent être regroupées en trois grandes catégories: la catégorie relative au cadre d'orientation qui rassemble toutes les composantes du curriculum qui font référence aux politiques éducatives ; la catégorie relative au cadre d'opérationnalisation qui rassemble, d'une part les composantes qui concernent un plan d'action pédagogique et celles qui d'autre part font référence à un plan d'action administratif; ce sont ces deux sous-catégories de composantes qui, articulées entre elles, permettent l'opérationnalisation d'un curriculum; la catégorie relative au cadre d'évaluation rassemble toutes les composantes du curriculum qui font autant référence à l'évaluation des apprentissages des élèves que celles qui traitent de l'évaluation et de la régulation du curriculum lui-même.

Le cadre d'orientation : ce cadre contient un document intitulé Cadre d'Orientation Curriculaire (COC) qui précise les grandes orientations des politiques éducatives qui servent de référence et de balises au travail curriculaire et aux pratiques pédagogiques; un Core Curriculum (CC) peut compléter le COC en précisant les apprentissages indispensables que toute personne doit réaliser au cours de sa scolarité pour être un citoyen responsable et opérationnel dans sa communauté et sa société; ce cadre rassemble en outre tous les documents relatifs à la politique éducative qui permettent de préciser les grandes orientations du système éducatif.

Cadre d'opérationnalisation : ce cadre rassemble tous les documents qui permettent de préciser les différentes actions curriculaires organisant des plans d'action pédagogiques et administratifs afin de rendre opérationnelles les orientations curriculaires dans les salles de classe.

Cadre de régulation : ce cadre rassemble différentes politiques d'évaluation : qu'il s'agisse de l'évaluation des apprentissages des élèves, de l'évaluation de l'enseignement, des programmes éducatifs, des manuels scolaires, etc. ; permettent d'assurer l'adaptation du système éducatif à travers des processus de régulation.

Les trois cadres au cœur de la trame conceptuelle (cadres d'orientation, d'opérationnalisation et de régulation) sont ensuite croisés avec les différents formats que peut prendre un curriculum dans son cheminement. Par format, il faut comprendre l'aspect que prend un curriculum en fonction de l'utilisation qui en est faite : un curriculum peut être objet, processus, produit, cadre de référence ou encore moyen. Alors que la trame conceptuelle approche de façon très générale le concept de curriculum, le format du curriculum analysé le replace dans son strict contexte d'utilisation.

Les formats d'un curriculum. Un curriculum adopte successivement, parfois même simultanément, le format d'un objet d'études, celui d'un processus, celui d'un produit de ce processus, ou encore celui d'un cadre de référence, voire celui d'un objet d'adaptation ou même celui d'un moyen de régulation. Ces différents formats peuvent être ceux d'un même curriculum qui chemine progressivement, à travers le processus de transposition curriculaire, jusqu'aux résultats des apprentissages scolaires, voire au-delà. La prise en considération de ces formats d'un curriculum aux différents moments de son évolution est majeure pour éviter la confusion, telle la superposition souvent observée entre curriculum et programme éducatif.

Les formats d'un curriculum, à un niveau théorique ou empirique ; format du curriculum : les travaux théoriques ou empiriques sur le curriculum pris comme objet d'études ; à un niveau de développement curriculaire ; format du curriculum : les étapes de l'élaboration d'un curriculum et les catégories d'actions qui permettent d'y arriver, le cours d'action du développement curriculaire, etc. ; le curriculum est considéré comme processus ; au niveau de l'ensemble des résultats de ce processus ; format du curriculum : des textes de finalités, un cadre d'orientation du curriculum, des profils d'entrée et de sortie, des programmes éducatifs, une politique d'évaluation, etc. ; le curriculum est analysé comme produit ; au niveau de l'implantation d'un curriculum ; format du curriculum : les processus progressifs de mise en place du curriculum, ses ajustements, etc. ; le curriculum est pris comme cadre de référence

pour introduire un changement ; au niveau de la régulation du curriculum lui-même ; format du curriculum : l'analyse, l'évaluation, l'adaptation du curriculum pris comme objet d'adaptation ; au niveau de la régulation d'un système éducatif ; format du curriculum : le curriculum est pris comme moyen de régulation de tout un système éducatif.

Croisement des cadres de la trame conceptuelle du concept de curriculum avec différents formats que peut prendre curriculum. Il est majeur de préciser à quel moment de sa progression un curriculum est évalué. Différents travaux (Tehio, 2010 :122 ; Gauthier, 2013 :123) relatent les résultats d'évaluations de réformes curriculaires vécues dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne. Ils mettent en évidence un certain nombre de difficultés. Par exemple, plusieurs pays présentent leurs réformes curriculaires comme étant achevés, alors même que leur implantation n'y était pas finalisée lors de son évaluation. D'autres évoquent un processus complet de réforme curriculaire alors que celle-ci, dans ce pays, se réduit à une réécriture des programmes éducatifs. D'autres difficultés apparaissent au terme de ces évaluations. Enfin, dans ces évaluations, il est impossible de préciser ce qui, finalement, a réellement été évalué au niveau curriculaire. Toutes ne sont le reflet que d'appréhensions partielles du curriculum et de glissements sémantiques entre les différents cadres de celui-ci, voire une confusion entre curriculum et politiques éducatives ou entre curriculum et pratiques pédagogiques, ou encore l'absence de définition du format du curriculum analysé.

Ces réformes partielles négligent l'ensemble des cadres d'un curriculum pour n'en privilégier qu'un seul, le plus souvent celui relatif aux cadres d'opérationnalisation et, dans ce cadre, n'y accordent une attention qu'aux seuls programmes éducatifs. De telles réductions, superpositions et confusions effacent les formats du curriculum et empêchent toute possibilité de compréhension de ce curriculum en tant que système dynamique, c'est-à-dire prenant différents formats au cours de l'histoire de son propre développement. Tout se passe comme si les différents formats d'un même curriculum disparaissent, n'importe quelle fonction peut alors être attribuée à la seule dimension du curriculum retenue, le plus souvent les programmes éducatifs.

Pour agir efficacement sur un curriculum et l'évaluer, le chercheur doit en disposer une vision globale, complète et systémique. En repositionnant chacun des formats d'un curriculum à l'intérieur des trois cadres de la trame conceptuelle d'un curriculum, il devient possible de préciser le type d'action qui peut être posé à chaque moment du développement d'un curriculum, et par là de disposer d'outils pour évaluer ce curriculum quant aux produits de ces

actions. En complément des outils précédent, transposition curriculaire et trame conceptuelle, il s'agit d'un autre outil d'évaluation d'un curriculum.

2.2.3.5. Curriculum : une vision

L'éducation est un droit fondamental reconnu par la déclaration universelle des droits de l'homme qui, dans son article n°26 dispose que : "Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental." L'éducation des enfants et des adultes est la clé pour le développement économique, social et durable d'un pays. Des millions de personnes pourraient sortir de la pauvreté si tous les enfants maîtrisaient les apprentissages de base en sortant de l'école, c'est l'outil le plus puissant vers l'émancipation. En clair, l'éducation des enfants et des adultes favorise le développement humain et donne à chacun le pouvoir de faire des choix.

Dans cette optique CARED a pour but de servir de passerelle directe et permanente entre l'école et la communauté. La gestion active et participative des activités de l'école avec la communauté est partie prenante du processus d'identification, de systématisation et de mise en œuvre de cette vision.

Pour dépasser les obstacles, il faut qu'il y ait une compréhension claire et une vision partagée de la part de nombreux acteurs vis-à-vis de l'école. La construction d'une vision est directement liée au dialogue politique dans le sens où, parfois, les décideurs connaissent exactement les problèmes et les obstacles mais n'arrivent pas à mettre en œuvre des stratégies concertées pour les surmonter.

Au niveau de l'école, le dialogue politique passe par une bonne gestion administrative et pédagogique et une ouverture vers la communauté et les partenaires, comme c'est le cas dans l'École couverte par le CARED. Les problèmes de l'école doivent être partagés avec la communauté ; l'école, à son tour, doit contribuer à la résolution des problèmes de la communauté, par exemple la prévention du paludisme et du VIH et sida.

Formation des directions d'écoles et des enseignants pour le traitement des contenus locaux. Lors de l'introduction du CARED dans les ZEP, des formations de courte durée ont été prodiguées à tous les enseignants et directions d'école. Mais, le CARED exige des directions d'écoles et des enseignants d'autres compétences et un autre système de gestion administrative et pédagogique. Les méthodes utilisées lors des formations ne sont pas toujours adaptées aux différents types d'innovations et contiennent peu d'activités pratiques.

En ce qui concerne la formation initiale des enseignants par les Instituts de formation d'enseignants, le CARED devrait intégrer les plans d'études. Mais, le CARED exige une autre façon d'enseigner et d'apprendre. Pour une École de l'équité et de l'égalité des chances, la vision stratégique de la réforme 2015/2030 du Maroc estime que la généralisation de l'enseignement fondée sur l'égalité des chances est un enjeu politique et sociétal déterminant pour la réalisation de l'équité, tant au niveau socio-éducatif qu'au niveau du genre, pour l'éradication des divers types de disparités, et pour le développement d'une société inclusive et solidaire.

Pour consolider les acquis, dépasser les difficultés et réaliser une généralisation équitable, le Conseil éducatif propose un ensemble de mesures de changement que l'on peut résumer dans ce qui suit :

- engager l'État et les familles dans l'obligation de l'enseignement préscolaire et prévoir son intégration progressive dans l'enseignement primaire ;
- faire bénéficier d'une discrimination positive la scolarisation dans les milieux ruraux, périurbains et les zones déficitaires pour rattraper les retards et aplanir les difficultés ; garantir le droit à l'éducation et à la formation aux personnes handicapées ou dans des situations spécifiques ;
- généraliser un enseignement inclusif et solidaire pour tous les enfants marocains, sans aucune discrimination et poursuivre les efforts pour garantir une place à tout enfant en âge de scolarisation, notamment dans l'enseignement obligatoire et pour la tranche d'âge 4-15 ans ;
- encourager la scolarisation des filles, mobiliser l'environnement de l'école et consolide «l'École de la seconde chance» ;
- Préparer les cadres compétents nécessaires pour l'éducation, la formation et la gestion ;
- Activer la participation des collectivités territoriales dans la réhabilitation de l'école et dans la réalisation de l'obligation et de la généralisation ;
- poursuivre les efforts pour la mise à niveau de l'enseignement traditionnel ;
- mettre à disposition des constructions scolaires dotées d'un bon encadrement et des équipements matériels et didactiques nécessaires et renforcer le soutien pédagogique et social ;
- consolider les efforts pour garantir une scolarité durable et lutter contre les interruptions, les déperditions scolaires et les redoublements ;

- donner la possibilité aux jeunes qui ont quitté l'École ou à ceux qui n'ont jamais été scolarisés d'apprendre et de se libérer de l'analphabétisme ;
- organiser des programmes intensifs d'éducation non formelle avec comme objectif de réintégrer les enfants non scolarisés et/ou ceux qui sont en âge de scolarisation ;
- asseoir un système de suivi et d'évaluation efficace des programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle, capable de mesurer régulièrement les effets de leurs apprentissages dans l'insertion dans la vie socioéconomique et professionnelle ;
- Garantir la pérennité de l'apprentissage et de la formation et élever le niveau de la formation et de la certification à travers : l'élargissement de l'offre de la formation professionnelle en augmentant sa capacité d'accueil et en renforçant sa présence dans les milieux ruraux et les zones enclavées ; la création, dès le collège, de parcours professionnels qui débouchent sur le baccalauréat professionnel et enfin le renouvellement des formations et leur diversification pour les adapter régulièrement à l'évolution des métiers ; l'élaboration d'une vision claire du réseau des universités marocaines à travers la carte nationale de l'enseignement supérieur, qui englobe tous les types d'établissements.

Pour ceux à accès ouvert, cette vision doit s'appuyer sur la diversification des modèles d'établissements, l'adéquation des critères d'admission et l'augmentation des capacités d'accueil. Pour les établissements à numerus clausus, la vision doit s'appuyer sur la diversité des critères de sélection tout en préservant les principes de transparence, d'équité et de mérite. Elle doit aussi pouvoir offrir aux étudiants de meilleures conditions d'accès à la connaissance et à la recherche.

Considérer l'enseignement et la formation privés comme une des composantes de l'École, en complémentarité avec l'enseignement public et une partie prenante dans les efforts pour la généralisation équitable de l'enseignement, le rehaussement de sa qualité et la diversification de son offre pédagogique. Il importe dans ce sens de Confirmer l'engagement de ce secteur à l'adhésion aux principes du secteur public et considérer que son investissement intervient dans un service public et s'inscrit dans les objectifs du projet national pour l'éducation et l'enseignement ; réviser les textes qui organisent ce secteur dans le sens de réduire la dispersion, d'unifier les critères de qualification, de dégager clairement les conditions de formation initiale et continue et de mieux encourager à l'effort, à la recherche et à l'innovation;

consolider les fonctions de l'État au niveau de l'organisation, du contrôle, de la régulation et de l'évaluation pour mieux garantir la qualité, accréditer les formations, accorder l'équivalence des diplômes et motiver et inciter, en association avec les collectivités territoriales, le secteur privé à s'investir davantage dans la généralisation de l'enseignement obligatoire notamment dans les milieux rural et périurbain ; encourager le secteur privé à contribuer d'une part, à la réalisation des objectifs de l'éducation non formelle et aux programmes de lutte contre l'analphabétisme, et d'autre part, à l'effort de solidarité sociale pour la formation des enfants de familles pauvres, des enfants en situation de handicap et ceux en situations spéciales.

Pour une école de qualité pour tous, rehausser la qualité de l'École, ses prestations et son rendement est devenu un impératif incontournable dans la réforme. La finalité de ce travail est d'élever la qualité, selon un référentiel national à construire, pour aboutir à une école attractive, utile et à même de remplir pleinement les missions et fonctions définies dans la vision stratégique que propose le Conseil.

A cet égard, le Conseil propose un ensemble de mesures de changement qui concernent les acteurs pédagogiques dans leur diversité, les programmes et les formations, la gouvernance du système éducatif et l'amélioration du niveau de la recherche scientifique et technique et de l'innovation.

La rénovation des métiers de l'enseignement, de la formation et de la gestion : premier préalable pour l'amélioration de la qualité Redéfinir les fonctions et les rôles de ces métiers ainsi que les normes qui leur sont liées en harmonie avec les nouvelles exigences de la société et de l'École et avec les évolutions actuelles sur les plans national et international ; rendre la formation initiale obligatoire pour l'ensemble de ces métiers en tenant compte des spécificités de chacun d'eux et en soutenant la spécialisation, notamment dans l'enseignement primaire ; diversifier les formes de la formation continue et le développement professionnel dans l'objectif d'encourager l'effort, la motivation, l'initiative et l'innovation dans les pratiques pédagogiques ; Mettre en place les structures d'une formation continue et performante tout au long de la carrière ; asseoir une bonne gouvernance dans la gestion du parcours professionnel des acteurs de ces métiers, fondée sur la décentralisation, la régionalisation progressive et la consultation des intéressés et de leurs représentants syndicaux, dans un esprit de considération juste de ces acteurs et de l'importance de leurs missions et de leurs fonctions ; Institutionnaliser l'évaluation et conformer la promotion au mérite, au rendement, à la déontologie et à la corrélation de la responsabilité et la reddition des comptes.

Une restructuration plus cohérente et plus flexible de différentes composantes et cycles de l'École. Le Conseil éducatif recommande d'introduire des changements structurels sur l'organisation actuelle des étapes et cycles de l'enseignement pour instituer des parcours plus cohérents : intégrer l'enseignement préscolaire à l'enseignement primaire et lui rattacher également l'enseignement collégial dans le but de créer un enseignement obligatoire cohérent et complet; Vision stratégique de la réforme 2015-2030 Renforcer la dimension de spécialisation et de qualification de l'enseignement secondaire qualifiant en vue de préparer les apprenants à l'enseignement supérieur ou aux formations professionnelles qualifiantes ; Relier la formation professionnelle et l'enseignement scolaire par leur intégration dans une organisation pédagogique cohérente et harmonieuse comprenant, dès le collège, des parcours de l'enseignement professionnel qui aboutiraient au baccalauréat du même type ; renforcer le système LMD (Licence, Master, Doctorat) au niveau de l'enseignement supérieur et créer les conditions nécessaires à son application, en veillant au développement continu des acquis des apprenants et en les encourageant à accéder aux licences professionnelles qui doivent être plus diversifiées et centrées sur les formations sectorielles et nouvelles.

D'autres mesures sont proposées en vue de donner aux apprenants une plus grande possibilité de mobilité au niveau de l'orientation et de la réorientation et favoriser par conséquent la plus longue persévérance possible tout en élevant le niveau de qualification et de certification ainsi que l'insertion culturelle et l'intégration socioéconomique.

A cet égard, le Conseil recommande de : créer des dispositifs de coordination entre les différents secteurs de l'éducation et de la formation dans leurs divers cycles, en matière de programmes, de formations et de passerelles; reprendre le système de l'orientation dans l'enseignement scolaire et la formation professionnelle en vue de le faire évoluer et assurer l'égalité des chances, de renforcer l'émulation et la justice sociale et de mieux contribuer à remédier aux problèmes des déperditions, de l'abandon précoce et du redoublement ; Institutionnaliser les passerelles et la complémentarité des cycles et des spécialités dans l'enseignement supérieur, dans la perspective de mettre en place un système national de certification ; institutionnaliser les relations de coopération entre l'Université, la formation professionnelle et les institutions de recherche en vue de réviser les passerelles et les cycles universitaires et les adapter à la variété de l'offre de la formation professionnelle ; mettre en place un système d'équivalence des diplômes professionnels issus de formations non universitaires qui donneraient à leurs titulaires le droit de poursuivre des études supérieures, sur la base de critères académiques et d'un cahier de charges précis ; Créer des conditions de

convergence entre les programmes d'alphabétisation, ceux du développement humain et ceux de l'éducation non formelle avec les niveaux de l'enseignement général et professionnel à travers des passerelles et un système de certification.

2.2.3.6. Curriculum : un projet éducatif

Le curriculum est un composant essentiel de tout système d'éducation. De nos jours, les systèmes éducatifs doivent se confronter aux défis liés à la mondialisation et au développement du marché mondial et en même temps se préoccuper d'assurer, jusqu'à un certain point, la cohésion sociale et le soutien aux cultures locales. Face à la complexité de ce monde changeant et à la nécessité de viser des apprentissages pertinents dans ce contexte, les approches contemporaines du développement curriculaire poursuivent l'objectif de remplacer par autre chose les approches traditionnelles en ce domaine, qui se limitaient à prescrire de simples plans d'étude. Il est par ailleurs reconnu aujourd'hui qu'il n'est possible de s'assurer de l'efficacité des apprentissages, des contenus, des méthodes et des structures de l'enseignement qu'en effectuant des réajustements permanents, en fonction des évolutions scientifiques, technologiques, culturelles, économiques et sociales.

Traditionnellement, les curricula ont toujours mis l'accent sur les conditions et les moyens destinés à permettre et à garantir l'accès à l'éducation : on ne peut que constater que des concepts pédagogiques importants, comme ceux d'équité et de qualité, ainsi que d'apprentissages « formels » et « informels », qui ont une dimension tout à fait différente, n'ont pas été mis à contribution de façon systématique.

De nos jours, on s'accorde de plus en plus sur une nouvelle vision plus globale du curriculum, inspirée de la nécessité de créer des systèmes éducatifs inclusifs à tous les niveaux, depuis leur conception jusqu'à leur mise en œuvre. Cette vision holistique vise en fait à démocratiser les opportunités d'apprentissage, en intégrant les différents aspects des politiques éducatives, qui traitent de l'accès mais aussi des modalités de mise en œuvre, de la participation des acteurs mais aussi des résultats.

L'interdépendance entre l'équité et la qualité dans l'éducation est un élément clé, et l'inclusion et les relations transversales sont au cœur de cette vision qui relie les curricula, les écoles et les enseignants. En un mot, une éducation équitable de qualité est de plus en plus définie comme un droit et un bien public, et doit répondre aux attentes et aux besoins des élèves dans toute leur diversité.

Plus précisément, le curriculum reflète le type de société auquel nous aspirons : il est maintenant communément admis que le curriculum est en effet un élément essentiel de tout processus éducatif et qu'il est devenu pour le système éducatif ce qu'une constitution représente pour une démocratie (Jonnaert et al. 2009). Cette conception guide et garantit l'organisation des plans d'action pédagogiques et administratifs du système scolaire, assurant la pertinence de cadres curriculaires solides, cohérents et performants dès la petite enfance. Ce changement de paradigme a fait du curriculum un outil fondamental pour définir et mettre en œuvre la politique éducative dans une perspective de long terme ainsi que pour former les enseignants.

Les débats curriculaires contemporains : les réformes éducatives à travers le monde mettent de plus en plus l'accent sur les approches curriculaires, d'autant que les pressions et les demandes de réforme des systèmes éducatifs, qui se développent, ont tendance à cibler à la fois la structure et le contenu du curriculum. Le changement en ce domaine peut dès lors être conceptualisé comme un processus continu d'adaptation des contenus, méthodes et structures curriculaires aux défis politiques, culturels et sociaux. Afin de bien refléter la société, un curriculum doit répondre aux besoins et à l'attente régionale, nationale et locale, en plus de ceux au niveau mondial.

Une certaine résistance au changement est souvent inévitable et fait donc partie intégrante de ce processus de renouvellement curriculaire continu : des débats existent de fait, nationaux et internationaux, concernant les visions, le contenu, les processus, la mise en œuvre et les défis liés au curriculum.

Le curriculum comme compromis permanent : Pour certains, les curricula peuvent être définis comme un ensemble de compromis permanents entre les parties prenantes, qu'elles soient à l'intérieur ou à l'extérieur du système éducatif, et des questions de nature pédagogique ou plus technique autour du curriculum : en effet, passer d'une approche traditionnelle et théorique basée sur des connaissances prédéfinies à une approche plus empirique du développement et de la légitimation des politiques pédagogiques et curriculaires implique certains compromis sur la façon dont le curriculum est élaboré.

Ainsi, en Amérique latine, les questions relatives à la nature et au rôle du curriculum dans la construction du changement en éducation se sont progressivement installées au cœur du débat : les pays de la région perçoivent de plus en plus le curriculum comme un outil pour contribuer à l'élaboration d'une nouvelle génération de politiques éducatives et sociales à la fois. Cela suppose néanmoins que le curriculum soit avant tout fondé sur un accord politique concernant les systèmes éducatifs et les facteurs, les finalités et les moyens de l'enseignement. Mais la

reconnaissance progressive du curriculum en tant que processus politique dynamique exige aussi de reconsidérer certains aspects plus techniques.

Ce point n'est pas facile, car il y a souvent un manque de communication et de compréhension entre les dimensions politique et technique d'un curriculum, à savoir d'une part entre les débats sociaux et politiques sur les valeurs et les comportements fondamentaux requis par la société du savoir, et d'autre part les débats et les accords entre professionnels sur les objectifs des apprentissages, les contenus et les aspects techniques d'élaboration des curricula (Amadio et Operti, 2010).

Centralisation et décentralisation en complémentarité : les problèmes liés à la mise en œuvre des curricula sont en fait liés à leur mode de conception ainsi qu'aux concepts qui y président : en effet, la forte empreinte de l'approche traditionnelle de la réforme, c'est-à-dire une approche prescriptive « top down », a amené à négliger les processus de développement curriculaire et à séparer les phases de conception et de mise en œuvre. De même, « centralisation » et « décentralisation » sont souvent perçues comme des approches concurrentes voire contradictoires, alors qu'elles devraient être considérées comme ayant un rôle complémentaire.

En effet, selon une perspective commune à plusieurs régions du monde, les approches de réforme les plus efficaces accordent une autonomie et un soutien au niveau local, mais au sein d'un cadre commun et universel de partage des responsabilités. Ce processus d'« adaptation du curriculum au contexte local » peut aller jusqu'à l'élaboration d'un curriculum qui serait mondial par un bout et local par l'autre.

En France, les collèges (écoles secondaires inférieures) qui exercent le plus leur autonomie en termes d'organisation pédagogique observent l'influence bénéfique de la décentralisation sur les résultats de leurs élèves. Il a été proposé en ce sens, entre autres, que chaque collège puisse disposer d'une certaine latitude dans la répartition d'au moins 10 % des moyens qui lui sont attribués (Haut conseil de l'éducation, 2010). Cependant, tenter de décentraliser le curriculum sans un cadre commun solide peut aggraver les inégalités en termes de résultats des apprentissages : une évaluation au Ghana montre que les disparités en termes de qualité de l'école entre régions pauvres et moins pauvres se sont accentuées après la décentralisation des années 1990, et des résultats similaires ont été signalés en Argentine et au Mexique (Unesco, 2008).

Les discussions sur le degré optimal de centralisation et de décentralisation, ainsi que sur façon de répartir les responsabilités sont également des exemples typiques des débats qui peuvent créer des tensions et multiplier des obstacles vers la rénovation des curricula.

Les lacunes dans le curriculum et leurs conséquences : il y a un certain nombre de lacunes dans les curricula, qui ont des conséquences négatives sur le développement d'une éducation de qualité pour tous. Par exemple, certains pays connaissent des disparités considérables entre le curriculum prescrit, mis véritablement en œuvre, le curriculum enseigné et le curriculum effectivement assimilé, ainsi qu'entre le curriculum et son évaluation.

Les écarts en termes d'acquisition de compétences sont également courants dans certains pays. En outre, les conceptions relatives aux attentes en termes d'acquis des élèves, de même que leur évaluation, manifestent des écarts problématiques entre un niveau supranational, un niveau « macro » national (avec par exemple, les cadres nationaux, incarnés dans des manuels ou des objectifs de base), un niveau intermédiaire (avec les programmes scolaires, quand les curricula sont définis au niveau de chaque école), un niveau « micro », qui se réfère à la salle de classe, aux groupes concrets d'élèves de même qu'aux enseignants, et même un niveau encore plus modeste, qui concerne chaque élève et son curriculum personnel.

En Finlande, le fait qu'équité et qualité de l'éducation aillent de pair contribue à régler les problèmes de qualité et à combler les lacunes dans le curriculum, comme l'ont montré les meilleurs résultats obtenus par les élèves finlandais aux évaluations internationales en 2000, 2003 et 2006. Dans d'autres pays cependant, malgré l'intention exprimée de construire un système éducatif inclusif, on peut observer des pratiques qui sont en fait parfaitement « exclusives » ou inéquitables. En particulier, il existe ici ou là une tendance croissante à revenir à des visions et des modèles éducatifs à fort potentiel de sélectivité et de séparation des élèves, au nom de l'objectif de qualité : au Chili, tandis que le nouveau gouvernement a proposé de créer des écoles d'excellence à partir de 2011, certains soutiennent que ces écoles ne feront qu'aggraver les disparités existantes de la société chilienne. De telles pratiques illustrent les conséquences de la séparation des concepts de qualité et d'équité, et montrent surtout à quel point le fossé entre rhétorique et pratique peut influencer leur réalisation.

Tensions entre résultats et processus : le curriculum est à la fois un processus et un résultat. Cependant, ses objectifs et son contenu ne reflètent pas toujours ces deux caractéristiques. Des dilemmes et des tensions sont apparus entre les propositions de réforme curriculaire qui visent à produire des résultats et sont liées à des normes spécifiques, et celles qui insistent sur l'apprentissage des compétences et la diversification du processus

d'apprentissage. Dans ce débat, il est important de déterminer si l'établissement de normes offre des espaces et des possibilités pour contextualiser et développer le processus d'apprentissage. Souvent, cette approche n'indique pas nécessairement quels sont les finalités et les objectifs ni comment organiser le processus éducatif.

Le développement actuel de normes académiques et pédagogiques par l'Université du Chili (2010) pour enseigner aux élèves dans leur langue maternelle est un exemple où les compétences et les résultats sont tous deux pris en compte. La réforme découle de la nécessité de résoudre le principal problème qui était que le processus visant à améliorer la qualité de l'éducation, à travers la mise en œuvre de ressources d'assistance éducative, ne pouvait être mesuré. Aujourd'hui, les normes de qualité du Programme d'assistance éducative (ATE) génèrent des résultats plus dynamiques qui permettent un réajustement de tout programme en cours, si nécessaire, en fonction du contexte. Plus précisément, les normes visent à orienter/guider, mesurer et répondre à la diversité, et cherchent à articuler les connaissances théoriques en même temps que les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Le rôle des enseignants dans le changement : le rôle des enseignants évolue si on s'accorde sur cette vision englobante du curriculum et de l'éducation : ils sont des co-développeurs des curricula, des apprenants à vie par rapport à un curriculum évolutif, et des agents dynamiques du changement. Cependant, les enseignants redoutent souvent les réformes qui se déroulent dans leur pays et les changements qu'elles impliquent : ainsi, dans une récente étude française, 95 % des enseignants de collège confirment l'existence d'un « malaise enseignant », et 72 % d'entre eux se déclarent affectés par ce malaise. De nombreux enseignants se trouvent démunis, dans la mesure où ils n'ont pas toujours reçu de formation suffisante, face à la grande hétérogénéité de leurs classes, à la diversification pédagogique, à l'enseignement en petits groupes, ou à l'enseignement aux élèves en grande difficulté (Haut conseil de l'éducation, 2010). De même, les enseignants d'Amérique centrale et latine ressentent un malaise : 35 % d'entre eux au Mexique, 45 % en Argentine et 53 % au Brésil ne souhaitent pas continuer à enseigner (Coll, 2010).

En réponse à cette résistance, l'un des débats actuels se concentre sur la manière de s'appuyer sur les connaissances et l'expérience des enseignants, sur le type de système de responsabilité requis pour encourager les enseignants à ce nouveau rôle ainsi que sur le type de mesures incitatives qui pourraient contribuer à changer l'attitude et le comportement des enseignants (notamment en comprenant leur subjectivité).

Il faudrait favoriser une vision de réciprocité, où les écoles seraient tenues responsables des résultats des apprentissages de leurs élèves tandis que les autorités éducatives seraient chargées d'assurer les conditions d'enseignement propices à l'atteinte de tels résultats (Savolainen, 2009).

Des élèves plus indépendants : les changements curriculaires n'affectent pas seulement les enseignants ; ils impliquent également de définir un nouveau rôle pour l'élève. Les écoles ont une obligation de fournir à leurs élèves une éducation qui leur permettra de s'adapter à un environnement de plus en plus mondialisé, compétitif, diversifié et complexe, dans lequel la créativité, la capacité d'innover, le sens de l'initiative, l'esprit d'entreprise et un engagement envers l'apprentissage tout au long de la vie sont tout aussi importants que les connaissances spécifiques associées à une matière.

En 2006, l'Union européenne a établi le niveau minimum de connaissances, compétences et attitudes que tous les élèves devraient avoir acquis à la fin de l'enseignement obligatoire afin de prendre part d'une façon productive et de contribuer à la société du savoir (Conseil de l'Union européenne, 2008). En Chine, également, des mesures ont été prises pour encourager la participation active des étudiants : ainsi, les cours pratiques y représentent 8 % du total des heures de classe à l'école primaire et 24 % en secondaire. Les élèves sont encouragés à entreprendre des recherches avec l'aide de tuteurs, des activités de travaux manuels sont proposées pour développer les compétences nécessaires à la vie courante, et les TIC sont utilisés pour motiver et diversifier l'apprentissage.

Cependant, des élèves indépendants et les implications d'un tel changement peuvent aussi générer une incertitude générale parmi les parties prenantes clés, telles que les autorités éducatives, les communautés, les enseignants et le personnel éducatif, en ce qui concerne la façon de s'adapter à ces changements. De nombreuses écoles sont de plus en plus hétérogènes, créant des environnements éducatifs plus complexes. Souvent, les enseignants n'acceptent pas si facilement les environnements pédagogiques hétérogènes parce qu'ils impliquent le développement d'approches personnalisées, une tâche qui demande beaucoup plus de travail et parfois même un changement de mentalité.

L'évolution des relations entre enseignants et élèves : une vision holistique du curriculum et l'évolution constante du rôle des enseignants et des élèves impliquent des changements importants pour les relations entre enseignants et élèves. Ces changements créent des opportunités et des contraintes tout en s'orientant progressivement vers des propositions de réformes curriculaires qui correspondent mieux aux attentes et aux besoins des élèves. Bien

qu'il semble que les enseignants aient souvent tendance à accepter les élèves en tant que participants actifs dans le processus d'apprentissage, ils continuent à mettre l'accent sur des activités hautement structurées avec peu d'espace pour le développement de l'expression individuelle de chaque élève et l'apprentissage autonome (OCDE, 2009).

Il reste à savoir si la participation et l'indépendance des élèves dans le processus d'apprentissage sont un facteur de démocratisation dans la relation entre les enseignants et les élèves, ainsi que d'une plus grande confiance et d'une meilleure préparation des enseignants, nécessaires pour mieux répondre à la diversité dans la classe.

En Chine, par exemple, le gouvernement est en train de réformer les styles d'enseignement et les relations entre enseignants et élèves pour assurer un apprentissage pertinent. L'un des principes du changement curriculaire et éducatif est de renforcer la relation entre les objectifs et le contenu pédagogiques d'une part, l'expérience des élèves d'autre part : ce résultat s'obtient en favorisant les relations démocratiques entre enseignants et élèves, et en stimulant et soutenant les enseignants pour qu'ils puissent enseigner un curriculum basé sur les compétences de manière efficace. Ce changement remet en question la tradition du respect excessif pour les enseignants et leur pouvoir incontesté. Ainsi, les enseignants ont plus de respect pour leurs élèves, envie de les aider individuellement et préfèrent les objectifs tels que « apprendre à apprendre », la résolution de problèmes, la capacité de réflexion, l'exercice de la responsabilité et la capacité à coopérer. Les écoles comme environnement d'apprentissage : la complémentarité et la synergie entre les dimensions institutionnelles et pédagogiques au niveau de l'école sont de plus en plus mises en évidence.

Les enquêtes PISA indiquent que l'environnement d'apprentissage joue un rôle important dans la performance des élèves. Ils ont tendance à mieux faire dans un environnement orienté vers les résultats, où les enseignants ont des attentes élevées pour tous et où les élèves peuvent profiter du processus d'apprentissage. En outre, une bonne relation entre enseignants et élèves est essentielle pour s'assurer que les besoins individuels des élèves peuvent être satisfaits. Parmi ces facteurs, une analyse des données PISA 2003 (Schleicher, 2009) montre que la qualité des relations entre enseignants et élèves et le niveau de la discipline en classe sont fortement corrélés avec les performances des élèves.

Malgré un certain nombre d'initiatives, surtout en Europe, les écoles font face à plusieurs défis dans leur quête pour devenir des environnements d'apprentissage plus inclusif. La recherche d'un équilibre délicat entre le maintien de la cohésion sociale et la convergence autour d'un ensemble de principes et de valeurs partagés, et la reconnaissance et l'appréciation

de la différence et de la diversité sont un de ces défis. La mesure dans laquelle les curricula reconnaissent la diversité des identités et des cultures des élèves est un débat permanent. Les curricula devraient-ils seulement tenter d'aider à surmonter les stéréotypes, ou devraient-ils également sérieusement prendre en compte des expressions multiculturelles de valeurs universellement partagées ? Par exemple, le Canada vise un compromis entre l'assimilation et la ghettoïsation culturelle en promouvant le multiculturalisme au sein d'un cadre bilingue (Gallagher, 2010).

Les approches par compétences : controversées et novatrices : l'approche par compétences reste un sujet controversé en raison, entre autres, du grand nombre d'interprétations et de rôles qui lui sont conférés par les systèmes éducatifs. Malgré ces critiques, elle est perçue comme un moyen novateur pour remettre en question la vision traditionnelle du curriculum comme plan d'études, pour aider les enseignants à mieux comprendre leur propre rôle comme facilitateur des apprentissages pertinents, ainsi que pour démontrer aux apprenants la logique compétences/ressources et les méthodes nécessaires pour atteindre les objectifs du curriculum.

En Amérique latine, ceux qui préconisent une approche par compétences ont tendance à la considérer comme une feuille de route qui pourrait contribuer à surmonter les rigidités imposées par un curriculum surchargé et composé de matières déconnectées. En Europe, une approche cohérente du développement des compétences, fondée sur le cadre de référence européen des compétences clés pour l'éducation tout au long de la vie, requiert : des efforts plus soutenus pour améliorer la maîtrise de la lecture et d'autres compétences de base ; des formules d'apprentissage plus personnalisées, qui répondent aux besoins individuels de chaque élève, comportent les formes d'évaluation adéquates et stimulent l'intérêt pour l'apprentissage. Plus précisément, la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 a fixé les connaissances, aptitudes et attitudes minimales que tous les élèves devraient avoir acquises au terme des cursus d'éducation et de formation initiales afin de pouvoir participer à la société de la connaissance et qui, compte tenu de leur nature transversale, supposent une approche de l'enseignement dépassant les frontières des disciplines traditionnelles (Conseil de l'Union européenne, 2008).

Un nombre croissant d'autorités nationales chargées de l'éducation dans le monde cherche à améliorer la qualité de l'apprentissage pour tous par le biais de réformes curriculaires, en introduisant des curricula permettant d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires aussi bien au niveau local qu'au niveau mondial. Néanmoins, des débats se

poursuivent à tous les niveaux, notamment sur la justification, les objectifs, le contenu, la mise en œuvre et les approches de ces changements curriculaires, ainsi que leurs implications pour toutes les parties prenantes, en particulier les enseignants et les élèves. Dans un contexte de réforme éducative, une certaine résistance au changement est fréquente. Il est essentiel que l'école favorise des environnements d'apprentissage propices aux pratiques d'inclusion des enseignants ainsi qu'à l'apprentissage et à la participation des élèves. Les approches par compétences, bien que controversées, sont un moyen novateur d'aider les parties prenantes dans ce processus de développement et de changements curriculaires.

2.2.3.7. Niveaux de formulation des curricula

Dans le contexte de l'éducation, on entend généralement par curriculum un programme ou un « plan d'apprentissage ». Cette définition très brève peut être élargie afin d'être adaptée à des niveaux et à des contextes éducatifs particuliers. L'élaboration et la mise en œuvre d'un curriculum s'opèrent à différents niveaux du système éducatif : niveau international (supra), niveau national/régional (macro), niveau de l'école (mésa), niveau de la classe, du groupe d'enseignement ou de l'enseignant (micro) et même au niveau individuel (nano). Ces niveaux interagissent et doivent tous être pris en compte dans la conception d'un curriculum. Les niveaux macro et micro sont les plus présents dans la littérature et la pratique éducative. Le niveau supra tend à prendre une place de plus en plus importante, la question des politiques éducatives étant de plus en plus souvent abordée à l'échelle internationale.

Ces discussions sont l'occasion de formuler des aspirations communes et de définir des cadres communs, comme le Cadre européen commun de référence pour les langues, qui illustre bien cette tendance en Europe. Les pays souhaitent désormais comparer leurs résultats éducatifs et, à cette fin, mènent des études à grande échelle, comme PISA ou TIMSS. Le niveau méso est particulièrement influent dans les pays où les établissements scolaires jouent un rôle actif en élaborant leurs propres curriculums. Enfin, le niveau nano renvoie à la part croissante de responsabilité individuelle que l'on place aujourd'hui sur l'apprenant, qui doit prendre en main (tout au long de sa vie) ses apprentissages et son épanouissement. Cette évolution reflète des tendances sociétales, mais découle également de visions théoriques (par exemple socioconstructivistes) qui insistent sur la nécessité pour les apprenants de devenir actifs en construisant ou en créant leurs propres conceptions et connaissances.

Le processus d'élaboration d'un curriculum peut être envisagé selon une approche étroite (conception d'un produit curriculaire) ou plus large (amélioration globale et continue des

curriculums). Afin de prendre les bonnes décisions et de réussir la mise en œuvre des curriculums, il est souvent plus pertinent d'adopter la plus large des deux approches, car ces tâches impliquent un processus long et cyclique associant de nombreux acteurs et participants. Dans ce processus, les raisons qui poussent à modifier un curriculum sont formulées, les idées sont précisées et concrétisées par des programmes et des matériels et des efforts sont déployés pour introduire les changements envisagés dans la pratique. En règle générale, les curriculums peuvent prendre diverses formes. Expliciter ces formes est particulièrement utile lorsque l'on cherche à comprendre les difficultés rencontrées pour modifier ou améliorer un curriculum, dans la mesure où il existe souvent un écart manifeste entre les idéaux et les résultats obtenus. Généralement, une distinction est établie entre trois phases de développement d'un curriculum, à savoir les intentions (« curriculum prévu »), la mise en œuvre (« curriculum appliqué ») et les résultats (« curriculum réalisé »).

Outre ces différences de niveaux, de largeur d'approche et de formes de représentation, les problèmes relatifs aux curriculums peuvent être abordés sous divers angles d'analyse. Là encore, on peut distinguer plusieurs perspectives : a) se concentrer sur la question traditionnelle de savoir quels contenus et connaissances procédurales sont les plus importants et doivent être inclus, b) s'interroger sur la question de savoir comment réduire l'écart entre le curriculum tel qu'il est prévu, appliqué et réalisé, c) 82 www.coe.int/lang-CECR 83 Pour une typologie plus précise, voir Akker J., Fasoglio D. & Mulder H. (2010)/ Perspectives curriculaires sur l'éducation plurilingue, Strasbourg, Conseil de l'Europe, www.coe.int/lang-platform/fr → Curriculums et Evaluation Conseil de l'Europe 114 Politiques linguistiques porter son attention sur les processus décisionnels eux-mêmes, qui mettent en jeu les valeurs et les intérêts de différents acteurs et organismes.

Les perspectives plus « critiques », qui se polarisent souvent sur l'analyse des dysfonctionnements observés dans le domaine de l'éducation, ne seront pas évoquées ici, dans la mesure où nous souhaitons nous concentrer sur le développement et l'amélioration des curriculums des différentes disciplines, en vue d'y inclure de manière explicite les compétences linguistiques nécessaires à leur étude. Le présent chapitre portera essentiellement sur le niveau des intentions (curriculum prévu) et sur les opérations cognitives-linguistiques (en tant que parties intégrantes de la littérature spécifique aux matières) sous-jacentes aux compétences communicationnelles jugées nécessaires pour bien apprendre et enseigner une matière.

2.2.3.8. Principes d'organisation d'un curriculum

Dans le cadre de l'organisation des curricula, quelques approches ont été suggérées : approche par les contenus, approche par les objectifs, approche par les compétences.

L'entrée par les contenus a été testée lors des réformes de 1962, de celle de 1971 et de celle de 1979. L'entrée par les objectifs fut utilisée dans les programmes en 1987 et depuis 2008 avec la mise à l'essai, l'approche par compétences est pratiquée dans les écoles primaires dans le cadre du nouveau curriculum. (Sambe, 2006).

2.2.3.8.1. L'approche par les contenus

La logique de l'approche par les contenus misait sur un enseignement qui puisse parcourir le plus vaste champ de connaissances possible. En ce sens, l'école aurait été conçue comme un outil de transmission des savoirs et de développement intellectuel (Sambe, 2006). Il fallait donc faire acquérir à l'élève le plus de connaissances possibles à travers les disciplines étudiées en classe. À cette époque, l'école héritée de la colonisation s'inscrivait dans un mouvement d'assimilationnisme. Elle cherchait à amener les populations vers la « civilisation ». Car comme le souligne Grassmann (2003), c'est le règne d'un imaginaire fondé sur la conception d'une école où règnent la vérité et l'universel vecteur de la civilisation qui permettait d'arracher l'enfant africain à sa barbarie. Autrement dit, l'instruction servait à créer un homme à l'image de l'ancien colonisateur.

2.2.3.6.2. L'approche par les objectifs

L'entrée par les objectifs aurait précisé et rendu opérationnels les objectifs d'apprentissage poursuivis pour les élèves. Les contenus sont à cette occasion formulés en termes d'objectif général à atteindre par le biais de plusieurs objectifs intermédiaires, secondaires et opérationnels pour rendre l'enseignement plus accessible à l'apprenant (Sambe, 2006). Dorénavant, l'école doit former des jeunes individus utiles à la nation, préparés pour s'insérer facilement dans les divers secteurs de la vie nationale, conscients des valeurs de la civilisation africaine et susceptibles de donner leur apport dans les domaines de la science et de la technique (Sylla, 1992 : 133). Cependant, d'aucuns ont considéré que l'approche par les contenus et l'approche par les objectifs péchaient par le manque de mobilisation par les élèves des connaissances acquises à l'école pour résoudre les situations auxquelles ils étaient confrontés dans leur vie (UNESCO, 2010-2011). Il s'agirait là d'un argument majeur au fondement de la mise en œuvre de la nouvelle approche basée sur l'acquisition de compétences.

Dans un ouvrage à visée didactique, De Landsheere (1975) rappelle que la notion d'objectifs pédagogiques s'est développée, à partir des années 1950 et surtout 1960, pour répondre à la nécessité d'introduire davantage de rigueur dans les dispositifs de formation. Dans un contexte marqué par la double augmentation exponentielle des savoirs et du nombre d'étudiants à former, il s'agissait de formaliser le contrat didactique entre les enseignants et les étudiants et d'énoncer clairement ce que ces derniers devaient apprendre. On comprend dès lors que le développement du concept d'objectif et de ses applications opérationnelles ait été étroitement associé à l'idée de planification méthodique des activités de formation, selon une démarche systématique comprenant une analyse des besoins, la détermination des objectifs d'apprentissage, le choix des méthodes d'enseignement et d'évaluation des apprentissages, cette dernière activité ayant vocation à vérifier l'atteinte des objectifs. A partir de cette intention première, un certain clivage s'est opéré entre les auteurs qui considéraient qu'un objectif pédagogique devait d'abord décrire une activité intellectuelle précise de l'étudiant – c'est le cas de Bloom et ceux qui exigeaient, notamment en référence à la perspective de la psychologie behavioriste, qu'un objectif pédagogique soit formulé en termes de comportements observables c'est notamment le cas de Mager. Selon Bloom, l'objectif pédagogique est une déclaration claire de ce que l'action éducative doit amener comme changement chez l'élève et la finalité première de sa taxonomie des objectifs éducationnels est de catégoriser les niveaux d'activité intellectuelle sollicités par l'objectif. Mager précise que les objectifs doivent décrire un ensemble de comportements observables dont il est postulé qu'ils attestent valablement les apprentissages maîtrisés par l'étudiant ; il indique en outre que l'objectif doit décrire les conditions de réalisation du comportement attendu et préciser la performance minimale à atteindre.

Dans cette perspective, l'objectif doit donc décrire un résultat désirable et non le processus d'apprentissage. Gagné considère également que les objectifs doivent être considérés comme une déclaration explicite des résultats désirés au terme d'un processus d'enseignement mais il insiste aussi sur les activités de l'élève. Au total, les objectifs d'apprentissage précisent donc des changements durables et désirables chez l'élève et qui surviennent pendant ou à l'issue une situation pédagogique et ils infèrent, plus ou moins explicitement, les activités qui permettent d'y parvenir.

2.2.3.6.2.1. Implications pédagogiques

Pendant des années, les techniques de rédaction des objectifs ont été l'objet de plusieurs propositions et débats. De Landsheere (1975) en a proposé l'une des classifications les plus

fonctionnelles. L'auteur reconnaît que tous les objectifs n'ont pas le même degré de précision et propose de les classer à trois niveaux : les buts, les objectifs généraux et les objectifs spécifiques. Ainsi, la formulation des objectifs s'échelonne entre des déclarations très générales, constituant des buts du dispositif éducationnel concerné, des objectifs généraux appliqués à des grandes sections de programme ou de cours et enfin des objectifs spécifiques correspondant à des tâches très précises.

Les objectifs généraux et spécifiques peuvent être classés en référence aux différents types de comportements selon les différents domaines et niveaux des taxonomies des objectifs pédagogiques, dont celle de Bloom est la plus connue. Elle catégorise les capacités humaines en trois domaines, respectivement cognitif, psychomoteur et affectif. Chacun de ces domaines est ensuite divisé en différents niveaux hiérarchisés ; la taxonomie du domaine cognitif distingue ainsi respectivement : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. En pratique, des taxonomies simplifiées ont souvent été utilisées.

Dans la continuité de la perspective de Mager, De Landsheere formule que, pour être opérationnel, un objectif doit nécessairement décrire : le comportement observable ; le produit attendu ; les conditions dans lesquelles se réalisera ce comportement et les critères permettant de décider si la performance est suffisante. Un objectif spécifique est toujours opérationnel mais un objectif opérationnel n'est pas nécessairement spécifique.

2.2.3.6.3. L'approche par les compétences

Un curriculum est associé aux conceptions pédagogiques de référence à une époque donnée (Depover & Strebelle, 2010). Les différentes études sur l'APC qui ont été faites dans les deux dernières décennies pour différents pays, et les pays africains en particulier (Roegiers, 2008 ; Sylla, 2004 ; Cros et al, 2010 ; Depover & Strebelle, 2010), nous conduisent à la penser comme la référence pédagogique actuellement dominante.

La polysémie du terme « compétence » et un certain flou sur ce qu'est l'APC seraient des éléments qui feraient en sorte que chacun y trouve son compte, et le Cameroun ne serait pas une exception.

Tout d'abord, le concept garde les marques de son origine dans le monde du travail et des entreprises, même dans l'actualité. Par exemple, le rapport mondial de l'Éducation pour tous de 2012 porte sur « Jeunes et compétences – l'Éducation au travail ». Ce document souligne que « l'Éducation ne se limite pas à faire en sorte que tous les enfants puissent aller à l'école, elle doit aussi préparer les jeunes à la vie en leur donnant la possibilité de trouver un emploi

décent ». De plus, « le bien-être et la prospérité des jeunes dépendent plus que jamais des compétences que l'éducation et la formation peuvent leur assurer » (Unesco, 2012).

Ce lien avec le travail permet de dégager deux éléments importants des compétences : la dimension fonctionnelle, rendre capable de réaliser un certain nombre de tâches, et la dimension utilitaire rendre capable de s'insérer dans le marché de travail (Tilman, 2008). Ces dimensions apparaissent dans le contexte africain en tant qu'idées naturelles car, souvent, l'école se voit reprocher de n'assurer que des savoirs académiques, éloignés du milieu de vie de l'élève (Delorme, 2008). Outre ce constat, qui est valable aussi pour le Cameroun, la dimension utilitaire de la notion est aussi présente dans les discours, notamment ceux des dirigeants du ministère de l'Éducation de Base.

Nous retiendrons aussi le sens donné par Roegiers (2008), qui fut l'un des principaux experts de l'assistance technique fournie pour l'introduction de l'APC. Cet auteur reconnaît que la variabilité de l'APC permet de répondre aux exigences et défis de la société, sur le plan économique et social, car les contenus d'enseignement sont plus que des savoirs : des savoir-faire. « Le pouvoir n'est plus à celui qui sait, comme autrefois, ni même à celui qui cherche, mais à celui qui agit : celui qui entreprend, celui qui organise, celui qui gère » (Roegiers, 2008). L'élève, selon lui, est l'acteur principal des apprentissages, et le savoir-agir en situation complexe est important. Cette perspective implique un changement dans le paradigme prévalant au Cameroun : l'enseignant au centre, un enseignement académique compartimenté, dont la pertinence pour l'élève n'est pas toujours évidente. Autrement dit, un autre rapport au savoir et une autre façon de gérer ce rapport.

De plus, l'Approche par les Compétences (APC) est fondée, selon X. Roegiers (ibid.), sur la pédagogie d'intégration, qui préconise un processus d'enseignement-apprentissage par phases d'apprentissages ponctuels de ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et phases d'intégration (apprendre à mobiliser les ressources en situations complexes). Cette perspective exigerait, au Cameroun, le passage d'un curriculum intégré (axé sur l'interdisciplinarité et des thématiques transversales), tel qu'il existe depuis la réforme des années 1990, à un enseignement intégré et, surtout, à un apprentissage de l'intégration.

Bien que l'APC semble être une référence pédagogique dominante, elle n'est pas exempte de controverses. Pour Perrenoud (1999), une des controverses tient à la difficulté de montrer clairement la valeur incontestable du changement attendu d'un nouveau rapport au savoir. Il s'agit aussi de mettre en exergue le point sensible de la relation entre les compétences, qui sont multiples (transversales, disciplinaires, pour la vie) et les savoirs (agir, faire, être). Le débat «

Faut-il enseigner des connaissances ou faut-il développer des compétences ? » est au cœur des contradictions de l'école (ibid.). Nous concluons avec Perrenoud (ibid.) que les implications de l'APC sont aussi sources de controverse. En effet, l'APC demande une nouvelle organisation scolaire, le changement du système d'évaluation des apprentissages et de pilotage, des outils pédagogiques disponibles et intelligibles et des conditions matérielles. Ce sont des questions qui se posent avec acuité dans les études sur l'APC dans la réalité africaine (Roegiers, 2008 ; Cros et al, 2010 ; Ndoye, 2009 ; Akkari & Lauwerier, 2013). En fait, l'adoption de l'APC demande une réforme, des changements en profondeur.

2.2.3.7. Curriculum accéléré : un nouveau curriculum ou une bonne pratique ?

2.2.3.7.1. Présentation du CARED

Le Curriculum Accéléré pour la Réinsertion des Enfants Déscolarisés (CARED) est une réponse à une recommandation à mi-parcours du programme de coopération (MINEDUB-UNICEF) qui découlait du constat selon lequel, malgré les progrès considérables enregistrés dans le domaine de l'éducation depuis plusieurs années, tous les enfants en âge scolaire au Cameroun ne sont pas scolarisés, surtout dans la Zone d'Education Prioritaire. Selon le document conceptuel élaboré par ROCARE-Cameroun (2011), le CARED avait pour objectif général de faciliter la réinsertion des enfants déscolarisés dans le circuit formel de l'école classique. Le programme s'adressait à une population d'enfants âgés de 8 à 14 ans, sortis précocement du système scolaire formel. Plus spécifiquement, le CARED visait deux objectifs chez l'enfant déscolarisé camerounais :

- maîtriser les compétences de réinsertion scolaire. A cet égard, l'application de ce curriculum visait à amener l'apprenant à acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans les disciplines du Français et des Mathématiques lui permettant de développer les compétences nécessaires pour se réinsérer dans une école formelle et de développer une grande autonomie vis-à-vis des apprentissages ;
- maîtriser les compétences d'intégration sociale, c'est-à-dire, développer aux plans communicationnel, émotionnel, physique et social des valeurs, des attitudes et des comportements nécessaires pour une vie scolaire harmonieuse et responsable ; favoriser sa participation future à la vie en communauté en l'aidant à faire développer et à faire éclore toutes ses potentialités ; contribuer à la prévention et à la lutte contre la déscolarisation en milieu scolaire.

2.2.3.8.1.1. Du schéma de mise en œuvre du CARED

Le schéma de mise en œuvre du CARED prévoyait les trois phases suivantes : prospection, application et soutien aux enfants réinsérés.

2.2.3.8.1.2. De la prospection ou phase préparatoire

La phase prospective était constituée par un ensemble d'activités visant à faciliter la mise en œuvre du CARED. Il s'agissait, entre autres, de : sensibiliser les communautés pour susciter leur adhésion en faveur de la scolarisation de tous les enfants en âge d'aller à l'école ; recenser les enfants non scolarisés ou déscolarisés ; identifier les sites devant abriter le programme ; former les enseignants devant l'animer ; déterminer la logistique nécessaire au programme.

De l'application Cette phase commençait par l'accueil des enfants à encadrer pendant huit (08) semaines. Le contenu des enseignements portait, pour l'essentiel, sur les capacités à pouvoir communiquer (oralement et par écrit en français) et à résoudre des situations mathématiques plus ou moins simples, conformément aux répartitions hebdomadaires des contenus et aux emplois de temps conçus à cet effet.

Au cours de l'accueil, les enfants étaient soumis à un petit test de niveau pour leur admission, soit à la cohorte 1, soit à la cohorte 2. Il leur était ensuite remis des fournitures scolaires pour la durée du CARED. Pour garantir plein succès à cet encadrement pédagogique, un dispositif de suivi /évaluation assez rigoureux avait été mis en place. Il prévoyait des contrôles journaliers d'assiduité et de présence des apprenants et des enseignants, une évaluation hebdomadaire des performances des apprenants, une évaluation finale des apprenants au terme des deux mois, afin de situer la classe d'admission à la prochaine rentrée. Une prime était payée aux enseignants et aux superviseurs, pour la durée de cette activité.

b) Du soutien aux réinsérés Une fois sorti du CARED, l'enfant devait s'inscrire dans l'une des écoles la plus proche de sa localité. Pour garantir sa rétention scolaire, il était prévu de lui remettre, à la rentrée, une trousse contenant les fournitures nécessaires (sac, cahiers, ardoise, stylos à bille, crayon, gomme, etc.). Pour ceux admis au CM2, les frais des dossiers pour le CEP et le concours d'entrée au secondaire devaient leur être octroyés, sous forme de bourse.

2.2.3.8.1.3. Bénéficiaires du CARED

a) Les bénéficiaires directs étaient des enfants (déscolarisés et/ou non scolarisés) regroupés selon les critères d'âge et de niveau scolaire. Les actes de naissance devaient permettre de déterminer leurs âges. Un pré-test était organisé pour identifier les enfants à besoins éducatifs

particuliers, passagers ou importants. Dans tous les cas, deux groupes étaient constitués selon le tableau ci-après :

Tableau n° 10 : Regroupement des enfants selon les cohortes

Âges	Cohortes	Niveau d'entrée correspondant dans l'école classique	Outils de sélection
8-10 ans	Cohorte 1	CE1, CE2	Actes de naissance et/ou Tests
11-14 ans	Cohorte 2	CM1, CM2	Actes de naissance et/ou Tests

Source : ROCARE-Cameroun. 2011

Chacune des cohortes comprenait des sous-groupes en fonction des besoins éducatifs identifiés. Ainsi, trois catégories d'enfants déscolarisés ont été repérées : - les enfants sans difficultés particulières mais ayant besoin de travailler pour améliorer leurs performances ; - les enfants présentant des difficultés et nécessitant des activités de remédiation ; - les enfants présentant des difficultés multiples nécessitant un accompagnement individualisé. L'évaluation diagnostique au début de la formation, par des tests de Lecture et de Mathématiques, a servi à classer les enfants selon les différences observées, mais aussi à les typer en fonction de la catégorie à laquelle ils appartenaient.

b) Les bénéficiaires indirects

Le CARED s'adressait certes aux enfants d'âge scolaire, mais déscolarisés pour faciliter leur insertion dans le système classique de l'éducation, mais en tant que programme du Ministère de l'Education de Base appuyé par l'UNICEF, il a également été bénéfique pour les enseignants dans la mesure où ils avaient besoin d'une formation spécifique pour changer la perception que les enfants et les communautés ont de l'école et garantir une bonne réinsertion scolaire.

Pour chaque équipe pédagogique en charge des déscolarisés, il était prévu : - d'établir une programmation des activités permettant une progression dans les apprentissages notionnels et dans l'acquisition des méthodes (observation, expérimentation,) ; - de prendre en compte les liens interdisciplinaires (maîtrise des langages, math, E.P.S...) ; - de faire évoluer les traces écrites en fonction des cohortes ; - de prévoir des évaluations en fonction des connaissances-

notions travaillées, des attitudes et des méthodes (grilles de contrôle, évaluations, fiches bilan, fiches autocorrectives...). Mais, la formation de l'enseignant seul ne suffisait pas, il fallait aussi impliquer les parents dans la mise en œuvre du projet. C'est pourquoi le CARED a également mis un accent sur l'éducation parentale à travers les Associations des Mères d'Enfants (AME) et les Associations des Parents d'Elèves et d'Enseignants (APEE).

2.2.3.8.1.4. De la durée du CARED

La charge globale horaire de formation dans le CARED était de 160 heures à raison de 20 heures par semaine consacrées au travail effectif des compétences communicationnelles et mathématiques. A cet effet, un emploi du temps hebdomadaire a été élaboré. Il se présentait de façon identique quelle que soit la cohorte, de la manière suivante :

Tableau N° 11: Rythmes scolaires proposés aux cohortes.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Classe	8h-10h	8h-10h	8h-10h	8h-10h	8h-10h
Récréation	10h-10h15	10h-10h15	10h-10h15	10h-10h15	10h-10h15
Classe	10h15-12h	10h15-12h	10h15-12h	10h15-12h	10h15-12h

Source : ROCARE-Cameroun. 2011

La planification des contenus prévoyait pour chaque cohorte une répartition de 4 heures de cours par jour. La charge horaire était découpée en tranche d'activités de 30 à 45 mn selon la cohorte. Les activités alternaient entre Mathématiques (numérations, mesures et géométries) et communication (lecture, expression orale, ou expression écrite) soit environ quatre périodes avant la pause et trois périodes après.

2.2.3.8.1.5. De l'approche pédagogique du CARED

La démarche pédagogique mise en œuvre était fondée sur la pédagogie de l'intégration de Roegiers (2003). On peut caractériser la pédagogie de l'intégration de la manière suivante : en termes de finalités, elle vise à améliorer à la fois l'efficacité du système éducatif et son équité. Elle est alors particulièrement attentive à fournir des pistes concrètes aux systèmes éducatifs qui mettent en avant la fonction d'insertion de l'élève dans la société à travers la scolarité de base ; en termes de profil de l'élève attendu en fin de scolarité, la pédagogie de l'intégration affirme l'importance de définir un profil en termes de famille de situations et donc

de compétences disciplinaires et interdisciplinaires à maîtriser par chaque élève au terme d'un cycle.

L'approche par l'intégration des acquis a constitué pour le CARED un ensemble de manières d'envisager la mise en œuvre de ce programme. En effet, les situations d'apprentissage fournissent un cadre pour le traitement des situations de vie et la construction de connaissances pertinentes pour leur traitement. Les situations d'apprentissage servent également d'appui à l'évaluation durant et à la fin d'un cours.

Au regard de cette expérience, l'approche curriculaire mise en œuvre, respectant une logique de compétence, a tourné radicalement le dos aux approches plus conventionnelles d'élaboration des programmes d'études. En ce sens l'entrée dans les programmes d'études par les compétences ne peut se réaliser que par les classes de situations (famille de situations) prescrites dans les profils de sortie de formation.

2.2.3.8.1.6. Du contenu du CARED

Les options préconisées dans cette stratégie pour les enfants non scolarisés / déscolarisés supposent deux curricula, avec la base commune du socle de compétences. Le Cameroun a proposé les curricula accélérés pour la réinsertion des enfants déscolarisés et non scolarisés. Ces Curricula comprennent le curriculum de réinsertion scolaire et le curriculum de préparation à une initiation à un métier ou à une formation professionnelle.

- Curriculum de (ré) insertion scolaire ;
- Curriculum de préparation à une initiation à un métier / une formation professionnelle.

Ces deux curricula sont définis en termes des compétences dont les apprenants visent l'acquisition, plutôt qu'en termes de savoir à dispenser. En respectant le principe de mettre l'apprenant au centre des préoccupations, il ne s'agit pas de livrer un curriculum, leçon par leçon, mais d'enseigner les compétences, d'assurer un feedback et une vérification des progrès, et de structurer les cours en fonction de ces progrès.

Le CARED a été développé à partir des contenus reposant sur une synergie des apprentissages en français et en mathématiques pour une plus grande autonomie de l'apprenant dans les compétences. Il s'agissait des classes compensatoires sous forme de leçons dispensées pendant les vacances dans des écoles avec des horaires fixes, le but étant de favoriser des passerelles pour l'école formelle.

Au-delà des compétences de base, chaque curriculum aura un contenu basé sur les exigences des débouchés respectifs : Pour la (ré) insertion scolaire : le curriculum spécifique privilégiera les connaissances et les compétences qui préparent l'apprenant à intégrer le programme scolaire, au niveau approprié ; Pour la préparation à l'initiation professionnelle : le curriculum spécifique mettra un accent sur les compétences professionnelles transversales, telles que : communication, négociation, résolution de problèmes, esprit d'entrepreneur, travail d'équipe, et sur une maîtrise de base des technologies de l'information.

Les groupes d'enfants qui sont récupérés par les établissements scolaires ou par les associations pour des cours de réinsertion ou de préparation à l'initiation professionnelle sont de nature hétérogène, entre autres par rapport à leurs antécédents scolaires et les compétences déjà acquises. L'enseignant ou l'animateur est confronté par un besoin d'enseignement adapté à l'individu, si chaque apprenant va profiter au maximum de ses acquis.

L'expérimentation du CARED est apparue comme une réponse présentant les avantages ci-après : une organisation des contenus en compétences pour faciliter l'efficacité des apprentissages. Les enfants déscolarisés constituant des groupes hétérogènes regroupés en cohorte, leur apprentissage devait donc être basé sur les difficultés identifiées permettant à l'enfant, au bout d'une période de fréquentation et d'apprentissage à part de retourner à l'école ; un découpage horaire souple pour les enseignants (période de vacances) et pour les apprenants qui sont pour la plupart déjà investis dans la vie active ; deux disciplines clés pour améliorer les compétences communicationnelles et mathématiques en intégrant les compétences sociales et humaines (Français et Mathématiques) ; une présentation tabulaire qui facilite la préparation des leçons et notamment l'élaboration des ressources pour l'apprentissage ; des outils d'évaluation offerts aux enseignants pour évaluer selon l'approche par compétences ; un guide pédagogique pour les orientations méthodologiques visant à accompagner l'enseignant dans ses choix didactiques et pour renforcer des compétences pour la prise en main psychologique des enfants en difficultés ;

- un glossaire pour expliciter les concepts.

2.2.3.8.1.7. De la zone de couverture du CARED

La mise en œuvre du CARED a couvert 23 Arrondissements dans 13 Départements des quatre régions qui constituent la Zone d'Education Prioritaire (ZEP). La couverture de cette intervention est reconstituée dans le tableau ci-après :

Tableau N° 12: Différentes zones du CARED entre 2011 et 2012

REGIONS	DEPARTEMENTS	ARRONDISSEMENTS
1 - Adamaoua	1 Djérem	1 Ngaoundal
	2 Mbéré	2 Djohong
		3 Meiganga
		4 Ngaoui
2 - Est	3 Haut-Nyong	5 Messamena
	4 Kadey	6 Mindourou
		7 Kette
	Lom-et-Djerem	8 Diang
		9 Garoua-Boulai
		Mandjou
		11 Ngoura
3 - Extrême-Nord	6 Diamaré	12 Maroua 1er
		13 Maroua 2 ^{ème}
	7 Logone-et-Chari	14 Goulfey
		15 Kousséri
	8 Mayo-Danay	16 Kar-Hay
9 Mayo-kani	17 Kaélé	
4 - Nord	10 Benoué	18 Bibémi
		19 Garoua 1er
		20 Garoua 3
	11 Faro	21 Poli
	12 Mayo-Louti	22 Guider
	13 Mayo-Rey	23 Touboro
TOTAL	13	23

Source : Exploitation documentaire CEED

2.2.3.8.1.8. De l'importance du CARED

Le CARED comme projet, possède un statut singulier dans la mesure où il offre une réponse spécifique à un problème particulier. Il est également une expérience pour le changement, en ce sens qu'il permet aux écoles traditionnelles de s'inspirer des innovations pédagogiques et organisationnelles pour améliorer leur qualité éducative. Sa mission est d'encourager un véritable esprit d'équipe entre l'école, les parents, la communauté et les institutions locales. L'expérimentation du CARED est apparue comme une réponse présentant les avantages ci-après :

- une organisation des contenus en compétences pour faciliter l'efficacité des apprentissages. Les enfants déscolarisés constituant des groupes hétérogènes regroupés en cohorte, leur apprentissage devait donc être basé sur les difficultés identifiées permettant à l'enfant, au bout d'une période de fréquentation et d'apprentissage à part de retourner à l'école ;

- un découpage horaire souple pour les enseignants (période de vacances) et pour les apprenants qui sont pour la plupart déjà investis dans la vie active ;
- deux disciplines clés pour améliorer les compétences communicationnelles et mathématiques en intégrant les compétences sociales et humaines (Français et Mathématiques) ;
- une présentation tabulaire qui facilite la préparation des leçons et notamment l'élaboration des ressources pour l'apprentissage ;
- des outils d'évaluation offerts aux enseignants pour évaluer selon l'approche par compétences;
- un guide pédagogique pour les orientations méthodologiques visant à accompagner l'enseignant dans ses choix didactiques et pour renforcer des compétences pour la prise en main psychologique des enfants en difficultés ;
- un glossaire pour expliciter les concepts.

Roegiers (2000) associe le concept de curriculum à celui de l'intégration, le curriculum intégrateur est guidé par la préoccupation d'intégration dans les apprentissages. Il s'agit de donner du sens à ceux-ci en précisant les types de situations dans lesquels l'apprenant va devoir mobiliser ses acquis. Le curriculum intégrateur prend en compte l'ensemble des dimensions visant à permettre à l'apprenant de tisser une diversité de lien avec ses acquis en vue de permettre une mobilisation effective de ceux-ci.

Le Ministère de l'Éducation de Base conjointement avec le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF), dans le but d'offrir une éducation de qualité pour de nombreux enfants qui n'ont jamais été inscrits à l'école ou l'on quitté avant d'atteindre le secondaire, a mis sur pieds le Curriculum Accéléré pour la Réinsertion des Enfants Déscolarisés (CARED), avec pour ambition de proposer un espace éducationnel aux enfants qui ont quitté précocement le cycle primaire ou qui n'ont jamais connu ce dernier. A travers ce programme, ils visent à combler les quatre besoins suivants :

La qualité améliorée de l'éducation reçue par les enfants scolarisés, non scolarisés et déscolarisés à travers la mise sur pied des mesures incitatives et autres facilités d'accès aux apprentissages (gratuité des enseignements et du matériel éducatif, proximité des centres d'apprentissages des villages et quartiers des parents, etc. ;

Les capacités renforcées des familles en éducation parentale notamment en matière de responsabilités du parent, de la sensibilisation sur l'importance de l'école, de la participation

des parents au processus de formation et d'éducation de leurs enfants, du rôle et de la place des parents dans le processus éducatif, etc. ;

L'accès amélioré des enfants à l'éducation préscolaire de qualité notamment à base communautaire et surtout dans la Zone d'Education Prioritaire (ZEP) caractérisées par un faible pouvoir d'achat des ménages, la précarité des moyens d'existence, l'éloignement des établissements scolaires des familles, entre autres ;

L'accès accru des enfants à l'éducation de base des enfants en âge scolaire et préscolaire, soutenu par une forte mobilisation des différentes parties prenantes et une mise à disposition des ressources humaines en quantité et en qualité, des moyens matériels, pédagogiques et didactiques appropriés ; et les disparités réduites de genre afin de garantir l'égalité des chances enfants filles et garçons, y compris ceux issus des familles nécessiteuses ou vulnérables.

Ce programme défini par l'Approche par Compétences (APC) fonctionne selon l'interdisciplinarité, 23 disciplines scolaires ont été regroupées par compétences visées à savoir les compétences communicationnelles qui rassemblent l'ensemble des matières littéraires et linguistiques ; les compétences mathématiques qui mettent en commun les questions scientifiques et techniques ; et les compétences humaines et sociales qui concernent le reste des disciplines notamment le sport, le travail manuel, les danses, la musique et autres disciplines assimilées.

Le CARED est l'œuvre d'une synergie du système des Nations Unies et leurs partenaires gouvernementaux, privés et de la société civile. Il s'agit notamment du Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF), grâce aux financements des bailleurs de fonds tels que l'Union Européenne (UE) et le Japon. La mise en œuvre s'opère sur le terrain par le biais de certaines ONG à l'instar de Plan-Cameroun dans le Région de l'Est Cameroun. Les enseignants reçoivent une formation supplémentaire dans le cadre du CARED et pris en charge par les programmes opérationnels mis en œuvre par l'UNICEF et d'autres partenaires sous l'égide du Ministère camerounais de l'Education de Base.

Des sources du MINEDUB, la première expérimentation réalisée depuis 2011 dans les Régions de l'Est et d'Adamaoua fait état de 608 bénéficiaires. Elle est suivie en 2012 au Nord et à l'Extrême-nord par 1832 bénéficiaires. Plus loin, en 2013, l'expérimentation a été reprise dans les Régions de l'Adamaoua et de l'Est, y compris les enfants Baka, et l'on a dû totaliser 25.992 bénéficiaires.

Le Cameroun en général, et plus particulièrement dans les Régions de l'Est, de l'Adamaoua et du Nord, a reçu un afflux considérable des réfugiés centrafricains en cours depuis 2014 pour lesquels le CARED a été utilisé comme outil d'évaluation et de mise à niveau des enfants dans les Espaces d'Apprentissages Temporaires et de Protection d'Enfants (ETAPES). Aussi, dans la Région de l'Extrême-Nord, 8.360 enfants, généralement victimes des exactions de la secte terroriste Boko Haram, parmi lesquelles 3.820 filles, 4.231 réfugiés et 700 enfants du pays hôte ont été suivis à travers l'utilisation du CARED dans les camps et autres centres d'apprentissages mis sur pied par les pouvoirs publics et leurs partenaires internationaux et nationaux.

Tableau N° 13: Illustration des bénéficiaires de la méthode sur le CARED au Cameroun

Régions	Années	Nombre de bénéficiaires	Observations
Adamaoua, Est et Nord	2013	608	1 ^{ère} année d'expérimentation du CARED dans les ZEP
	2014	25.992	Y compris les enfants autochtones Baka
			Utilisation du CARED au profit des milliers d'enfants réfugiés centrafricains dans les ETAPES
Extrême-Nord et Nord	2012	1.832	Victimes des exactions de la secte terroriste Bok Haram, y compris des réfugiés et autres déplacés internes
Extrême-Nord	2014	8.360	Soit 3.820 filles, 4.281 réfugiés et 700 déplacés internes

Source : Rapport final d'évaluation du CARED

Entre 2012 et 2014, il s'agit d'un total de près de 30.000 bénéficiaires dans les Régions camerounaises de l'Adamaoua, de l'Est, de l'Extrême-Nord et du Nord à travers l'utilisation du CARED dans les ETAPES avec une courbe ascendante.

Cet outil qui est l'une des réponses apportées à l'éducation en situation d'urgence et dont la démarche est exceptionnellement inclusive a permis de recevoir tant les populations locales Bantou qu'autochtones Baka des Régions cibles sans mettre en laisse les enfants réfugiés, déplacés internes et autres membres des communautés vulnérables, filles et garçons confondus et sans distinction d'origine, de religion, de race, de tribus ou de culture.

Le CARED a sensiblement amélioré le développement de l'enseignement primaire dans la zone d'éducation prioritaire. 2) La réinsertion scolaire a été effective à plus de 60% (cf. Rapport 2013). 3) La formation des enseignants a permis une appropriation de plusieurs

approches pédagogiques centrées sur l'apprenant. 4) Le contexte de la mise en œuvre a imposé la démultiplication du CARED. 5) Le CARED mériterait d'être considéré comme une bonne pratique et un chantier d'innovation pédagogique dont la cohérence devrait être améliorée. 6) Pour assurer l'amélioration continue des élèves dans un contexte CARED donné, l'enseignant doit s'approprier le processus qui vise l'implantation du changement positif et permanent. 7) L'implication de la plupart des acteurs a été superficielle, car reposant sur la perspective de recevoir une récompense matérielle. 8) Les conditions socioculturelles, surtout lorsqu'elles sont exacerbées par les conflits sociaux, le manque d'encadrement scolaire et une appréciation erronée de la rentabilité de l'éducation incitent à la démission dans des proportions élevées.

2.2. 3.8.1.8. Les résultats

Selon l'annuaire statistique 2018/2019 les effectifs des élèves dans le préscolaire et dans l'enseignement primaire au Cameroun au cours de l'année scolaire 2018-2019 les effectifs se présentent de la manière suivante :

Le niveau préscolaire compte au total 176 559 élèves (32,54%) à l'enseignement public, 348 902 élèves (64,30%) à l'enseignement privé et 17 079 élèves (3,15%) à l'enseignement communautaire dont un total de 542 540 élèves pour le niveau préscolaire. D'où un taux de scolarisation de 99,99% au niveau préscolaire.

Le niveau primaire a enregistré 3 342 412 élèves (76,96%) à l'enseignement public, 986 565 élèves (22,42%) à l'enseignement privé et 70 920 élèves (1,61%) à l'enseignement communautaire. Le niveau primaire enregistre un total global de 4 399 897 élèves. Ces statistiques permettent de constater que les effectifs du préscolaire au primaire évoluent de manière décroissante.

Tableau 14: Statistiques de l'éducation dans l'enseignement primaire dans la zone d'éducation prioritaire en 2018/2019

Régions	Effectifs des élèves	Effectifs d'enseignants	Nombres d'écoles	Nombre de table-bancs
Cameroun	4 399 897	96546	22 463	3 827 729
Adamaoua	277 540(6,30%)	4182(4,33%)	1 237(5,50%)	185 584(4 ,84%)
Est	313 385(7,12%)	4823(4,99%)	1223(5,44%)	230 946(6,03%)
Extrême-Nord	978 367(22,23%)	12 199(12,63%)	2 776 (12,35%)	386 351(10,09%)
Nord	623 348(14,2%)	5521(5,72%)	1858(8,27%)	224 169(5,85%)

Source : Annuaire statistique MINEDUB (2018/2019)

Le tableau n° 16 présente les effectifs des élèves, des enseignants, des écoles et des table-bancs dans la zone dite d'éducation prioritaire du Cameroun.

Selon l'annuaire statistique 2018/2019, la Région de l'Est qui constitue le lieu de notre étude compte un total de 313 385 élèves dont 278 068 dans le public, 34 271 dans le privé et 1 026 dans les écoles communautaires. Cette région occupe l'avant dernier rang sur quatre, un peu au-dessus de l'Adamaoua qui enregistre un total de 277 540 élèves contre le Nord avec 623 348 élèves et à la tête l'Extrême-Nord qui totalise un effectif de 978 367 élèves.

Concernant les effectifs des enseignants, la Région de l'Est enregistre un total de 4 823 enseignants dont un effectif de 3 889 pour les écoles publics, 921 enseignants pour le privé et 13 enseignants pour les écoles communautaires. Cette région occupe le troisième rang après l'Extrême-Nord et le Nord qui enregistrent respectivement 12 199 et 5521 enseignants au cours de l'année scolaire 2018/2019. La Région de l'Adamaoua vient juste à la suite de l'Est avec un effectif de 4 182 enseignants. Pour ce qui est du nombre d'écoles, la Région de l'Est bénéficie de 1 223 écoles. Elle est à la traîne, ayant au-dessus d'elle les Régions de l'Adamaoua, la Région du Nord et de l'Extrême-Nord qui enregistrent respectivement, 1 237, 1 858 et 2 776 écoles.

S'agissant du nombre de table-bancs, la Région de l'Est compte un total de 230 946 tables-bancs. Elle est deuxième après l'Extrême-Nord qui compte 386 351 table-bancs et vient avant le Nord et l'Adamaoua qui enregistrent respectivement 224 169 et 185 584 table-banc. Nonobstant l'omission sur le tableau n° 14 des statistiques relatives au nombre de salles de classe, nous pouvons néanmoins relever que selon l'annuaire statistique 2018/2019 du MINEDUB, la Région de l'Est compte 263 salles de classes occupées, elle vient en dernière position après l'Adamaoua (294), le Nord (836) et l'Extrême –Nord (1983).

Par ailleurs, bien que la Région du Centre ne soit pas retenue parmi les ZEP, l'arrondissement de Yaoundé 2^{ème} dans le Département du Mfoundi est totalement couvert par le projet CARED. Cette unité administrative est spécialement désignée zone tampon parce que présentant les mêmes caractéristiques que les régions septentrionales en termes de déperdition, décrochage et tous les effets dormants conduisant à la déscolarisation. Ainsi sur 526 224 élèves que compte le Département du Mfoundi au cours de l'année scolaire 2018/2019, cet arrondissement n'enregistre que 43 992 élèves, occupant l'avant dernier rang sur les sept arrondissements que compte le Département du Mfoundi et légèrement au-dessus de Yaoundé 7^{ème} qui est totalement à la traîne avec 42 788 élèves contre par exemple 100 388 élèves pour Yaoundé 1^{er} ou 123 418 élèves pour Yaoundé 4^{ème}.

S'agissant des enseignants, l'arrondissement de Yaoundé 2^{ème} est à la traîne avec un effectif de 6 049 enseignants contre 10 327 à Yaoundé 3^{ème}, 10 238 à Yaoundé 5^{ème}, 14 076 à Yaoundé 1^{er} et 17706 à Yaoundé 4^{ème}. Il s'agit des écoles publiques de Messa, Sources, Camp Bové, Febe-village... qui chaque année depuis 2011 bénéficient de l'accompagnement du CARED ou de ses variantes.

Au Cameroun, des efforts et sacrifices ont été consentis par les pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation depuis plusieurs décennies avec le concours de leurs partenaires nationaux et internationaux dans le cadre de la coopération multilatérale et bilatérale, y compris les agences intergouvernementales, le secteur privé, les confessions religieuses, la société civile et même les particuliers. Toutefois, il y a lieu de relever que, bien que des progrès considérables aient été enregistrés dans ce domaine, tous les enfants en âge scolaire ne sont pas scolarisés. Les gaps observés dans le processus de mise en œuvre des programmes en liens avec l'éducation s'avèrent somme toute assez déterminants. Cependant, les résultats obtenus jusqu'ici sont certes parfois encourageants, mais il reste très évidemment loin d'atteindre la satisfaction escomptée.

Selon l'étude de faisabilité d'un Programme d'Éducation Accélérée (PEA) dans la région de l'Extrême-nord au Cameroun en 2018, les parents d'élèves déclarent ce qui suit :

Les causes d'abandon de l'école sont liées aux facteurs économiques et sécuritaires mais également aux pratiques culturelles (mariages précoces pour les filles et négligence de l'éducation).

D'après les membres de la communauté, les filles sont davantage touchées par le phénomène d'abandon de l'éducation (estimées à environ 87% sur 3 départements.) à cause notamment des mariages précoces et de la préférence des garçons à accéder à l'éducation.

Pour les enfants déscolarisés, ils consacrent leur temps à travailler principalement pour aider leurs parents (80%). Les enfants de 6 à 9 ans sont davantage considérés pour aller à l'école et les enfants de 10 à 17 ans sont principalement occupés par les travaux champêtres, domestiques et au petit commerce plutôt que d'aller à l'école.

Or selon Mimche que reprennent Fonkoua et Al. (2018) les rapports entre école/scolarisation sont le plus souvent appréhendés pour les enfants en âge scolaire comme des réalités essentiellement conflictuelles. La mise au travail annihilant toutes les chances pour l'apprenant de poursuivre convenablement son cursus scolaire et de pouvoir progresser

normalement. En clair, l'accès au marché du travail exclurait l'enfant du champ scolaire, car école et travail sont incompatibles, vu le temps à consacrer à chacun de ces espaces sociaux.

Les autorités scolaires déclarent que les récentes crises ont impacté le tissu économique et la déscolarisation des enfants les a poussés à devoir subvenir aux besoins de leurs familles.

Les filles semblent être plus touchées par le phénomène de déscolarisation (à 100%) à cause des pratiques culturelles (mariage précoce et considération mise davantage sur les garçons).

Fonkoua et Al. (2018) parlant des marginalisés de l'éducation, pensent que qu'il pourrait s'agir entre autres des personnes dont le rôle social rend la scolarisation accessoire. S'il est vrai qu'aucun texte n'exclut de manière explicite la femme des structures d'éducation, il n'en demeure pas moins vrai que le rôle qui lui est traditionnellement dévolu, surtout dans nos sociétés africaines, fait de l'éducation de la femme et plus particulièrement de son instruction quelque chose d'accessoire : la femme est éduquée pour être mère : s'occuper de ses enfants au foyer ; la femme est éduquée pour être une épouse : s'occuper de son mari. Bien que certaines de ces assertions ne sont plus d'actualité, on doit reconnaître toutefois que dans ce domaine, le changement dans la perception du rôle social de la femme ne saurait être ni le fruit d'une loi ni celui d'un décret. Mais plutôt celui d'un changement de mentalité, d'une éducation même, car comme le rapporte Calkings que reprennent Fonkoua et Al. (2018), « ... Les attitudes mentales concernant les rôles qui reviennent respectivement à l'homme et à la femme s'implantent vraiment très tôt ... ». En fait, des inégalités criardes masquées continuent de caractériser la situation des femmes dans la plupart des sociétés.

2.2.3.8.1.9. Les communautés couvertes par les CARED

Les communautés couvertes par le CARED vivent dans la précarité, très souvent, et pour elle l'école n'est pas une priorité, ignorant que l'école peut sauver des vies et promeut une vie productive. Elle offre une protection contre le travail précoce et l'exploitation, même si les institutions éducatives deviennent parfois elles-mêmes des cibles, ainsi qu'une stabilité et une normalité, il est triste de constater qu'il s'agit plutôt pour ces communautés d'assurer la survie par des moyens qui sont les leurs mais qui les mettent parfois dans des situations d'insécurité et qui augmentent souvent les risques liés à la protection et en particulier chez les filles. Certaines de ces communautés vivent en fonction des saisons : les saisons de pêche, de chasse, des récoltes, les transhumances c'est-à-dire les mouvements des éleveurs des vallées vers les

montagnes et vis-versa en fonction des saisons de pluie ou sèche à la recherche du pâturage ; des festivités traditionnelles : mariage, deuil, accouchement.

Tous ces événements et périodes constituent autant de rythmes de vie auxquels il faudrait tenir compte si nous voulons faire fonctionner l'école.

Certains vivent du ramassage par exemple lorsqu'arrive cette saison, les attendre à l'école sera un leurre. Le CARED, pour garantir la scolarisation des enfants de ces communautés va devoir tenir compte de ces temporalités. Les temporalités des enseignants ne sont pas les plus favorables lorsqu'il faut tenir compte dans les zones enclavées de la période des salaires pour laquelle le déplacement pour la capitale peut prendre une semaine ; la visite des familles, le suivi des dossiers au ministère, la précarité liée au problème de logement, d'électricité, d'eau potable, de réseau de communication.

Lorsque cela n'est pas pris en compte, il y a dysfonctionnement, on commence à faire face aux absences en répétition, au désintérêt, au rejet, au refus, à l'abandon et puis s'en suit le décrochage.

2.2.3.9. Curriculum accéléré : une communauté de pratique

La notion de communauté de pratique (CP) joue un rôle important dans le management de la connaissance (Wenger, 1998). Elle permet notamment de relier apprentissage et pratiques et de mettre l'accent sur des considérations organisationnelles et comportementales (McDermott, 1999 ; Bonfour et Sensiper, 2000 ; Thomas et al. 2001).

Une communauté de pratique est usuellement définie comme un « groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis » (Wenger et al., 2002). Ces personnes ne travaillent pas nécessairement ensemble, mais elles ont une histoire commune liée à leur pratique professionnelle (Wenger, 1998). Qu'elle soit formelle ou pas, une communauté de pratique est auto-organisée et ses membres sont recrutés par cooptation (Wenger et Snyder, 2000). Dans cette étude, nous définissons une communauté de pratique comme un groupe auto-organisé, d'individus partageant le même centre d'intérêt et qui, par des interactions régulières, développent des pratiques et des expertises partagées générant ainsi une identité commune.

Le CARED est un programme adapté mis sur pied dans le but de scolariser et de rescolariser les enfants en âge scolaire sortis précocement des rangs et ceux qui n'ont jamais été inscrits dans le système éducatif formel. Ce programme, à l'image d'une communauté de

pratique, est mis en œuvre par un groupe de personnes dont le but est commun, celui d'insérer et de réinsérer à l'école tous les enfants remplissant les critères d'âge et de placer dans les écoles de formation ceux dont l'âge est au-dessus de l'âge scolaire requis. Il s'agit du Ministère de l'Éducation de Base avec ses partenaires tels que l'UNICEF, le HCR, Plan-Cameroun qui mettent sur pieds et la mise en œuvre concerne toute la communauté éducative, les collectivités territoriales et d'autres administrations à l'instar du MINJEC, MINAS, MINPROF, MINSANTE, entre autres et la Société civile. Chacune de ces parties prenantes constituent un maillon de la chaîne. Chacun ayant un rôle à jouer à son niveau et à sa manière pour que l'objectif qui leur est commun soit atteint.

Le développement des communautés de pratique, à partir du modèle du cycle de vie, McDermott (2000) identifie cinq phases à savoir : planifier, lancer, croître, soutenir, arrêter. Le programme CARED fonctionne de la même manière, c'est-à-dire des descentes effectuées sur les terrains en vue de faire un état des lieux, une étude de faisabilité, un état de besoins en éducation, et par la suite la conception des TDR qui serviront de feuille de route pour la mise en œuvre du programme. La mise en exécution des travaux sur le terrain exige d'abord les séminaires d'imprégnation, au niveau des délégations régionales, des journées pédagogiques au niveau des inspections d'arrondissement, voire des formations et recyclages pour un curriculum particulièrement accéléré. Des évaluations de la mise en œuvre sont faites à travers des inspections parfois inopinées. Des évaluations se poursuivront jusqu'à ce que la réinsertion soit effective.

Selon Wenger et al. 2002, cette dynamique exige les cinq étapes suivantes : potentialité, regroupement, maturation, organisation, transformation. Dans la première phase, la communauté n'existe pas encore, mais elle est envisagée. Le processus ensuite s'accélère et durant l'étape de regroupement, le groupe est créé, développe sa vision et les interactions entre ses membres se multiplient. La troisième phase est celle de la maturation : la communauté de pratique précise son domaine d'intervention, son rôle, ses frontières et s'étend à de nouveaux participants. Le groupe entre alors dans la quatrième phase où il développe sa maîtrise d'un domaine de compétences. Vient enfin la dernière phase où la communauté de pratique se transforme : elle peut devenir une association, fusionner avec une autre communauté ou encore être institutionnalisée comme service, département, voire une nouvelle activité. Elle peut aussi, tout simplement, se désagréger.

C'est de la même manière qu'évolue le programme CARED, il a été pensé, conçu en tant que thème, la délimitation, les lieux appropriés, il s'agit ici des zones érigées en zones

d'éducation prioritaire, le casting a été effectué c'est-à-dire la recherche des compétences intellectuelles, physiques, morales voire psychologiques (qui peut faire quoi ?). Dès lors où tous les paramètres nécessaires sont pris en compte, le programme mis en œuvre et fonctionne dans le domaine de l'Education, les enseignants s'en approprient et à travers les résultats, on peut évaluer les comportements des élèves. Si le comportement des élèves est positif alors le programme est réussi, il peut donc être vulgarisé dans toutes les zones jugées vulnérables.

Le développement d'une communauté de pratique se caractérise donc par un enchaînement complexe de phases d'accélération et de ralentissement, d'avancée et de régression, qui résultent plus de l'influence de contingences internes et environnementales que d'un processus continu, « préprogrammé ».

La dualité de la participation/réification est présentée par Wenger (1998) comme une des clés pour comprendre la dynamique d'une communauté de pratique. Cette dualité est au cœur de la négociation de sens, activité fondamentale de la communauté de pratique ; elle doit cependant être pensée de manière dynamique. La négociation de sens peut être définie comme un processus permanent dans lequel les membres d'une communauté de pratique sont engagés. Dans ce processus, ces derniers négocient et produisent des significations de leur activité commune. La négociation de sens résulte donc d'interactions continues, ancrées dans un contexte et une histoire, qui conduit peu à peu à la construction d'engagements mutuels, d'un projet commun et d'un répertoire partagé, ces trois dimensions constituant la communauté de pratique. Ce processus de négociation repose sur la dialectique de la participation et de la réification.

C'est dans cette optique que des enseignants partageant la même enceinte scolaire, très souvent, dans le souci d'une harmonisation des programmes et des enseignements, tiennent des conseils d'enseignements et partagent des expériences.

La participation renvoie à l'engagement visible, identifiable, d'un individu dans la communauté de pratique. Elle se caractérise par une reconnaissance mutuelle de cet engagement et prend forme dans des interactions et des actions ; par leur participation les individus montrent leur implication. Elle est étroitement liée à la construction identitaire de l'acteur dans son engagement au sein d'un collectif.

Analyser la participation comme une manifestation de l'engagement de l'acteur dans la communauté de pratique nécessite ainsi de repérer les actions et interactions de ce dernier. La réification est, quant à elle, à la fois un processus et le résultat de ce processus. Elle consiste à

donner forme à la négociation de sens. Les réifications sont des éléments tangibles comme des concepts, des outils, des symboles, des histoires ou encore des rites produits par la communauté et constituant les preuves de son existence. Ces « formes » permettent de développer et de renforcer la confiance de la communauté en sa solidité et sa pertinence. La négociation de sens apparaît ainsi comme un processus permanent dans lequel chaque réification génère plus d'engagement et de participation.

La participation et la réification sont duales parce qu'elles sont articulées dans une tension dynamique ; elles sont les deux faces indissociables d'un même processus (Chanal, 2000). Ce cercle vertueux qui conduit à un développement harmonieux de la communauté de pratique est bien entendu extrêmement fragile. Une perte d'articulation entre participation et réification peut à tout instant survenir, avec soit une emphase excessive sur la participation ce qui déconnecte la communauté de pratique des situations concrètes soit un excès de réification ce qui occulte les difficultés d'implication.

Les résultats obtenus par Gongla et Rizzuto (2001) peuvent donc être expliqués par des déséquilibres permanents ou temporaires dans la dualité participation/réification. Les conditions d'apparition de ces déséquilibres doivent ainsi être spécifiées dans une perspective dynamique. Dans le cadre de cette vision, la finalité dans le secteur éducation est de disposer d'une société sans analphabètes et dotée d'un capital humain susceptible de répondre efficacement aux besoins de croissance économique du pays. Autrement dit, une société dont tous les fils et filles participent dans son processus de développement social, culturel, économique et politique.

Le but ultime recherché ambitionne l'augmentation ou le renforcement substantiel de l'offre et la qualité de la formation dans le système éducatif national.

La réalisation de cette vision ou/et l'atteinte de cet objectif global se traduit par une série d'actions contenues dans les programmes ci-dessus. Ces derniers concourent à la réalisation des différents objectifs spécifiques qui s'articulent ainsi qu'il suit dans les trois fonctions essentielles que sont l'enseignement, la formation et la recherche : améliorer l'accès et l'équité notamment entre les filles et les garçons dans l'éducation de base dans l'ensemble des régions du pays ; améliorer la qualité et l'efficacité à travers l'encadrement pédagogique performant dans son ensemble ; développer un partenariat efficace entre les parties prenantes à l'éducation de base au travers le développement des synergies d'actions ; éradiquer tout éventuel dysfonctionnement du système éducatif national pour une satisfaction de la communauté éducative vis-à-vis du fonctionnement de ce système ; la mise en œuvre de ces programmes qui

concourent à la réalisation des objectifs ci-dessus est sous-tendue par diverses approches et méthodes pédagogiques assorties par de multiples supports et outils didactiques. Il s'agit entre autres, de l'APC...

Aussi, bien que concourant substantiellement à la poursuite des objectifs visés, certaines d'entre elles, mises en œuvre ou issues des initiatives privées notamment des organisations internationales et de la société civile nationale, sont informelles.

C'est dans cette mouvance d'outils, de supports et d'approches et méthodes qu'a été développé le Curriculum Accéléré dans l'optique d'assurer ou de faciliter la réinsertion des enfants déscolarisés dans le système scolaire formel.

Le CARED qui est donc cette démarche s'inscrit dans la logique de récupération des enfants dont l'âge varie entre 8 et 14 ans et ayant abandonné l'école pour des raisons ou causes diverses (conflits armés, catastrophes naturelles, etc.) pour leur offrir des conditions favorables de réintégration dans l'école formelle au travers la conduite des opérations de remise à niveau et un accompagnement structuré. La conception de ce Curriculum qui concerne certes les enfants déscolarisés a été sous-tendue par des expériences vécues dans les quatre régions actuellement érigées ou reconnues comme Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP). Lors de sa création, les cas les plus visibles reposaient essentiellement sur les enfants dont la culture était en déphasage avec le système, ceux dont les parents, ignorants de l'importance de l'école ou dépourvus de moyens pour supporter le coût de l'éducation, affectaient à d'autres missions ou tâches, ou encore ceux qui pouvaient se retrouver en situation de déplacés internes ou de réfugiés pour des raisons et causes diverses.

Ainsi, considérer une nation, une culture, une ville, une compagnie ou une école comme une communauté de pratique pourrait sembler être une façon de comprendre le processus d'apprentissage à l'origine de ces configurations sociales. Toutefois des éléments de configuration de discontinuités importants seraient alors absents des lieux où l'apprentissage pertinent prend place. Cela mettrait trop d'accent sur la continuité d'une configuration réifié tout simplement par son appellation. L'apprentissage et la négociation de sens ont cours à l'intérieur des différents lieux d'engagement et ce processus crée continuellement des histoires qui y sont partagées.

Cela est également vrai lorsqu'il n'y a pas de conflits importants ou de rupture très sérieuses entre les lieux et a fortiori, quand il y'en a parce qu'une communauté de pratique n'a pas besoin d'être réifiée en tant que telle dans le discours de ses participants, les indicateurs de

sa formation pourraient inclure : des relations soutenues, harmonieuses ou conflictuelles ; des manières communes de s'engager à faire les choses ensemble ; la circulation rapide de l'information et la diffusion de l'innovation ; l'absence de préambule, comme si les conversations et les interactions étaient simplement la continuation d'un processus en cours ; une définition rapide du problème à discuter; un chevauchement substantiel dans l'identification commune des participants ; savoir ce que les autres savent, ce qu'ils peuvent faire et comment ils peuvent contribuer à une entreprise ; des identités définies mutuellement ; l'habileté d'évaluer la pertinence des actions et des résultats ; des outils spécifiques, des représentations et autres artefacts ; des coutumes locales, des histoires partagées, des blagues d'initiés, des connivences ; un jargon et des tournures pour communiquer et la facilité d'en produire de nouveaux ; certains styles qui peuvent être reconnus comme démontrant l'appartenance ; un discours partagé reflétant une certaine perspective sur le monde.

Ces caractéristiques renvoient aux trois dimensions d'une communauté de pratique à savoir : un engagement mutuel, une entreprise commune ou négociée et un répertoire de ressources négociable et emmagasinées au fil du temps.

L'engagement mutuel des participants constitue une caractéristique fondamentale de la pratique en tant que source de cohérence d'une communauté. La pratique n'existe pas dans l'abstrait, elle existe parce que des individus s'engagent dans des actions dont le sens est négocié entre eux. Par conséquent, la pratique ne réside ni dans une structure préexistante, ni dans un vacuum historique. La pratique réside dans une communauté d'individus et dans les relations d'engagement mutuel qui leur permettent de faire ce qu'ils ont à faire.

L'appartenance à une communauté de pratique est d'abord et avant tout une question d'engagement mutuel. C'est ce qui définit la communauté. Une communauté de pratique ne se résume pas à un ensemble d'individus qui possèdent des caractéristiques communes. Ce terme n'est pas synonyme de groupe, d'équipe ou de réseau. L'appartenance n'est pas seulement une affaire de catégorie sociale, de fidélité, d'allégeance à une organisation, de titre ou de présence de liens particuliers avec d'autres personnes. Une communauté de pratique ne se définit pas par « qui connaît qui » ou par « qui parle à qui » dans un réseau de relations interpersonnelles où l'information circule librement.

La proximité géographique ne suffit pas pour créer une pratique. Bien entendu, l'engagement mutuel exige un minimum d'interactions, ce qu'en principe, une proximité géographique est censée favoriser. Toutefois, ce n'est pas parce que des personnes travaillent dans un même bureau qu'ils forment pour autant une communauté de pratique. C'est plutôt

parce qu'elles maintiennent des relations étroites d'engagement mutuel articulées autour de leurs tâches respectives.

Traitant de l'engagement dynamique, Wenger (2005) estime que tout ce qui permet l'émergence de l'engagement mutuel constitue un élément essentiel de toute pratique. « Pour les agents de réclamations, aller au bureau représente un élément fondamental de la leur, tout comme la capacité de parler et d'interagir en travaillant. Pour une famille, cela peut vouloir dire prendre un repas ensemble, faire une excursion pendant la fin de semaine ou, encore exécuter les tâches ménagères du samedi... » (Wenger, 2005).

Pour cet auteur, il faut être partie prenante de ce qui importe pour pouvoir s'engager dans une pratique de communauté, tout comme un engagement est ce qui définit l'appartenance. Ce dont une communauté de pratique a besoin pour maintenir la cohérence nécessaire à l'exercice de son rôle peut s'avérer assez subtil. « Dans le cas des agents de réclamations, il est difficile de distinguer ce qui importe le plus entre une information en particulier et un climat de travail agréable, entre bribes de conversation se rapportant au travail et celles concernant des aspects personnels » (Wenger, 2005).

La cohérence nécessaire en vue de transformer l'engagement mutuel en communauté de pratique exige beaucoup de travail. La tâche de maintien de communauté est une dimension fondamentale de toute pratique, mais elle passe souvent inaperçue, elle peut facilement être sous-estimée et même ignorée.

Ainsi décrite, la notion de pratique renvoie à un niveau de structure sociale illustrant un apprentissage partagé. Étant donné que les communautés de pratiques peuvent se former sans être nommées ou réifiées, la plupart des gens ne réfléchissent pas sur leur existence et leur identité en ces termes. En ce sens, une communauté de pratique est une catégorie analytique qui correspond à des formes abstraites d'agrégats sociaux. En référant aux structures qui sont dans les limites de l'engagement, elle saisit un aspect familier de notre expérience du monde, donc elle n'est pas tout à fait abstraite. Les communautés de pratique ne sont en soi ni bénéfiques ni nocives. Elles ne doivent pas être perçues en termes positifs ou négatifs. Toutefois, elles sont une force avec laquelle il faut composer, pour le meilleur ou pour le pire. En tant que lieu d'engagement dans l'action, de relations interpersonnelles, de savoir partager et de négociation d'entreprise ces communautés détiennent la clé d'un véritable changement, celle d'une transformation qui a un impact réel sur la vie des individus.

Selon la loi de l'orientation en son Article 32 : (1) La communauté éducative est l'ensemble des personnes physiques et morales qui concourent au fonctionnement, au

développement et au rayonnement d'un établissement scolaire. (2) En sont membres : les dirigeants, les personnels administratifs et d'appui, les enseignants, les parents d'élèves, les élèves, les milieux socio-professionnels, les collectivités territoriales décentralisées.

2.2. 3.10. Curriculum accéléré : une opportunité de développement

La norme du Développement Durable bouscule les recherches académiques dans leurs questionnements, leurs pratiques, leurs méthodes (Jollivet, 2009 ; 2001), la prise en compte du futur, l'orientation vers l'action, le caractère hybride des questions traitées obligeant à penser la science en société. La question des implications qui en résultent pour les contenus de l'Education au Développement Durable (EDD) se trouve posée.

Ces caractéristiques, dont, le projet politique, l'objectivation partielle et controversée, l'orientation vers l'action, la prise en compte du futur font l'objet des débats politiques concernant l'EDD. Ainsi dans son rapport d'activité, le « groupe de travail interministériel sur l'Education au Développement Durable », présidé par J. Brégeon (2008), effectue les recommandations suivantes :

L'EDD doit être orienté vers l'action, permettant à chacun de contribuer à apporter des réponses efficaces ; l'établissement est l'espace privilégié de l'EDD dont il devient le lieu et l'objet d'application ; le DD propose une manière de penser et d'agir selon une approche empirique et sensible ; l'EDD implique l'association des parties prenantes (famille, associations, collectivités et entreprises) aux actions conduites. Ces recommandations, effectuées sur le plan politique, ont besoin d'être traduites, ou plus profondément reproblématisées, en termes de « missions » du point de vue pédagogique et didactique (Martinand, 2003).

Nous formulons ainsi trois missions fondamentales :

1) Une mission de participation à des actions de DD, conduisant à la transformation du premier niveau expérientiel de développement durable que constitue l'école comme lieu de vie et sous ensemble de la société. Ce qui implique une attention particulière à la question de l'anticipation des conséquences des actions entreprises et la capacité à questionner le monde en tenant compte des échelles spatiales (le local et le global), temporelles (l'agir aujourd'hui pour un avenir choisi tenant compte aussi d'un point de vue patrimonial) et de complexité (les niveaux d'organisations des éco-anthroposystèmes) ;

2) Une mission de préparation des futurs citoyens et partenaires sociaux à débattre, décider et agir collectivement en vue d'un développement durable selon une pratique effective de citoyenneté active ;

3) Une mission d'appui à l'orientation professionnelle, au moyen de la découverte des métiers et des ingénieries émergentes liées à l'économie verte et du développement social.

Enjeux et visées éducatives : en cohérence avec ces missions, quels enjeux et quelles visées éducatives pouvons-nous définir ? L'idée de DD induit par elle-même ou au travers de ses principes fondamentaux, comme celui de précaution, la volonté de mieux anticiper l'évolution des sociétés humaines dans une temporalité élargie et dans le but d'une maîtrise de l'avenir. Cette volonté résulte d'un processus, progressif mais irréversible, d'élargissement de la sphère d'action du politique non seulement à l'humain en tant qu'espèce, ce que Foucault avait dénommé biopolitique, mais à l'ensemble de la biosphère, ce que Doron (2009) propose de dénommer physio-politique. La difficulté reste de réussir à penser rationnellement l'anticipation de l'action puis de passer de celle-ci à l'action elle-même (CES, (Bailly rap.) 1998).

Dans le contexte français, la Prospective, initiée en France dans les années soixante comme modalité d'éclairage, d'étayage rationnel de la gouvernance, répond à cet objectif (Mermet, 2003). L'enjeu pour l'Ecole serait alors de développer une véritable « culture de la Prospective ». Reprenant à notre compte l'avis du Conseil Economique et Social cette culture viserait ici à donner à tous, au travers de l'école, la capacité à s'approprier la finalité et le sens de l'action publique, à débattre sur les enjeux, à permettre des décisions plus adaptées, au moyen de la confrontation des idées y compris chez et avec les experts, bref à instrumenter le débat public et l'action démocratique. Si elle constitue un atout pour une autre gouvernance à la française, sa scolarisation, en cohérence avec la mission de préparation des acteurs, constitue aussi pour l'EDD l'opportunité d'apprendre à penser collectivement le futur en leur permettant de développer les technicités nécessaires. L'enjeu est celui d'une éducation aux implications des actes et décisions individuels et collectifs.

La démocratie participative peut être considérée comme un des piliers véritables du DD (Bourg, 2005). Mais la mise en œuvre de cette démocratie nouvelle implique le passage par des phases de démocratie délibérative qui elle-même nécessite l'acceptation du compromis, trop souvent vécue en France comme compromission, voire démission. Dans un avis récent, Le Clézot (2009) souligne combien : Faire le choix du développement durable, c'est insister sur

la nécessité de faire système de compromis dynamique au sein de trois champs de confrontation : les intérêts des générations actuelles et ceux des générations futures ; les logiques à l'œuvre selon les niveaux et les objectifs de développement de différents pays dans un contexte mondialisé ; les activités des êtres humains et la préservation des écosystèmes.

Développer une culture du compromis démocratique et le sens de l'intérêt commun constitue pour l'École un enjeu : dépasser un individualisme exacerbé par l'exigence économique de plus en plus prononcée de recherche d'efficacité, développer la capacité à s'autoriser à dialoguer avec les décideurs et les experts, et à s'engager collectivement. Outre l'affirmation des intérêts divergents dans une société inégalitaire, l'obstacle principal à la pratique de la démocratie participative et délibérative est celui de la pensée unidimensionnelle fonctionnant par couples d'opposition : développement/croissance, anthropocentrisme/biocentrisme, environnement/économie, connaissance/action qui rend difficile l'établissement de dialogues par crispation du discours. Ce mode de pensée, que Dewey (1916) qualifiait de duelle, a depuis longtemps été considéré comme un obstacle à l'esprit démocratique. Pour autant, dépasser la pensée unidimensionnelle ne doit pas entraîner un retour vers une sorte d'holisme dont la pensée occidentale au travers de la rationalité scientifique a eu tant de mal à s'extraire (Martinez, 2009). Il s'agit de donner la capacité à mettre en œuvre une pensée dialectique au moyen de la multiréférentialité des approches (Ardoino, 1993 ; Simonneaux et al. 2009).

L'EDD rejoint une demande non seulement institutionnelle, mais surtout sociétale, reflet de l'évolution rapide et irréversible de cette dernière : la société moderne basée sur la raison ferait place à celle postmoderne de la relation (Pourtois & Demonty, 2004). Ainsi, pour ces auteurs : « L'homme contemporain, confronté à de nombreux défis, dépossédé des certitudes de la modernité, de sa foi dans les valeurs du progrès, doit apprendre à vivre dans un monde incertain, imprévisible et à en reconnaître la complexité ».

D'une part, les changements sont radicaux : perte des repères fondamentaux et de la croyance en l'idée d'un progrès inéluctable, et entrée dans le temps de l'incertitude. D'autre part, les acteurs sociaux sont sommés par le monde de l'entreprise de développer de nouvelles compétences, notamment celles de l'autonomie et de la capacité à s'insérer dans un réseau social. Il résulte de l'impréparation des acteurs à ces défis, et d'une pression sociale visant l'efficacité, un sentiment de malaise. Si l'analyse de la crise de société – et l'idée même de crise – peuvent faire l'objet d'analyses différenciées (modernité, postmodernité, hypermodernité, transmodernité), un consensus peut être établi autour de l'idée d'un changement profond issu

des transformations économiques et politiques mais aussi de la prise de conscience collective de défis nouveaux, notamment le défi environnemental et le défi des inégalités de développement. Sur le plan de l'éducation, les conséquences de ces évolutions sont profondes. Pourtois et Desmets (1997, rééd. 2002) ont montré par leurs travaux combien ces transformations affectent les modalités de l'éducation au sein de la famille.

Ces auteurs ont mis à jour empiriquement leurs effets sur les relations intra familiales et leur gestion, et analysé ceux-ci selon trois registres : celui de l'affectif, du cognitif et du social. Sur le plan de l'éducation institutionnelle, la multiplication des « éducations à » relèverait de l'attente sociale implicite d'une meilleure préparation des enfants/futurs citoyens au monde qui les attend. Mais cette préparation ne peut se réduire au seul plan cognitif et ces auteurs en appellent également à une éducation globale qu'ils qualifient de postmoderne.

Dans le même temps l'Ecole apparaît comme figée sur ses acquis : Ecole de la seule raison. Si l'éducation au développement durable sollicite l'Ecole dans ses fondamentaux et ses pratiques coutumières par le projet fortement politique qu'elle porte, elle lui offre l'occasion, au risque de son instrumentalisation, d'une mise en correspondance avec l'évolution sociétale en cours. Elle lui offre surtout l'occasion d'agir sur celle-ci, voire de l'infléchir, redonnant corps au projet initial de l'éducation comme moteur de la transformation sociétale, rééquilibrant ainsi le projet informel de la seule reproduction sociale.

C'est résolument dans l'action collective que l'individu peut répondre à un principe de responsabilité, dans une perspective citoyenne. Elle implique intersubjectivité, hétérogénéité, complexité, incertitude et renoncement au fatalisme social : ce sont bien les décisions, les choix et les actions individuelles conjugués avec ceux des autres, qui seront la source du changement. Apprendre à identifier et interagir avec les parties prenantes, reconnaître l'existence des conflits d'intérêt potentiels qu'elles portent, identifier les contraintes et participer avec ces parties prenantes à un projet de développement sous contrainte de durabilité constituent un enjeu pour l'EDD.

Enfin, le DD conduit à l'émergence de nouveaux métiers, nouvelles spécialisations, besoins d'ingénieristes nouveaux. Ainsi en est-il de ce que certains appellent l'"économie verte". Les principaux chantiers de cette économie sont désormais bien identifiés : la réduction des gaz à effet de serre, réponse aux défis énergétiques, agriculture durable, la gestion des mobilités urbaines (Montel-Dumont, 2010). Ces chantiers génèrent des éco-activités définies comme étant « la production des biens et services concourant à la protection de l'environnement et à la gestion des ressources naturelles » pouvant être le fait des entreprises privées ou des

administrations publiques (données Eurostat, 2009). Ces productions progressent régulièrement : augmentation du chiffre d'affaire de 7% l'an et de l'emploi de 3 % en France entre 2003 et 2008 (B. Sinclair-Desgagné, 2010). Elles couvrent les domaines des énergies renouvelables (solaire, éolien, biocarburants, biomasse), de la maîtrise de l'énergie (chauffage, isolation), de la dépollution (restauration des sols et des eaux), et de la récupération (tri, recyclage, valorisation énergétique des déchets). L'EDD doit être l'occasion pour les élèves, au fil du parcours éducatif qui leur est proposé, de découvrir ces nouveaux métiers ainsi que ceux du « développement social ».

CHAPITRE 3 : INSERTION THEORIQUE DU SUJET

Une théorie a pour but de rendre compte de la réalité observée. L'importance de l'approche théorique dans une étude n'est plus à démontrer. Corroborant cette assertion, OUELLET (1994) déclare : « Une recherche sans modèle théorique, sans cadre, peut être une série d'actions sans fondement qui risque de ressembler davantage à de l'agitation intellectuelle, à de l'animation sans structure, à une tempête d'idées. »

Ainsi, pour davantage clarifier le sens de notre démarche, les lignes qui vont suivre seront essentiellement axées sur les théories de l'efficacité scolaire, des conventions, du New Public Management (NPM), des rythmes scolaires, de la communauté de pratique, de l'écologie du développement humain.

3.1. THEORIE DE L'EFFICACITE SCOLAIRE

Les experts internationaux, y compris ceux de la Banque Mondiale, s'accordent actuellement pour articuler la problématique de l'évaluation du système éducatif autour des concepts-clés d'efficacité et d'efficience. Cette tendance, qui pourrait être rattachée à la philosophie néo-libérale, s'accompagne d'une importante évolution et d'un élargissement des conceptions afin d'intégrer davantage la dimension sociale du développement dans les approches économiques. La dimension sociale du développement sous-tend que la recherche de plus de justice sociale et de plus d'équité sont de plus en plus présentes dans les analyses économiques. L'équité, l'efficacité et l'efficience constituent la trilogie du développement socio-économique et socioculturel.

L'efficacité et l'efficience se situent traditionnellement à un niveau plus global, plus macroscopique. Dans le domaine de l'éducation, elles s'intéressent principalement aux systèmes ou aux sous-systèmes éducatifs.

L'efficacité s'intéresse par exemple à des questions relatives au taux des diplômés, au taux d'abandon, au taux de redoublement, etc. Pour l'efficience, les questions traitées (la formation des diplômés par exemple) tiennent compte des ressources mobilisées. L'efficacité et l'efficience ne tiennent pas compte des caractéristiques personnelles des individus ou des groupes d'individus.

La prise d'information de cette nature (comme les caractéristiques des élèves diplômés, ou bien des élèves qui redoublent ou abandonnent) relèvent de l'équité. L'intégration d'indicateurs d'équité, à côté d'indicateurs d'efficacité et d'efficience dans les tableaux de bord, devrait donc permettre un meilleur pilotage des systèmes éducatifs. En effet, si l'objectif poursuivi par l'évaluation des systèmes éducatifs est, par exemple, de déterminer les chances de réussite scolaire et d'accomplissement socioprofessionnel des apprenants et la pertinence des programmes de formation qu'ils ont suivis, les indicateurs d'efficacité et d'efficience devront être complétés par des indicateurs d'équité.

Il est important cependant, avant toute évaluation, de lever les équivoques et de préciser le sens des concepts-clés d'efficacité, d'efficience et d'équité.

3.1.1. Le concept d'efficacité

Pour les experts de la Banque Mondiale, l'efficacité est fonction des relations entre les facteurs (input) et les produits (output) (Psacharopoulos et Woodhall, repris par De Ketele, 1989). Une telle définition ne permet pas cependant de différencier efficacité et rendement. Pour les économistes de l'éducation, « l'enseignement est une industrie particulière qui ne doit pas moins tendre, comme toute industrie, au rendement le plus élevé [...] le rendement [étant] un rapport entre un résultat et le moyen mis en œuvre pour l'obtenir » (De Ketele, 1989).

Pour le cas particulier du rendement des systèmes éducatifs, les diplômés constituent, par leur nombre et par la qualité de la formation reçue, le meilleur parti tiré des ressources mobilisées (De Ketele, opcit). Le rendement est dit quantitatif lorsqu'il se focalise sur le nombre d'élèves formés ou de diplômés sortant du système. Il est qualitatif lorsqu'il met l'accent sur la dimension pédagogique pour mesurer les connaissances et les facultés intellectuelles. Le rendement est également qualitatif lorsqu'il envisage la composante socio-économique de l'éducation en fonction des besoins de l'économie et de la société (De Ketele, opcit).

Le modèle d'analyse de l'efficacité de Kirschling repris par De Ketele (1989) intègre les « dépenses réelles » dans le rendement. *Stricto sensu* et contrairement au rendement, l'efficacité ne devrait pas s'intéresser aux ressources mobilisées.

D'après Legendre que reprend De Ketele (1989), l'efficacité se définit d'une manière générale comme le « degré de réalisation des objectifs d'un programme », traduit par le rapport entre les résultats obtenus sur les objectifs visés. L'efficacité serait alors de l'ordre de la visée. Dans ce cas, les sorties sont comparables aux résultats obtenus. Les sorties peuvent être assimilées au nombre d'élèves qui passent en classe supérieure, par exemple. Le nombre total

d'élèves diplômés ou les compétences effectivement acquises grâce au programme d'études peuvent également servir à mesurer les sorties. Le nombre de diplômés attendus ou souhaités et les objectifs pédagogiques visés constituent respectivement, dans ces deux derniers cas, les entrées. Il importe cependant de distinguer efficacité interne et efficacité externe. L'efficacité interne s'intéresse plus particulièrement à des critères spécifiquement pédagogiques ou scolaires. L'efficacité externe tient plus compte des attentes et des besoins s'exprimant hors des systèmes éducatifs.

3.1.2. Efficacité interne

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 (Psacharopoulos & Woodhall, repris par De Ketele (1989). L'évaluation de l'efficacité interne 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. Il s'agit, par exemple, compte tenu d'un effectif initial d'inscrits, de déterminer les taux de réussite, de redoublement, d'abandon, etc.

L'évaluation de l'efficacité interne ne va pas sans poser quelques problèmes. En effet, une première catégorie d'indicateurs d'efficacité interne envisage des entrées et des sorties de type administratif. Les produits les plus fréquemment utilisés dans les travaux des organismes internationaux (UNESCO 1991, 1993 ; Banque Mondiale 1988, 1992 ; PNUD, 1996 ; OCDE 1988, 1992a, 1992b) sont : les abandons, les redoublements de classe, les réussites, les inscriptions dans une année ou un cycle ultérieur, les passages en classe supérieure, les diplômes terminaux, etc. De tels indicateurs qui portent sur les sorties et les entrées de nature quantitative relèvent de l'efficacité interne quantitative.

Une seconde difficulté surgit dans le fait que le choix des entrées ou inputs n'est pas sans incidence sur le résultat obtenu et sa signification. Ce n'est pas la même chose de comparer un produit donné, le nombre de réussites, par exemple, par rapport au nombre d'apprenants d'une tranche d'âge donnée et susceptibles d'être dans une année d'étude, par rapport au nombre d'inscrits au départ dans une année d'étude, par rapport au nombre d'apprenants s'inscrivant à une session d'examen, etc.

Une troisième difficulté surgit dans le mode d'appréhension du rapport entre les entrées et les sorties. Les résultats ne sont pas nécessairement équivalents selon que l'on procède de

façon transversale (c'est-à-dire des photographies prises à des moments déterminés) ou au contraire diachronique (études de cohortes).

Si les indicateurs d'évaluation interne de type administratif fournissent aux décideurs et aux experts des données utiles, ils n'en masquent pas moins des disparités considérables en fonction de ce qui est souvent appelé qualité des produits. L'intuition, rarement contrôlée, reconnaît par exemple que la réussite obtenue dans tel système (établissement x ou programme y) pourrait correspondre à un échec dans tel autre système.

Ces considérations mettent en évidence la nécessité de recourir à des dispositifs d'évaluation interne d'un autre ordre, c'est-à-dire à des indicateurs de performances académiques réelles des apprenants. Les indicateurs portent, dans ces cas, sur la nature qualitative des sorties exprimées en termes d'objectifs pédagogiques maîtrisés et des entrées exprimées en termes d'acquis de départ. Il s'agit alors de l'évaluation de l'efficacité interne qualitative. Il nous paraît important de distinguer deux catégories d'indicateurs d'efficacité interne qualitative, selon que les mesures prises sont ou ne sont pas l'objet d'une procédure de validation et d'application à plusieurs systèmes de tests standardisés.

Le recours à des tests standardisés pose des problèmes méthodologiques. Les programmes de départ qu'il s'agit d'évaluer ne sont pas souvent comparables. Les dispositifs pédagogiques et institutionnels sont également fort divers. Tout ceci permet d'évoquer la question relative à la standardisation de la passation elle-même. Un problème de fond est que les dispositifs praticables ne peuvent mesurer certains types d'objectifs essentiels de la formation, en fonction de compétences transversales, de savoir-faire en situation et de savoir-être, dont on reconnaît de plus en plus la place centrale dans la formation.

Là où seule une évaluation interne des performances académiques spécifiques à un système est possible, il paraît intéressant, dans certains cas, de pouvoir analyser le type et la valeur des objectifs réellement évalués par les épreuves. Il est même possible de confronter ces épreuves spécifiques à d'autres épreuves spécifiques par des techniques de modération (De Landsheere, repris par De Ketele, 1989). Compte tenu de son système éducatif très décentralisé, la Grande-Bretagne semble opter pour ces techniques de modération afin de pouvoir situer les performances les unes par rapport aux autres.

De ce qui paraît, au Cameroun, de nombreuses dispositions sont prises par l'Etat dans le but d'assurer une bonne éducation de tous les enfants en âge scolaire. Toutefois il semble qu'un laxisme se fait percevoir dans le volet suivi, car une chose est de multiplier des approches, des

méthodes ou des programmes, une autre est d'aller voir comment cela fonctionne. Les besoins locaux ou ceux des enfants ont-ils été pris en compte, pour que les objectifs escomptés au niveau des résultats soient atteints ? Ainsi se référant à l'efficacité d'un programme, le Cameroun qui fait son entrée dans la décentralisation gagnerait à suivre l'exemple de la Grande Bretagne en optant pour ces techniques de modération afin de pouvoir situer les performances les unes par rapport aux autres.

3.1.3. Efficacité externe

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. L'évaluation peut aussi porter sur les attitudes fondamentales du citoyen, par exemple le degré d'engagement dans la recherche, le maintien et la consolidation d'une culture de paix. 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, 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, 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.

L'efficacité externe peut être évaluée quantitativement ou qualitativement. L'efficacité externe quantitative considère les sorties et les entrées de nature quantitative. Elle cherche à déterminer le nombre de sortants du système compte tenu des besoins actuels ou futurs. L'efficacité externe quantitative traduit, par exemple, le rapport entre le nombre d'emplois projetés et le nombre de diplômés occupant effectivement un emploi. Une différence doit être faite entre le nombre de diplômés exerçant dans des secteurs d'activités proches de ceux pour lesquels ils ont été formés et le nombre de diplômés détournés, soit parce qu'ils travaillent dans

des secteurs pour lesquels ils n'ont pas été formés, soit parce que leurs diplômes ont été dépréciés au moment de l'embauche.

L'efficacité externe qualitative s'intéresse à la nature qualitative des sorties et des entrées. Elle compare les compétences acquises en cours de formation avec les compétences requises face à des postes de production.

L'efficacité externe qualitative peut refléter, par exemple, le rapport entre les compétences effectivement mises en œuvre dans la vie professionnelle ou sociale et les compétences installées par le système de formation, ou bien le rapport entre les compétences requises et celles qui ont été acquises en cours de formation.

D'une manière générale, qu'elle soit quantitative ou qualitative, l'efficacité externe pourrait être synonyme de réalisme ou de recherche de plus de réalisme si les promoteurs de l'école ont une vue claire, à court et à moyen termes, de la structure actuelle ou projetée de l'emploi, des exigences de la citoyenneté et des aspirations des personnes. L'exigence de plus de réalisme signifie également que la planification ou la maîtrise de la formation des ressources humaines indispensables pour l'essor économique, social et culturel doit être accompagnée par une politique de sélection bien équilibrée et par une gestion prévisionnelle solidement fondée (De Ketele, 1997). En fonction des attentes que l'essor récent de la démocratie suscite dans tous les milieux, l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique volontariste de discrimination positive pour réduire l'inéquité d'accès, d'une part, l'élaboration en la mise en œuvre de procédures de gestion prévisionnelle, d'autre part, posent d'énormes problèmes d'équité.

Dans un avenir plus ou moins immédiat, l'évaluation de l'efficacité externe de l'enseignement devra tenir compte de la mondialisation de l'économie, de la mobilité et de l'aptitude d'entreprendre dont font preuve les sortants du système d'enseignement et de formation. Ceux-ci devront en effet créer des emplois et ne plus tout attendre du marché traditionnel de l'emploi.

Parmi les indicateurs d'évaluation externe pris le plus souvent en compte, citons les indicateurs sociaux, tels le nombre de diplômés au chômage x mois (ou x années) après l'obtention du diplôme, le nombre de diplômés occupant une profession de niveau supérieur, égal ou inférieur à leur diplôme, le nombre de subordonnés sous la responsabilité du professionnel en question, ou l'échelle de salaire. Ici encore, les études transversales ou diachroniques n'apportent pas exactement les mêmes données.

À côté de ces indicateurs objectifs, on peut trouver des indicateurs, le plus souvent liés au degré de satisfaction exprimé d'une part par le professionnel lui-même, d'autre part par les responsables. On peut regretter que ceci ait été l'objet de peu de recherches. Goldschmid que reprend De Ketele (1989) a montré la voie dans une recherche de grande envergure, comparant la satisfaction professionnelle (mesurée par des indicateurs objectifs et subjectifs) de diplômés en médecine, en droit, en psychologie, en économie et en ingénierie.

L'évaluation de l'efficacité interne ou externe de tout un système éducatif, d'un sous-système éducatif, d'une institution ou d'un programme de formation est une entreprise coûteuse. Sous la pression des décideurs, confrontés aux coûts de plus en plus élevés des systèmes éducatifs, les experts se trouvent devant un dilemme : faut-il répondre aux sollicitations de plus en plus nombreuses pour mener des travaux sur l'évaluation de l'efficacité externe ? Faut-il au contraire y renoncer en se basant sur l'argument qu'il suffit de mener une évaluation de l'efficacité interne centrée sur la maîtrise de compétences transversales (formation de généraliste), compte tenu de l'évolution rapide des professions ? Les arguments développés par les deux parties méritent d'être pris en considération (De Ketele, 1997).

L'exigence de résultats à laquelle l'évaluation de l'efficacité interne ou externe contraint les responsables des systèmes éducatifs et les enseignants à justifier l'utilisation qui est faite des ressources allouées. Les gestionnaires des systèmes éducatifs et les enseignants doivent se considérer comme civilement responsables devant la société. L'allocation de nouvelles ressources ou de ressources supplémentaires semble dépendre de plus en plus des résultats obtenus (Laurent, Lewis, Schwartz, cité par De Ketele, 1997).

L'exigence de résultats est encore plus marquée dans les pays qui sont soumis à des politiques d'ajustement structurel (ACCT, 1997). Dans tous les cas, les résultats obtenus et les justifications qui les accompagnent doivent refléter l'utilisation faite des ressources qui ont été mobilisées. Cette exigence de résultats en fonction des ressources mobilisées s'inscrit dans une perspective d'évaluation de l'efficacité.

Selon le Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation

L'éducation a deux sortes d'effets externes : sociaux et économiques. Les premiers, notamment la réduction de la pauvreté, la réduction de la taille des familles, l'amélioration de la santé de la reproduction et de l'enfant, ont été identifiés depuis longtemps et on a pu établir qu'une scolarité primaire complète permettait d'obtenir environ 60% des effets sociaux totaux, surtout s'il s'agissait d'une fille. La non scolarisation et la déscolarisation dans le primaire

constituent donc des pertes importantes au niveau de ces effets sociaux. On rappellera qu'environ 8% d'une génération n'a pas accès à l'école et qu'environ 11% de ceux qui ont été scolarisés n'atteignent pas la dernière année du cycle primaire. Ceci correspond à une centaine de milliers d'enfants. La prise en charge par l'Etat de leur scolarisation apparaît donc nécessaire au nom des rendements sociaux élevés du primaire.

Un exemple de niveaux d'analyse du concept d'efficacité

Les effets obtenus sur chacun des individus et sur les groupes qui ont suivi la formation pourraient être analysés en termes : de nouvelles compétences, c'est-à-dire « l'ensemble des capacités et des aptitudes reliées entre elles » (DE KETELE 1988) ou « l'habileté acquise grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes (dispensées par la formation) et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques » (LEGENDRE repris par De Ketele, 1988). Les compétences peuvent faire l'objet d'évaluation interne ou externe. De telles évaluations peuvent avoir pour objectif de mesurer les performances individuelles ou le rendement scolaire ; de nombre des effectifs sortant avec succès de la formation, comparativement aux effectifs admis au même moment à s'inscrire et à suivre le programme.

L'évaluation des effets obtenus en cours et à la fin d'une formation peut être une activité relativement complexe. Il est plus facile de déterminer les effectifs sortant avec succès par rapport aux effectifs initialement admis à suivre un programme de formation. Tout au contraire, il est plus difficile ou complexe d'évaluer les compétences réellement acquises en cours ou à la fin d'une formation. Deux procédures sont souvent utilisées pour évaluer les compétences acquises : l'évaluation scolaire traditionnelle sous la forme de contrôle des connaissances ou d'examens et l'utilisation de tests standardisés.

Les enseignants et les responsables des systèmes d'enseignement ont souvent recours à une grande variété de stratégies pour choisir, administrer et corriger des épreuves de contrôle et de validation des connaissances acquises en cours de formation. Ces façons de faire ne sont pas toujours exemptes de subjectivité. D'où la nécessité d'utiliser des tests standardisés pour corriger les erreurs et la subjectivité liées aux notes traditionnelles.

Selon Le Thanh khi repris par DE KETELE (1988), les défauts des notations subjectives ont conduit un certain nombre d'éducateurs à introduire des tests de mesure objective. Il s'agit d'épreuves standardisées, comportant un nombre déterminé de question sur les points les plus importants du programme, avec des consignes impératives d'application et de correction. Elles accordent des chances égales à tous, puisque le questionnaire est le même pour tous et que

l'examineur n'a pas de jugement personnel à émettre ; de plus, elles ont été expérimentées préalablement sur un échantillon représentatif d'élèves, ce qui aura permis d'éliminer les questions trop difficiles ou trop faciles. Enfin, elles peuvent être adaptées à des populations différentes pour tenir compte des conditions de milieu.

Dans sa discussion des méthodes utilisées pour mesurer les résultats de l'enseignement, Shapiro repris par DE KETELE (1988) relate plusieurs expériences d'introduction d'épreuves normalisées dans les procédures d'évaluation. La plupart des expériences ont cours aux Etats Unis et en Europe.

Aux Etats-Unis, il s'agit de l'expérience acquise par l'Université d'Etat du Northeast Missouri et d'Alverno College (à Milwaukee dans le Wisconsin). L'Educational Testing Service (de Princeton dans le New Jersey) proposerait divers types d'instruments normalisés et des épreuves pour les diplômés d'université. Pierre CAZALIS repris par DE KETELE (1988) estime qu'à défaut de pouvoir généraliser l'application des méthodes d'Alverno College, on peut à tout le moins espérer que l'analyse comparée des nombreux systèmes d'administration de tests conduise un jour à la mise au point d'un modèle de mesure de la valeur ajoutée.

Pour l'Europe, CARDINET que reprend DE KETELE (1988) cite plusieurs travaux qui ont été menés au Royaume Uni, en Allemagne, en Autriche, en Belgique, au Danemark, etc.

Qu'ils soient élaborés en Amérique du Nord ou en Europe, les tests standardisés auraient le même objectif commun. Il s'agit d'amener les enseignants à évaluer avec plus d'objectivité et de noter avec plus d'impartialité leurs élèves, même si la partialité intervient à leur insu. Les maîtres devraient donc s'efforcer de mesurer et éventuellement de noter les compétences réellement acquises ou démontrées par les apprenants. Un tel objectif ne peut être atteint sans neutraliser ou sans réduire les biais sociaux, raciaux, sexistes et culturels dans les instruments d'évaluation scolaire (DE KETELE opcit).

Or, bien souvent, les enseignants surestiment les capacités des enfants qui proviennent de milieux socioéconomiques supérieurs lorsqu'ils les comparent aux autres enfants (à compétence scolaire égale, mesurée par des tests de niveau scolaire). Il arrive aussi que les maîtres privilégient leur propre culture en appréciant le travail des élèves (DE KETELE opcit).

Mais les biais sociaux (raciaux, sexistes et culturels), c'est-à-dire l'effet d'interaction entre le niveau socio-culturel de la personne jugée ou évaluée et de l'estimation de sa compétence, pourront-ils être totalement neutralisés grâce aux tests normalisés ?

En réalité, les tests standardisés ne sont pas non plus des instruments de mesure exempts de toute critique. Psacharopoulos et Woodhall repris par DE KETELE (1988) soulignent que l'inconvénient de la 2^{ème} méthode, c'est-à-dire la mise au point des tests ad hoc pour mesurer la réussite des élèves ou des étudiants, est son coût, qui oblige à se limiter à des échantillons réduits et parfois conduit à des résultats moins fiables statistiquement.

Pour Cardinet, repris par DEKETELE (1988), une rationalisation de l'évaluation scolaire ne semble possible à long terme qu'à condition de dissocier les trois fonctions que la note prétend remplir à l'heure actuelle : la fonction prédictive pour fonder la sélection scolaire, la fonction formative, pour stimuler et guider le travail de l'élève, et la fonction sommative, pour établir le bilan des apprentissages réalisés.

Certes, les tests standardisés pourraient rendre de grands services à l'évaluation des compétences réellement acquises, pour mesurer l'efficacité interne. Cependant, l'utilisation de tels instruments dépendrait aussi du type d'évaluation entreprise. Des tests standardisés seraient plus faciles à insérer dans le dispositif méthodologique de recherche longitudinale, c'est-à-dire de recherche dont la méthodologie est construite avant l'action ou la recherche elle-même. Par contre, lorsque la recherche tente de trouver des explications à des situations déjà écoulées, elle doit se contenter des matériaux qu'elle trouve sur le terrain. De telles recherches qui s'intéressent à des cas déjà vécus, pourraient s'en tenir aux résultats enregistrés aux examens scolaires traditionnels et aux notes obtenues en cours d'année.

Psacharopoulos et Woodhall repris par DE KETELE (1988) pensent que les résultats aux examens et les notes peuvent être utilisés directement comme mesure des performances ou ils peuvent être utilisés indirectement pour déterminer d'autres indicateurs.

Les tests standardisés ne sauraient donc être impérativement recommandés comme uniques instruments d'évaluation des compétences acquises, car à l'heure actuelle, ils ne permettent pas d'évaluer certaines compétences complexes. La détermination du profil psychologique des apprenants pourrait compléter les données utilisées dans l'évaluation de l'efficacité. Le profil des individus pourrait permettre d'expliquer une partie de la variation des performances individuelles et des rendements collectifs, dans un esprit de comparaison. Les profils des élèves lors de leur première inscription dans un programme peuvent varier en fonction de multiples facteurs, comme les conditions socio-économiques et socio-culturelles.

Les caractéristiques socio-culturelles et socio-économiques des apprenants pourraient prêter à de multiples interprétations, selon les orientations les plus diverses. Certains y verraient

la preuve d'une différence d'aptitudes liée à la race; d'autres en tireraient la conclusion que l'origine culturelle seule détermine la réussite des études; etc. De telles approches tirent naturellement de la sociologie et de la biologie plus qu'elles n'apportent. Elles voient partout le rôle déterminant du poids des facteurs héréditaires. Aussi, serait-il important de clairement circonscrire la notion de profil psychologique des élèves.

Au total, aucune technique ne garantira une évaluation totalement équitable et objective des compétences acquises par les élèves. Certes, les instruments de mesures en milieu scolaire gagneront en précision, mais il serait excessif, ou pour le moins tendancieux, de ramener l'inégalité des classes sociales devant l'évaluation (et donc à l'école) à un simple problème de biais dans les instruments utilisés.

D'une manière générale, les effets obtenus en cours et à la fin d'une formation pourraient être évalués selon trois axes à savoir les compétences réellement démontrées, les résultats partiels obtenus en cours de formation et les résultats obtenus en fin de formation, éventuellement sous la forme d'un diplôme.

La macro-variable dite Mo (niveau de maîtrise des objectifs d'apprentissage) résumerait les compétences réellement démontrées qu'elles soient mesurées grâce à des épreuves scolaires traditionnelles ou grâce à des tests standardisés. Les résultats partiels pourraient être résumés dans une macro-variable dite Rint (résultats pédagogiques internes mesurés grâce à des évaluations organisées en cours d'études). Les résultats en fin de formation ou les diplômes seraient évalués en fonction de la macro variable dite Ndip (nature du diplôme et nombre des diplômés).

3.1.3.1. Les ressources mises en œuvre

L'analyse d'une action de formation en fonction des ressources est probablement un des aspects de l'évaluation de l'efficacité qui intéresse le plus les bailleurs de fonds. Elle pourrait (ou devrait aussi devenir l'objet de plus d'attention de la part des gestionnaires des systèmes d'enseignement, des responsables des programmes de formation, et des enseignants eux-mêmes. De Landsheere repris par DE KETELE (1988) note que l'enseignant peut-être rendu publiquement comptable de l'atteinte d'objectifs minimum imposés par le pouvoir organisateur. L'« accountability » ou la responsabilité civile en matière d'enseignement se retrouve également dans le concept d'imputabilité. A propos des rapports souhaités entre 'Université, productivité et imputabilité', Claude Ryan repris par DE KETELE (1988) souligne qu'un

principe clair s'impose d'abord à l'attention. De ceux qu'il soutient à l'aide des derniers publics, l'Etat a non seulement le droit mais le devoir d'exiger des comptes.

L'évaluation des résultats atteints en fonction des ressources utilisées est importante parce qu'elle permet, en l'occurrence, de déterminer l'efficacité de la formation, c'est-à-dire d'apprécier les résultats atteints en fonction d'un rapport coût-résultats, et de mesurer l'adaptation du niveau d'enseignement et des méthodes.

En ce sens, l'efficacité peut être rapprochée de la productivité. La notion de 'productivité' provient des sciences économiques où elle sert à décrire le rapport des ressources utilisées pour une activité productive à ses résultats. Dans l'éducation, l'analyse de l'efficacité s'intéresse donc aux rapports entre les ressources et les produits, entre les ressources utilisées dans l'enseignement et les résultats obtenus, c'est-à-dire la production.

En principe, les objectifs assignés par le pouvoir organisateur de la formation déterminent les inputs du processus complexe de formation. Toutefois, les objectifs assignés peuvent être différents des objectifs déclarés ou poursuivis en cours de formation et des objectifs réellement atteints à la fin de la formation.

Les ressources mises en œuvre comprendraient notamment, les fonds de la bibliothèque, les salles de cours, les ordinateurs, les administrateurs, le personnel, les caractéristiques du corps enseignant, les programmes de cours, les étudiants, le temps passé à étudier. De façon plus prosaïque, selon l'expression de Leslie Wagner repris par DEKETELE (1988), les ressources identifiables sont en principe les gens, le matériel et les machines, et on peut les mesurer par leur coût.

Il convient également de souligner que les ressources ciblées dépendent de l'évaluation entreprise. En ce sens, le résultat particulier que l'on étudie détermine la forme exacte sous laquelle toutes ces ressources serviront de mesure, le degré auquel on agrègera les ressources dépend de l'objet que doit remplir l'analyse. Les apprenants aussi font partie des ressources. Mais ils sont une ressource bien particulière comparativement aux ressources de l'industrie.

Grâce à ces observations, les principaux inputs du processus de formation pourraient être répartis en deux groupes de données : les effectifs d'entrée spécifiés selon des caractéristiques pédagogiques et, éventuellement, psychologiques, appelées profils d'entrée des apprenants et les ressources allouées.

Tout au long du processus de formation, les inputs (ressources et les effectifs d'entrée) subissent des modifications. Par exemple, les ressources effectivement mises en œuvre aux

différentes étapes du processus (ou ressources spécifiques) peuvent être différentes des ressources théoriques allouées. Les effectifs d'entrée subissent aussi des transformations pour se traduire en produits intermédiaires et produits finaux.

Les transformations subies par les inputs effectifs d'entrée (ni pour l'effectif initial) peuvent être mesurées grâce aux macro-variables identifiées lors de l'analyse des effets en cours et à la fin de la formation : les compétences réellement démontrées (Mo), les résultats partiels (Rint) et les résultats en fin de formation (Ndip). Les autres inputs, c'est-à-dire les ressources allouées, seraient synthétisés grâce aux macrovariables : les moyens matériels (RESmat), les moyens financiers (RESfin), les personnels administratifs et techniques (RESpat), les personnels enseignants (RESens) et les ressources non matérielles, sorte de software pédagogique comprenant : la durée légale des études ou durée normale des études sans redoublement (TPSnorm), et leur organisation, les stratégies et les méthodes pédagogiques préconisées ou mises en œuvre ou ressources logicielles (RESlog).

Les bénéfices réels : l'analyse de la portée d'une action de formation en fonction des bénéfices réels revient à mesurer la pertinence de la formation, c'est-à-dire la conformité des connaissances, des qualifications et des compétences acquises par rapport aux connaissances et aux savoir-faire disponibles, d'une part, et par rapport aux besoins du monde du travail, d'autre part. Les bénéfices réels ou observés peuvent être différents des bénéfices attendus par le pouvoir organisateur de la formation. Les bénéfices observés peuvent aussi être différents de ceux attendus par les individus ou les groupes d'individus qui s'étaient inscrits à suivre la formation. En tout état de cause, la formation pourrait ou devrait se traduire par : l'accroissement des connaissances et l'amélioration des savoir-faire, mesurés notamment par des diplômes ; l'occupation d'emploi offert par le marché du travail ou créé par les formés ; l'amélioration du statut socio-professionnel pour des travailleurs ayant bénéficié de stage ; l'accroissement et l'amélioration de la productivité dans les entreprises.

Il est également probable que les bénéfices se traduisent par l'élévation du niveau culturel et scientifique des populations concernées, et par l'élévation du niveau culturel et scientifique de la société. Par exemple, l'alphabétisation des femmes peut être considérée comme un facteur d'amélioration du bien-être familial. Mais de tels bénéfices sont souvent difficiles à quantifier.

Les bénéfices quantitatifs et qualitatifs pourraient être mesurés en fonction des macro-variables. BENpro pour l'accomplissement professionnel, en termes d'insertion professionnelle et d'accroissement de la productivité ; BENSoc pour l'accomplissement social, notamment sous la forme de l'accès aux soins de santé, l'assomption de nouvelles responsabilités sociales et

politiques; BENper pour l'accomplissement personnel, notamment sous la forme de la satisfaction personnelle/satisfaction de soi (image de soi positive), la possibilité de libérer ses potentialités et donc d'être épanoui. Chacun de ces trois niveaux d'analyse du concept correspondrait à un type d'efficacité ou d'efficience.

3.2. THEORIE DES CONVENTIONS

Un ensemble de chercheurs s'accordent à penser que la théorie des conventions est efficace pour décrire le fonctionnement des organisations et pour diagnostiquer ou expliquer les problèmes que rencontrent les organisations concrètes. 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, les aspects politiques et sociétaux de l'organisation. La fécondité de ce courant théorique ne doit pas occulter sa difficulté opératoire en sciences de gestion. La théorie des conventions présente également l'intérêt d'avancer des propositions de compréhension des changements organisationnels à travers les acteurs-clés des organisations.

Le Moigne (1997) défend la pertinence de la théorie des conventions en affirmant qu'elle est un outil de gestion pour le pilotage de l'entreprise. Il s'agit d'un cadre conceptuel susceptible d'améliorer leur intelligence des processus d'actions collectives complexes au sein desquels ils sont en permanence engagés.

La théorie des conventions s'est longtemps articulée autour du concept « d'effort ». Elle a ainsi eu pour objet de comprendre comment « l'effort de convention » structure l'action des hommes travaillant dans les organisations. Elle intéresse surtout les « structures profondes » (Gomez et Jones, 2000) des entreprises, celles qui ne sont pas accessibles de façon immédiate et évidente.

Elle forme un cadre d'analyse dépassant l'opposition entre rationalité et désordre organisationnel, entre acteur et structure, routine et changement organisationnel. Elle présente un intérêt indéniable d'explicitier plus en détail le fonctionnement quotidien des organisations.

3.2.1. Apports de la théorie des conventions à la compréhension du management des organisations

La théorie des conventions se caractérise par sa capacité à « rendre compte de plusieurs situations économiques caractérisées par l'interaction durable entre acteurs et du comportement

de l'acteur dans des situations d'interaction notamment productive » (De Montmorillon, 1999: 179).

Pour Romelaer (1999), la théorie des conventions présente de nombreux apports intéressant à la fois l'organisation et l'individu. Un de ses apports notables, selon Gomez (1997), est le souci de développer un modèle universel qui puisse servir à expliquer le marché et l'organisation, l'institution et l'entrepreneur, la rationalisation explicite et implicite, la gestion de la qualité et les relations clients, le gouvernement de l'entreprise et l'organisation, les aspects politiques et sociétaux de l'organisation. Le centre en est la convention d'effort. La théorie des organisations se focalise donc sur un mode de gouvernance bien précis des organisations, celui des modes de coordination.

Un des apports notables de Gomez (1997) est la modélisation à travers la convention d'un phénomène trop peu pris en compte dans les recherches en théorie des organisations : le rôle des habitudes et des évidences auto-entretenu dans les systèmes sociaux de base comme les équipes de travail. Pour Batifoulier et De Larquier (2001), la convention est ainsi applicable, aux pratiques et aux comportements quotidiens.

Par ailleurs, pour Gomez (1996), le lien entre conventions et comportements individuels est étroit, ils se déterminent mutuellement. L'encadrement intermédiaire piloterait ainsi le changement par l'intégration des conventions locales passées et l'articulation vers des conventions définies par les références de l'accréditation. Les cadres intermédiaires connaîtraient ces conventions passées non écrites et joueraient un rôle capital dans le changement organisationnel.

Selon Gomez (1994), la théorie des conventions apparaît au final comme particulièrement adaptée pour décrire au niveau local les efforts de pilotage d'un changement prenant pour appui le contexte de la qualité : se focaliser sur la seule qualité, c'est prendre le résultat comme déterminant, sans tenir compte des conditions de sa production. Les manuels courants de gestion de la qualité font comme s'il y avait une universalité des normes qualitatives, plutôt que de considérer que la qualité est un construit et que, par conséquent, sa modification est elle-même un construit.

Comme le note Isaac (2003), ce courant se caractérise par une relative hétérogénéité. Ainsi, la théorie des conventions, en sciences de gestion, est mobilisée à de nombreuses reprises à la suite des travaux de Gomez (1994) sur la qualité. 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.

Tableau N°15: Principaux critères d'une convention à travers une synthèse de travaux en économie, sociologie et en gestion

AUTEURS	CARACTERISTIQUES	CRITERES
Lewis 1969	Modes de coordinations qui émergent afin de résoudre collectivement des situations indécidables par le calcul individuel	Procédure de choix, Incertitude
Salais 1989	La convention est un ensemble d'éléments qui, à tout instant, pour les participants à la convention, vont ensemble et sur lesquels, par conséquent, ils partagent un accord commun. Mais ce commun accord ne procède pas d'une écriture préalable où chaque détail serait explicité et qui reflèterait, de part et d'autre, une rationalité identique. Il s'agit plutôt d'attentes réciproques.	Interactions, Acteurs, Contenu
Gomez 1994 et 1995	La convention est autant une catégorie de pensée, un modèle permettant de percevoir les réels, qu'une configuration générale inscrite dans la nature de l'économie.	Représentation, Action
Gomez 1996	Un système d'information qui donne au gestionnaire le rôle d'acteur de la conviction au sein de l'organisation. Les éléments de son dispositif matériel doivent être cohérents avec la conviction qu'ont les acteurs de la norme conventionnelle.	Système, d'information, Dispositif matériel, Acteur gestionnaire, Conviction, Référence
Ramaux 1996	Un cadre d'interprétation et de référence collectif que l'on accepte comme un cadre commun, dans la mesure où il est perçu comme allant de soi et, pour aller de soi, il n'est pas le produit direct d'une volonté d'une personne engagée dans l'action	Représentation, Acteur, Adhésion

Grosjean et Lacoste 1999	Le travail composite d'articulation des actions de chacun des professionnels qui génère tant de difficultés et dont la quantité va croissante n'est ni formalisé, ni explicité. Aucune référence n'y est faite dans la loi.	Actions, Récurrence, Référence
Mercier 2003	La convention est un écran informationnel : les individus ne pouvant traiter simultanément l'ensemble des informations dont ils ont besoin pour agir, se réfèrent à l'objet collectif qu'est la convention pour se coordonner.	Système d'information, Actions, Individus

Les conventions peuvent être 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 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.

3.3. NEW PUBLIC MANAGEMENT (NPM)

Selon Presqueux (2020) les systèmes scolaires se trouvent en mouvement. La plupart d'entre eux s'orientent vers un contrôle plus volontaire et explicite tant de l'efficacité que de l'efficacités des pratiques et mettent en question le rôle et la fonction de l'autorité et des organigrammes existants. Cette mobilisation générale est largement motivée par la réalité économique qui pousse à rechercher de nouvelles modalités de gestion permettant d'améliorer la qualité, sans accroître, et si possible, en abaissant les coûts ou en les reportant sur les usagers ou les collectivités locales.

Conscients des difficultés et à la recherche de nouveaux modèles de gestion administrative plus appropriés, plus maniables et permettant de mieux maîtriser la relation moyens-effets, les divers systèmes scolaires s'inspirent des modèles du monde de l'économie et s'intéressent notamment aux propositions faites par le *New Public Management* (NPM) ou le *Management total par la qualité*. Dans certains cas, c'est le monde de l'économie lui-même qui prend les devants et oriente le débat politique sur les priorités de l'éducation et les modalités de son administration.

Les divers partenaires du système scolaire et notamment les enseignants réagissent plutôt vivement à ces tentatives. On observe à plusieurs endroits les risques d'une certaine polarisation entre les autorités scolaires et le corps enseignant. Tout en affirmant son engagement en faveur d'une constante amélioration de l'école, ce dernier est plutôt critique et réticent face à toute tentative externe qui viserait à modifier les habitudes de contrôle et de fonctionnement sans tenir compte des spécificités de la culture scolaire et de la profession des enseignants. Cette attitude est renforcée par la croyance solidement implantée que les aspects les plus exigeants d'un système scolaire efficace ne sont pas mesurables et que toutes les mesures prises pour améliorer la qualité ne seraient par conséquent réduites qu'à des interventions peu utiles dans la vie des écoles, exigeant des investissements sans rapport avec les priorités pédagogiques et menant, à moyen ou court terme, vers une gestion plus bureaucratitante, hiérarchisée et déshumanisante.

Le "management par la qualité" et l'école : les définitions du concept du "*management par la qualité*" varient selon les auteurs et selon les institutions qui l'emploient. Tous y projettent cependant de manière constante les attentes et les exigences suivantes : la gestion est conçue en termes stratégiques. Les instances politiques et les autorités définissent les finalités ; la responsabilité de la mise en œuvre est déléguée au terrain ; l'administration n'est plus perçue comme dispositif d'exécution, mais au contraire comme entreprise qui offre des prestations ; les compétences de décision se référant aux objectifs fixées à l'intérieur des finalités prescrites sont déléguées dans le but de responsabiliser l'ensemble des acteurs par rapport à leurs prestations ; la qualité est définie comme la relation entre les prestations du système (*inputs*) et la satisfaction des clients (*outputs*).

Le lien établi avec la satisfaction des clients est une des caractéristiques principales de cette approche ; la saisie et l'analyse des données figurent parmi les outils de base du "*management par la qualité*" ; la saisie peut se dérouler de manière fort diverse : questionnaires, entretiens, interviews, fiches d'évaluation régulièrement remplies, enregistrement automatique de données et leur introduction dans une banque de données, etc.

L'analyse est effectuée à l'aide de méthodes tant qualitatives que quantitatives, elle fait souvent recours aux méthodes statistiques et aux apports des technologies nouvelles ; l'évaluation est considérée comme un moyen par excellence d'anticiper les pannes et de réguler les processus de production. Elle peut être accompagnée de diverses mesures d'incitation : salaire au mérite, allocations ponctuelles, incidences sur le parcours de la carrière professionnelle, mais ce n'est pas obligatoire. Les systèmes qui adoptent le principe du

"*management par la qualité*" différencient, combinent, voire superposent deux approches. D'une part, on trouve "*l'assurance de qualité*", qui se limite à la collecte et à l'analyse des données (sous forme d'audits confiées à des tiers et à rendre les résultats de ces analyses accessibles aux acteurs du système), afin de faciliter, affiner et améliorer les processus de décision et de régulation.

D'autre part, on trouve le *Total Quality Management*. Les institutions qui l'adoptent le font dans le sens d'une philosophie de gestion visant à améliorer de manière globale la qualité et l'efficacité de l'entreprise, en fonction des caractéristiques suivantes : la manière de penser et d'agir des collaboratrices et collaborateurs est globalement orientée vers une vision commune, les amenant ainsi à adopter une démarche stratégie concertée de mise en œuvre ; l'action est essentiellement centrée sur les "*clients*" ; elle évolue vers une institution qui est clairement dirigée, à l'intérieur de laquelle le développement constant est garanti par des équipes de professionnels qui collaborent et se dotent de visions communes.

Le *Total Quality Management* déplace le "*centre du contrôle*" (*locus of control*) de l'extérieur vers l'intérieur, responsabilise les individus voire les collectifs par rapport à la production, les motive à s'assurer que leurs prestations tendent vers un niveau de qualité optimal.

La politique de gestion du système entier est définie par des finalités communes. A partir d'elles les subdivisions déterminent des objectifs spécifiques, ainsi que des effets susceptibles d'être atteints et mesurés.

La direction se dote d'outils et d'instruments permettant de contrôler la variation des résultats obtenus par rapport aux objectifs définis et permettant d'introduire les régulations nécessaires pour améliorer la qualité de la totalité du système en fonction des trois variables suivantes : l'économie : il s'agit notamment de vérifier l'équilibre entre les ressources investies et les moyens obtenus ; l'efficacité : les résultats (output) sont comparés à des exigences fixées au préalable ; l'efficacité : les effets de l'action sont constamment confrontés aux exigences d'une société en évolution, l'évaluation est perçue et conçue comme outil privilégié pour garantir une gestion de qualité.

L'objectif consiste à se donner les moyens de détecter les erreurs de fonctionnement et d'entreprendre les régulations nécessaires avant que les dysfonctionnements puissent nuire au système. En adoptant une perspective systémique et en combinant évaluation formative

interne et externe dans une perspective formative, cette démarche vise à impliquer l'ensemble des acteurs et à améliorer les méthodes de gestion à tous les niveaux.

La plupart des systèmes politiques actuels partent de l'idée selon laquelle la nouvelle conception de la gestion de l'administration publique fondée sur des considérations économiques, d'efficacité et d'efficacité peut être transposée à l'ensemble de ses secteurs, dont l' cole. Ils espèrent qu'une réorganisation de l'administration scolaire selon les principes du *New Public Management* contribuera à réduire ses lourdeurs bureaucratiques et permettra d'introduire des procédures de contrôle et de gestion plus directes et plus efficaces.

Les "*fans inconditionnels*", pour la plupart, les directeurs d'établissement et gestionnaires ayant été formés dans les écoles d'administration plaident pour une introduction rapide de ces méthodes qui leur semblent plus attrayantes et innovantes que les méthodes "anciennes". Les "*sceptiques et récalcitrants*", qui se recrutent au sein du corps enseignant, mais également parmi les cadres intermédiaires et les spécialistes des sciences de l'éducation se référant aux valeurs traditionnelles et pédagogiques du système scolaire, refusent que celui-ci soit géré avec des méthodes qui s'appliquent, à leur avis, plus facilement à des chaînes de production qu'à des processus de pensée et à la construction des savoirs.

Il est vrai que la coïncidence de l'introduction de ces mesures avec l'actuelle conjoncture économique et ses restrictions les empêche de percevoir et d'admettre qu'une certaine partie des orientations suggérées correspondent à leurs propres revendications, poursuivant en grande partie les mêmes objectifs que les nouvelles approches pédagogiques auxquels ils adh rent. L'idée des écoles autonomes et la démarche du projet d'établissement correspondent par ailleurs tant aux revendications des associations des enseignants, qu'aux exigences du *New Public Management* : les écoles sont appelées à déposer un projet qui correspond au plan-cadre défini par les autorités politiques et à faire régulièrement le bilan de leur progression. En revanche, elles reçoivent davantage de liberté de décision au sein de l'établissement, des franchises et des ressources leur permettant de réaliser leurs objectifs.

Pour une attitude plus nuancée, au lieu d'un rejet catégorique ou d'une adhésion pure et simple, voici quelques limites que présentent les principes de cette approche :

Limites face aux spécificités du fonctionnement des principes du "*management de qualité*" tant de l'ensemble du système scolaire que de ses sous-systèmes :

Les processus d'apprentissage ne sont pas identiques aux processus de production dans le monde de l'entreprise : l'approche proposée part de l'idée qu'il existe un processus défini

voire définissable d'avance qui permet de concevoir et de réaliser un produit de qualité en fonction des besoins du client. Par conséquent, le contrôle de qualité est défini comme une procédure qui compare le produit avec des standards définis d'avance. Le processus de production se déroule indépendamment du client, qui reçoit un "produit" déterminé (et qui paye pour ce produit). La satisfaction du client par rapport au produit est un signe de succès.

Or, n'importe quel processus d'apprentissage ne peut pas être déclenché et ensuite géré à condition que les objectifs soient rendus opérationnels. Cette manière entrepreneuriale de concevoir le processus de production n'est guère transposable à la culture scolaire, ni à la manière dont les élèves apprennent, ni à la manière dont le système scolaire apprend et se développe. Selon Sztjan (1992), qui caractérise la réalité scolaire comme un monde "*d'artisans coopérants*", elle ne correspond surtout pas à la complexité de la réalité scolaire pour les raisons suivantes : les élèves ne peuvent pas être considérés comme un simple bout de la chaîne de production, subissant passivement les effets de l'action pédagogique. Ils sont des partenaires à part entière dans le processus d'apprentissage et de développement. La réussite des changements introduits dépendra de leur culture d'appartenance, du sens qu'ont pour eux les situations d'apprentissage proposées, de leur projet personnel, de leur réseau de liens et de leurs aptitudes.

L'enseignement et l'apprentissage font partie d'un tout, du contrat pédagogique, didactique et social que les enseignants établissent avec leurs élèves, un contrat dont la vigueur et la crédibilité se situera toujours au centre d'un ensemble d'autres facteurs interdépendants.

Le processus d'apprentissage ne peut pas être mis sur le même plan qu'un processus de production, du moins en ce qui concerne les effets mesurables. Les composantes les plus intéressantes de ce processus échappent en grande partie à l'évaluation immédiate. Les aspects réalisables de tout processus d'apprentissage, voire de développement qui sont habituellement visés par l'évaluation sont toujours les plus "*triviaux*" et ont tendance à esquiver des véritables questionnements, parmi lesquels notamment la question de savoir comment évaluer efficacement le développement de compétences à haut niveau.

Le *Total Quality Management* amène les économistes à évaluer la productivité d'un système à partir de la satisfaction des clients par rapport au produit. Au-delà de la question de savoir qui sont les clients (les parents, les élèves, voire les structures qui accueilleront les élèves une fois qu'ils ont parcouru un parcours de formation déterminé), les enjeux se situent ailleurs. En effet, le système éducatif doit viser plus loin que la satisfaction des clients, tenir compte du fait que le processus d'apprentissage n'est pas nécessairement agréable, ni facile (Meirieu,

1995), qu'une école qui défend les valeurs de justice sociale et d'équité ne fera pas toujours que des heureux.

Comment, en effet, tenir compte des besoins de parents immigrés et analphabètes sans pour autant ignorer l'élitisme compréhensible de parents de la couche moyenne ? Comment rendre compatibles les enjeux de l'économie et de l'école ? Comment concilier les priorités du monde de l'entreprise qui profite de la compétition et de la différence pour repérer et éliminer tout élément déviant dans le processus de production, pour se débarrasser d'éléments non désirables, avec celles d'une école qui doit valoriser la différence au nom de l'égalité et de l'équité, lutter contre l'échec scolaire et viser la réussite pour chacun de ses élèves des fois en dépit des aspirations des élèves et de leurs parents ?

La tradition et la culture scolaire créent son imperméabilité face à toute critique tant externe qu'interne : diverses recherches sur le métier d'enseignant et sur les cultures professionnelles ont mis en évidence l'isolement des enseignants, la résistance qu'ils mobilisent face à toute ingérence tant interne qu'externe (Huberman, 1989 ; 1991 ; Gather Thurler, 1994b ; 1996a, b ; Fullan et Miles ; 1992 ; et autres) Alors que l'isolement est souvent décrit par les enseignants comme un poids insupportable, alors qu'ils sont toujours davantage demandeurs d'aide et de soutien, toute pression en faveur d'une mise à plat des pratiques est d'emblée vécue comme une invasion inadmissible dans la sphère intime tant des individus que des collectivités. Cette attitude est d'une part liée à une vision profondément enracinée du métier (culture de l'individualisme, la liberté du "professionnel").

D'autre part, elle s'explique probablement par un mécanisme de défense naturel et nécessaire, mis en place par les enseignants pour se protéger contre le stress. Le quotidien de l'enseignant est caractérisé par une multitude d'exigences : la nécessité de réagir rapidement aux besoins de la classe ; le besoin de ne pas se laisser démonter par les attitudes insolites des élèves ; l'obligation de tourner constamment plusieurs assiettes à la fois (mettre en place une situation didactique, tenir compte des élèves qui perturbent, donner une explication à tel élève qui n'a pas compris, faire une observation formative de tel autre élève pour lui venir en aide dans son processus d'apprentissage, etc.) ; l'obligation, respectivement le désir, de venir en aide à chacun des élèves ; l'exigence d'être continuellement présent pour contrôler la situation.

Le titre d'un livre de Perrenoud (1996) *Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* résume cette complexité de manière significative. L'ensemble des exigences réelles et/ou imaginaires produisent du stress, laissent peu de temps à la réflexion, à une remise en cause des pratiques individuelles et collectives, voire à un travail permettant de constamment

réviser la vision du métier en se recentrant sur l'essentiel. Face à cette réalité d'une profession qui les oblige à résoudre quotidiennement des tâches qui maintiennent le *statu quo*, la planification à moyen et à long terme, la réflexion sur les pratiques, l'évaluation et d'autres exigences liées aux processus de changement du système scolaire mettent la plupart des enseignants en difficulté.

Toute tentative externe et imposée, aussi outillée soit-elle, de les confronter à leur dysfonctionnement, de s'expliquer quant à leur décalage par rapport aux objectifs de l'institution, voire même par rapport à leurs propres objectifs, rencontrera inévitablement du scepticisme et du refus. Par contre, il semblerait intéressant de construire sur les besoins que les enseignants eux-mêmes manifestent d'être suivis, d'avoir des interlocuteurs, d'obtenir une certaine reconnaissance de leurs investissements.

L'école n'est pas naturellement portée vers une culture de l'évaluation : c'est une limite qui n'est pas facile à comprendre dans la mesure où l'évaluation (des élèves) représente une grande partie des pratiques et rituels scolaires d'une école "*sérieuse*" et centrée sur un enseignement de qualité. Très peu de systèmes scolaires sont cependant parvenus à introduire des méthodes d'évaluation qui développent et facilitent l'auto-évaluation de l'ensemble de acteurs (enseignants et directeurs, inspecteurs, maîtres principaux), permettant de faire un bilan critique des compétences. Les systèmes scolaires où il existe des lieux qui permettent aux divers acteurs de discuter de leurs forces et faiblesses sont rares.

En somme, on peut parler d'une culture de l'évaluation là où tous les acteurs de l'école l'utilisent comme un véritable instrument de travail pour avancer, pour permettre à chacun de développer ses compétences et de progresser. Lorsque les sanctions menacent, l'évaluation amène inévitablement les divers acteurs à développer des stratégies de défense : ils cherchent à faire "*bonne figure*", développent de multiples esquives face aux questions dérangeantes (Argyris, 1995), cherchent le coupable ailleurs, mettent en question la capacité d'autrui de juger leur manière d'enseigner, voire refusent tout simplement que quiconque vienne se mêler de leurs affaires.

Introduire une culture de l'évaluation représente une transformation de la culture professionnelle au sein de l'école et touche par conséquent à la nature même du métier. L'introduction d'une évaluation interne est donc impensable sans une stratégie d'innovation convaincante qui tienne compte des particularités du système éducatif. Ceci nous amène à discuter d'une dernière limite.

L'école ne peut pas être gérée de la même manière que n'importe quelle autre organisation de production, voire de prestations : l'école sera sans doute amenée à mettre en exergue sa particularité, à formuler ses besoins spécifiques, tant pédagogiques que structurels qui échappent en partie aux notions de production. L'école ne *produit* pas de meilleurs apprentissages, voire une diminution des taux d'échec en modifiant simplement ses prestations ou ses objectifs. En même temps, elle ne pourra pas échapper au processus en cours qui consiste à interroger de manière plus pointue les rapports entre ses choix pédagogiques, les compétences de ses acteurs et le niveau de formation atteint par ses élèves.

Au sein de ce processus, il sera bien entendu important d'éviter les deux extrêmes. Du côté de l'école, on évitera de développer des modèles pédagogiques et de formation avant-gardiste sans tenir compte des exigences en termes de coût, sans se référer aux nouvelles théories de la gestion des systèmes et sans accepter qu'en fin de compte la responsabilité idéologique et administrative appartient aux autorités politiques. Du côté des autorités scolaires, on évitera d'appliquer des modèles d'administration scolaire purement rationnels et dictés par les exigences économiques du moment, sans tenir compte des nouveaux modèles pédagogiques. Les spécificités de fonctionnement des systèmes scolaires : le système scolaire, en tant qu'organisation, n'est pas comparable avec n'importe quelle autre organisation de production ou de prestations. En admettant comme premier principe de réflexion que les caractéristiques des finalités et la connaissance des processus de production constituent des facteurs déterminants pour comprendre le fonctionnement d'une organisation, il faut adopter un deuxième principe, consistant à examiner la compatibilité, voire l'incompatibilité entre la structure organisationnelle et les procédures de gestion.

Le "*management par la qualité*" se réfère à une organisation capable de se donner des finalités univoques et partagées. C'est possible au sein d'un modèle de production fondé sur des objectifs quantifiables, sur des technologies de production et des pratiques ayant fait leurs preuves, qui sont bien connues et maîtrisées par tous les acteurs du système. Une telle organisation a constamment recours à la planification et à l'évaluation à court et à long terme pour assurer la qualité de ses processus de production. Pour ce type d'organisation, répondre à l'exigence d'une plus grande efficacité consiste avant tout à mieux mettre en évidence les objectifs, à mieux exploiter les technologies en place et à mieux former le personnel.

L'école ne fonctionne pas de cette manière. Premièrement, ses finalités sont peu claires, voire soumises à contradiction. Il suffit de mettre dans une salle un groupe de personnes d'appartenance différente (représentants des autorités, formateurs, chercheurs, parents,

enseignants) et de leur donner la tâche de définir les finalités du système scolaire pour que les ennuis commencent. Entre ceux qui argumentent en faveur d'une école plus équitable se donnant les moyens nécessaires pour lutter contre l'échec scolaire, ceux qui argumentent pour la réussite de tous les élèves (nuance !) et enfin, ceux qui ne sont ni pour ni contre, les accords seront difficiles à trouver. Dans un tel contexte, toute tentative de trancher est d'emblée interprétée comme tentative de manipulation, de prise de pouvoir et condamnée à avorter. Les diverses parties ont de la difficulté à vraiment rester objectives ; d'où leur tendance à utiliser et à interpréter toute donnée - qu'il s'agisse d'un texte d'orientation, d'un rapport d'évaluation, d'une étude prospective - à des fins stratégiques, provocatrices voire manipulatrices.

C'est probablement une des raisons pour lesquelles les finalités des systèmes scolaires sont généralement définies en termes vagues et diffus. Elles représentent une sorte de "*plan-cadre*" qui invite les divers partenaires à imaginer et à mettre en place les aménagements selon les différents contextes. Or, la plupart des modèles d'évaluation exigent des objectifs univoques et observables. Conscients de cette contradiction, les autorités politiques invitent les écoles à "*définir des objectifs clairs et mesurables*" permettant d'introduire des procédures de contrôle et d'assurance de la qualité sur le plan local. Si l'on prend, par exemple, les paramètres "*performances et acquis des élèves*", l'obligation de définir des objectifs mesurables amène les écoles à définir et à évaluer des objectifs faciles à atteindre - souvent fragmentés et triviaux - et à exclure les objectifs de haut niveau taxonomique d'apprentissage, ceux qui permettront aux élèves de trouver leur place dans la vie professionnelle et sociale future.

Les effets pervers de cette démarche sont multiples et bien connus. Du côté de la classe, la majorité des enseignants est obligée d'investir beaucoup de temps pour préparer leurs élèves aux examens portant sur des contenus pointus car, en tant qu'enseignants, ils ne peuvent prendre le risque de les voir échouer et d'être considérés comme des incompetents. Du côté de l'établissement, on peut s'attendre à des effets semblables. Il existe bien un savoir partagé en ce qui concerne les stratégies d'enseignement et d'apprentissage efficaces et pointues, mais le succès dépend de bien d'autres facteurs dont la configuration varie d'un établissement à l'autre. Les configurations des établissements "efficaces" - qui se caractérisent par leur capacité d'améliorer sans cesse le niveau d'apprentissage tant des enseignants que des élèves - témoignent d'une grande flexibilité ; elles sont continuellement adaptées au contexte et aux spécificités socioculturelles locales. En général, elles sont fondées sur des concepts-clés comme la confiance, l'apprentissage, l'évolution et la coopération.

Les acteurs sont centrés sur des processus de développement, à partir desquels ils tentent de dégager les éléments nécessaires pour mieux savoir comment atteindre la situation visée (qui a été longuement négociée). Il existe un réseau de soutien mutuel à l'intérieur duquel un certain nombre de personnes possèdent suffisamment d'énergie, voire de foi dans l'entreprise, pour maintenir le mouvement, pour faire évoluer les représentations et les pratiques.

Un tel établissement considérera l'évaluation comme un des moyens par excellence pour produire des informations qui permettront de prendre les décisions en vue des prochaines étapes du développement. L'enjeu principal consiste à impliquer tous les partenaires dans le processus d'évaluation, d'analyse des données et de la planification, dans le but d'apprendre à mieux comprendre et à réguler les processus. Toute tentative d'introduire et de généraliser des mécanismes de contrôle à l'intérieur du système scolaire sans tenir compte de cet enjeu sera d'avance vouée à l'échec, produira uniquement des effets superficiels, sinon pervers (Gather Thurler, 1994).

Cette mise en garde contre la tentation de recourir au "*management par la qualité*" en termes "*technicistes*", ne veut cependant pas dire qu'il faut renoncer à toute démarche de ce genre. Elle renvoie par contre à la prise de conscience qu'il n'est pas possible de développer la qualité de l'école en s'enfermant dans une vision rationalisante et dogmatique, sans tenir compte de la culture scolaire existante, sans chercher les leviers efficaces permettant en premier lieu de modifier cette culture.

La totalité des systèmes scolaires actuels sont ainsi à la recherche de modèles de gestion qui permettent de substituer progressivement la vision traditionnelle, bureaucratique et hiérarchique de l'administration par une approche mieux adaptée aux besoins d'efficacité et de qualité. Suivant leur tradition politique, leur compréhension des modèles de pensée produits par les divers courants de pensée, les décideurs adopteront telle ou telle démarche. Face à la complexité croissante des problèmes qui émergent, il est fort probable qu'ils accorderont leur préférence à des modèles offrant, par leur vision rationnelle et pragmatique, des outils de gestion qui donnent l'espoir de pouvoir mieux maîtriser cette complexité à court et à moyen terme.

Certains auteurs travaillant en collaboration étroite avec le secteur de la gestion ont produit des variantes du New Public Management plus nuancés et mieux adaptés au contexte scolaire, (par exemple le New School Management de Dubs, 1996 ; l'accent mis par Liket (1993) sur "Liberté et responsabilité" ; le projet "Écoles à profil" du canton de Lucerne qui combine de manière remarquable le développement scolaire avec les principes du New Public

Management, le modèle d'action de Marbach élaboré par la Fondation Jacobs, etc.). La question se pose dès lors de savoir dans quelle mesure le "paradigme administratif" auquel invitent dans une certaine mesure les approches du Total Quality Management ne gagnerait pas à s'ouvrir davantage aux spécificités et aux valeurs intrinsèques de l'école en tant que système qui apprend, se développe et s'organise de manière à pouvoir apprendre. (Argyris, 1995 ; Gather Thurler & Perrenoud, 1991 ; Senge, 1990). Un tel système est constamment en train d'évaluer sa progression ; il instaure un constant dialogue d'auto-contrôle, tant à l'intérieur qu'entre ses établissements scolaires et se donne les moyens et les compétences pour contrôler la cohérence de son fonctionnement sur le plan global.

Ce qui confronte les acteurs du système éducatif à l'obligation de s'impliquer dans un processus continu de pilotage négocié, afin de faire la part entre les exigences des gestionnaires et les besoins des acteurs du terrain (Perrenoud, 1998).

Le souci de qualité n'est pas un thème nouveau pour le système éducatif, il se trouve au centre même de ses préoccupations. Sans renier les apports possibles du "management par la qualité", il convient d'être critique et vigilant face aux tentatives de transposer sans aménagements - et sans ménagements - un modèle de gestion de l'entreprise ou de l'administration publique au système scolaire qui a ses dynamiques propres de fonctionnement et de changement. Les principaux acteurs concernés : enseignants, directeurs, inspecteurs et formateurs - ne sont pas insensibles à la mise en place de nouvelles approches permettant d'atteindre de meilleurs résultats auprès des élèves. La difficulté essentielle consiste à identifier et à développer des procédures et des outils qui favoriseront l'émergence d'une véritable culture de l'évaluation et du feed-back, permettant de combiner un centrage efficace sur l'analyse des besoins, les processus de prise de décision et une auto-évaluation constante au service des apprentissages des élèves.

Pour faciliter ce processus, pour assurer son efficacité, ni la nouvelle doctrine du "management par la qualité", ni la pensée positive ne suffiront. Le défi consistera à créer résolument les conditions favorables d'apprentissage, de repenser et de mettre en place de nouveaux dispositifs de soutien, d'accompagnement, de mise en réseau et d'évaluation.

3.4. THEORIE DES RYTHMES SCOLAIRES

3.4.1. L'ajustement du temps scolaire selon les auteurs

La réflexion sur les rythmes chrono biologiques est ancienne. Trois précurseurs : Ebbinghaus (travaux publiés fin XIXe), connu pour ses travaux en mémoire humaine et son fonctionnement, peut être considéré comme le pionnier dans le domaine des variations périodiques des performances intellectuelles des élèves. Ebbinghaus (1896) explique la différence des évolutions journalières en considérant qu'il y a d'une part l'influence du type de tâche qui fatigue plus ou moins les élèves et, d'autre part, un effet de l'âge. Il semble être l'un des premiers psychologues à prendre en compte la dimension temporelle dans l'étude des performances intellectuelles mais de plus il montre que les variations de ces dernières peuvent se moduler en fonction de l'interaction de plusieurs variables telles que l'âge, la nature de la tâche, le type de mémoire. Autant de variables qui sont centrales dans la recherche actuelle en chrono psychologie.

Dans sa lignée, Gates (1916), quant à lui met en évidence un profil journalier classique encore étudié aujourd'hui, avec un maximum de performance à des tâches psychotechniques à 11 heures, suivi d'une chute de performances en début d'après-midi puis d'une progression. Pour lui le profil journalier de l'évolution des performances intellectuelles présente un pic entre 11 heures et 12 heures un creux entre 13 heures et 14 heures. Winch (1911, 1912, 1913) et Laird (1925) se sont eux aussi penchés à la même époque sur cette rythmicité des performances de l'élève. Parmi ces auteurs, seul Laird (1925) s'intéresse à la rythmicité hebdomadaire, tous les autres s'attellant à étudier les fluctuations journalières, arrivent presque aux mêmes conclusions. Schuyten (1903) fait partie de ces premiers auteurs à avoir publié en France, dans les revues de psychologie, des articles sur « la fatigue des écoliers ». Puis en 1904 il se penche sur « les méthodes de mensuration de la fatigue des écoliers ». Il se demande comment doit-on mesurer la fatigue des écoliers ? Il est non seulement parmi les premiers chercheurs à étudier ce qui deviendra la chronopsychologie scolaire, mais il s'interroge aussi sur les méthodes. Ses résultats mettent en évidence que le fait de commencer l'expérience le matin, puis de faire passer la seconde épreuve l'après-midi donne des résultats autres que lorsque l'expérience est fait dans l'après -midi et poursuivie le lendemain matin. Dans le premier cas l'activité intellectuelle du matin entre (8h30 et 9h) est inférieure à celle de l'après-midi entre (14h et 14h30), tandis que dans le second cas c'est l'inverse. Schuyten (1903) en conclut donc que lors de l'expérimentation sur les élèves les résultats obtenus au début seront toujours supérieurs à ceux la fin.

Malgré les différentes recherches, il a fallu attendre les années 1950 et le développement de la chronobiologie, qui se proposait « d'étudier les changements quantitatifs réguliers et périodiques des processus biologiques au niveau de la cellule, du tissu, d'une structure, d'un organisme ou d'une population » (Kleitman, 1949), puis les années 1980 avec la création de la chronopsychologie pour que l'on s'intéresse à nouveau à ces fluctuations périodiques. Cependant, les travaux sur l'enfant restent encore peu nombreux, tout comme les auteurs se penchant sur la question, parmi lesquels Montagner, Testu, Leconte-Lambert, Devolvé, et Guérin. Comme le souligne Testu (1994), la rythmicité de l'activité humaine physiologique et psychologique a principalement été étudiée chez les adultes. Si les données sur le temps biologique de l'enfant sont rares, celles qui concernent le temps psychologique sont pratiquement inexistantes et les variations périodiques de l'activité intellectuelle de l'élève demeurent peu connues.

Sur de nombreux points, leurs travaux restent conformes aux plus récents (rythmes circadiens et critères de choix). En France, la recherche est fédérée et plus active à partir de 1980, sous l'impulsion de Testu et Montagner.

3.4.2. Aménagement du temps scolaire

Testu (2008), dans ses diverses études, a pu retrouver les rythmicités observées par Gates en 1916, à savoir une augmentation des performances durant la matinée, avec un maximum vers 11 h. suivi d'une chute de réussite après le déjeuner, puis d'une nouvelle progression l'après-midi. Il a aussi mis en évidence que s'il existe une rythmicité, elle est quantitative pour les performances, mais aussi qualitative, par exemple dans la procédure de résolution employée pour un problème de mathématique.

Testu et Coll (2005) ont aussi pu obtenir une représentation des variations journalières des comportements d'adaptation à la situation scolaire des élèves de 10 - 11 ans en se basant sur le niveau d'écoute de l'élève. L'étude des variations journalières, montre que les scores bruts aux tests psychotechniques, ainsi que les comportements d'écoute en classe et les stratégies de traitement de l'information fluctuent au cours de la journée.

Les différents chercheurs ayant pris part à l'étude, dont les plus récents étant Montagner et Testu (1996) ; Dévolte et janvier (1999) ; Klein (2004), ont abouti à l'établissement de profils journaliers des élèves à partir des résultats aux tests. Ils ont ainsi pu établir un profil classique de fluctuation en prenant appui sur des élèves de CM2, ainsi on observe que : après un « creux » de la première heure de classe (entre 8h et 9h), le niveau de performance s'élève jusqu'en fin

de la matinée où se situe un pic (entre 11 et 12 heures), puis s'abaisse après le déjeuner et s'élève à nouveau plus ou moins selon l'âge au cours de la journée.

Les observations relevées montrent un pic de comportement d'éveil observé (30% d'écoute entre 11 et 12 heures à 11 heures 20 minutes, supérieure au niveau d'écoute observé après le creux de la première heure à 8 heures 40 minutes de 24% alors que l'on note un pic du niveau de passivité à 35% à la même période, qui diminue en fin de matinée avant de s'élever à nouveau après le moment de déjeuner (30% à 13 heures 40 minutes) puis on observera une nouvelle élévation du niveau d'éveil autour de 16h en fin de journée de classe (26%) pour un niveau de passivité qui a chuté à 10%. Ces résultats viennent corroborer les résultats obtenus à partir des tests psychotechniques, nous permettant de définir des moments de bonnes ou de mauvaises performances de l'élève au cours de la journée, ainsi que définir les moments de vigilance (niveau d'écoute) favorablement à l'activité intellectuelle, identifié selon le profil classique défini par Gates en 1916 aux Etats Unis, Testu (1994) ; Klein (2004) dans les différents pays du monde.

Pour Testu (2008) que l'activité intellectuelle connaît des fluctuations chez l'élève au cours de la journée, et il en ressort que pour les enfants du primaire de façon générale, la fin de matinée entre 11 heures et 12 heures est de moment de bonne performance. Les moments reconnus comme difficiles et marqué tant par les comportements de passivité qu'une baisse de performance sont ceux de la première heure de classe et de l'après déjeuner.

De plus ces profils sont variables selon les âges des individus. Ainsi pour des individus d'âges différents, on a pu identifier différents profils journaliers de performances mentales. Les résultats ont été obtenus à partir d'épreuves de barrages de nombres et de figures proposées aux élèves d'âges différents du cours préparatoire (6-7 ans) ; du cours élémentaire (8-9) et du cours moyen (10-11). Ainsi, au cours de la journée, le niveau de performance s'élève en fin de matinée pour les trois tranches d'âges. Selon l'auteur dans l'après-midi, les plus jeunes de 5 à 9 ans réalisent de faibles performances. Tandis que pour les plus âgés du cours moyen, les résultats sont équivalents à ceux de la matinée.

Les fluctuations de l'activité intellectuelle dans l'après-midi sont proportionnelles à l'âge alors que les performances sont faibles dans l'après-midi pour les plus jeunes de 5 à 9 ans, elles augment à nouveau chez les plus âgés de 10-11 ans. Testu (2007) a apporté quelques approfondissements à ces travaux, en élargissant les résultats auprès d'élèves de maternelle et du collège à partir d'expériences réalisées en 2005. Il a ainsi permis d'établir que pour les enfants âgés de plus de 11 ans, les moments de plus faible attention sont en début de matinée et

d'après-midi, et les périodes d'attention accrue sont en fin de matinée et à un degré moindre en fin d'après-midi.

L'étude des fluctuations hebdomadaires des performances scolaires a permis de relever qu'en fonction des jours de la semaine scolaires, les performances des élèves varient, et cela s'accompagne des fluctuations de résultats au cours des différents moments de la semaine et aurait une influence sur les performances scolaires des élèves aux travers des variations du niveau d'écoute des élèves (alternance des comportements d'éveil et de passivité) et des résultats aux tests aux différents moments de la journée et différents jours de la semaine.

Ce choix semble avoir une influence sur l'apprentissage de la tâche et l'utilisation des acquis. De plus Testu (1982 et 1999) semble relever ici la possibilité d'une interaction entre le jour et l'heure qui aurait une influence sur les fluctuations de performances. Des expériences entreprises sur des élèves du CE2 âgé de 9 ans et demi et d'autres élèves de 10-11 ans, ont montré lors d'une épreuve de restitution d'une liste de noms appris, que la restitution de l'information apprise à des jours différents et heures différentes le lundi et le jeudi à une semaine d'écart afin de tester la capacité mnémonique, était différée en fonction non seulement de l'heure de passation de l'épreuve, mais aussi du jour.

L'approfondissement des recherches relève que l'âge serait un facteur d'influence sur les performances hebdomadaires des élèves. Testu (1982) montre que les meilleures demi-journées de la classe varient en fonction de l'âge. Les élèves en bas âge du cours préparatoire réalisent leurs meilleures performances à des moments différents des élèves des cours élémentaires et cours moyens. Le lundi est un jour caractérisé par une désynchronisation du fait de la coupure du weekend et s'accompagne de performances scolaires plus faibles.

Testu et ses collaborateurs ont au cours des travaux menés en 2006, pu constater en s'appuyant sur un échantillon de 114 élèves du cm2 âgés de 10 ans et 6 mois que les élèves présentant des difficultés scolaires, obtenaient de moins bons résultats scolaires aux tests d'attention et dormaient moins en classe que les autres. A savoir que le groupe présentant des difficultés étant des élèves de zone d'éducation prioritaire (ZEP), avec une durée de sommeil nocturne de 592 minutes contre 610 min en moyenne hors ZEP, et des résultats au test de lettres barrées de 24,4 sur 50 contre 25,1 hors ZEP. Ils ont ainsi réalisé que les enfants présentant des durées de sommeil les plus faibles étaient ceux qui présentaient de moins bonnes performances aux tests d'attention.

Cet auteur, relève ici l'importance du respect de la durée moyenne du sommeil nécessaire à l'élève afin de rendre son attention favorable pour qu'il soit plus performant lors des épreuves d'activités scolaires. Il constate ainsi que les durées de sommeil d'un individu à un autre pouvaient avoir un impact sur ses apprentissages.

Ces conclusions venaient succéder aux travaux de Boulazac en 1979. Ce dernier avait mené une étude auprès des enfants de 7 à 8 ans. Constatant un retard scolaire manifeste, d'un an pour 61% des enfants lorsque la durée de sommeil était inférieure à 8h. Parallèlement, lorsque la durée de sommeil était de plus de 10 h, seuls 13% présentaient un retard scolaire, tandis que 11% présentaient même une avance scolaire d'au moins an.

Ces études tendent à mettre en évidence le lien entre le respect du temps de sommeil de l'élève et sa disponibilité aux apprentissages. En démontrant les effets que cela aurait sur l'attention de l'élève en situation d'apprentissage et sur ses résultats scolaires, principalement ses qualités de mémorisation, et d'exécution de la tâche ou de résolution des problèmes. Une bonne qualité de sommeil s'avère ainsi nécessaire pour obtenir de l'élève un niveau de vigilance indispensable à son apprentissage et à de meilleures performances intellectuelles, de même qu'un comportement stable en qualité d'attention et de concentration de l'élève pour la perceptibilité de l'information durant l'apprentissage ainsi que sa compréhension.

C'est pourquoi certains chercheurs ont tenu à mettre en évidence le lien entre les comportements observés chez les élèves et la qualité de leur sommeil. Les conclusions y afférentes montrent que le manque de sommeil augmente l'irritabilité, l'agressivité de l'élève adolescent, mais aussi sa difficulté à s'adapter aux situations exigeantes sur le plan cognitif et émotionnel, perturbant ainsi leurs apprentissages scolaires (Mitru et al, 2002). Ces travaux ont ainsi permis d'identifier les troubles de sommeil manifestes chez les enfants en âge scolaire, se traduisant par les comportements suivants : faibles performances, anxiété ou dépression, comportements violents (agressivité, irritabilité...) ou d'hyperactivité (Challamel, 2001).

Les travaux relevés ici sont d'avis d'interpeller l'éducateur sur l'exigence d'une durée de sommeil satisfaisante, tenant compte des différences interindividuelles telles que l'âge de l'individu afin de répondre aux besoins de l'élève, qu'il faut nécessairement prendre en compte afin de tirer de l'élève les meilleures performances en milieu scolaire, dans l'objectif de la réussite des apprentissages. Ainsi pour Testu (2007), les rythmes scolaires interviennent de manière négative sur le bien-être de l'élève. Les amplitudes horaires sont trop importantes et ne respectent pas les rythmes biologiques des enfants, les devoirs à faire à la maison alourdissent encore ces amplitudes.

3.4.3. Ajustement du temps d'après Montagner

D'après Montagner (2010) pour traiter le thème des rythmes scolaires, il est d'abord nécessaire de lever l'ambiguïté attaché à l'expression rythmes scolaires. Soit, les rythmes scolaires sont compris comme les variations périodiques des processus physiologiques des enfants en situation scolaire, soit ils correspondent aux emplois du temps et aux calendriers scolaires.

Ainsi, on peut parler de deux rhythmicités : l'une environnementale gérée par les adultes, l'autre propre aux élèves. L'aménagement du temps scolaire a trop souvent résulté selon l'auteur de la satisfaction des exigences politiques, économiques de la société du moment, ce, dans l'ignorance des besoins physiologiques et psychologiques de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte. Selon lui, aujourd'hui, non seulement les rythmes soulèvent une réelle question mais plus encore, ils posent un problème éducatif et de société. Que ne pourrions résoudre qu'en respectant les rythmes propres des enfants.

Plusieurs recherches en matière de chronobiologie ont permis d'élargir la question et de comprendre les variations comportementales de l'homme au regard de son environnement et principalement intéressées en la matière aux travaux de Montagner afin de mieux cerner le phénomène d'adaptation de l'individu à son milieu de vie, plusieurs travaux se sont appesantis sur les fluctuations périodiques de certaines variables comportementales et physiologiques chez l'élève. Montagner et ses collaborateurs (1977) ont menées leurs recherches sur les enfants de 1 à 6 ans aux fins d'observer et comprendre l'organisation des réponses comportementales et physiologiques de l'élève en face des questions qui lui sont posées par les divers milieux qui lui sont naturellement ou culturellement imposés.

L'expérience portait sur l'observation des types de réactions comportementales de l'enfant dans son milieu naturel en effectuant des dosages réguliers des 17 hydroxycorticostéroïdes (17-OHCS) urinaires. L'augmentation de la sécrétion de ces produits est considérée comme « une réponse de l'organisme à des agents stressants aussi divers que des variations, des contraintes, des traumatismes, des agressions et finalement toute situation entraînant l'anxiété, la frustration, la colère ou douleur » Montagner (1984).

On pourrait alors observer les types de comportements suivants : comportements non verbaux d'apaisement (offrande, caresse, baiser, dandinement, balancement du corps, etc.); de sollicitation, de saisie, de menace ou d'agression (morsure, griffure, agrippement, coup) ; permettant de distinguer les individus leaders ou dominants des dominés. Ceci a permis

d'établir des profils journaliers. Ainsi il a été observé que pour les enfants de moins de 3ans, ils présentent deux pics de sécrétions des 17-OHCS, l'un à 11 heures et l'autre à 17 heures. Pour les écoliers de maternelle dont l'âge varie entre 3 et 6 ans, les courbes journalières moyennes affichent un pic à 11 heures. Au cas où sont observés deux pics, ils se situent à 9 heures et à 14 heures. L'on relève qu'il peut y avoir un plateau c'est-à-dire une augmentation du taux de sécrétion de 1 heure à 15 heures ou de 11 heures à 17 heures (Montagner, 1980).

L'établissement des profils journaliers d'élimination des 17 OHCS dont Montagner (1980) fut le pionnier, fait apparaître les variations journalières et les Rythme des enfants. Ces profils nous indiquent les fluctuations comportementales et des Variations psychologiques des élèves au cours de la journée scolaire : le pic d'élimination signifie l'adoption de nouveaux comportements de l'élève suite à une situation stressante. Ce qui permet d'identifier les périodes d'activités journalières de l'élève et les moments de perturbation de sa rythmicité journalière (situations stressantes).

De plus Montagner (1980) souligne que l'évolution de ces variations journalières d'élimination des 17 OHCS est fonction de l'âge des enfants, au regard des résultats de la comparaison des groupes classe de maternelle. Prenant appui sur ces travaux, Montagner (1980) a pu aborder par la suite le problème des rythmes d'activité dans la semaine scolaire. Il a ainsi pu démontrer pour l'enfant. Le niveau de vigilance et les performances psychotechniques progressent du début jusqu'à la fin de la matinée scolaire, s'abaissent à la mi-journée, puis progressent à nouveau au cours de l'après- midi.

Il y a donc selon Montagner (1980) un pic de réceptivité autour de 1 heure le matin, et de 15 heures 30 minutes l'après-midi. Les périodes propices du matin sont plus favorables à des exercices sollicitant une mémoire à court terme, alors que la période de l'après-midi favorise davantage une mémoire à long terme. Sur les rythmes de l'enfant durant la semaine, tout et n'importe quoi a été dit. Selon lui, on ne connaît aucun rythme hebdomadaire chez l'enfant.

Pour Fraisse (1980) le rythme circadien demeure le fait dominant de toute la chronopsychologie comme de la chronobiologie. Pourtant, le rythme circadien peut être modifié par une coupure de rythme hebdomadaire. Celui-ci note ainsi qu'avec un week-end de deux jours pleins, l'attention des enfants est très réduite le Lundi. Le couple attention/performances faiblit également la dernière demi-journée de classe, mais dans une moindre mesure. Dans le contexte d'une semaine de cinq jours courants, les meilleures performances sont établies le Jeudi et Vendredi matin (mais la coupure du Mercredi empêche la montée en régime

biquotidienne). Ces cycles sont susceptibles de changer entre la maternelle et le primaire, et les pics et les creux de vigilance se lisent lorsqu'on passe au secondaire.

Selon lui chez les enfants des crèches ou de la classe maternelle, les courbes' circadiennes d'élimination des 17 OHCS montrent une désynchronisation plus marquée le lundi que le vendredi. Le mercredi, l'enfant serait le seul à changer le rythme au sein de la famille en compagnie d'un membre proche de la famille qui n'est pas soumis à un rythme d'activité contraignant (Montagner, 1984).

Ainsi nous fondant sur les résultats des travaux de Montagner (1984), nous constatons que tant dans la semaine que dans la journée de l'élève, les moments de fort élimination représentés par les pics, symbolisent des moments marqués par une perturbation des rythmes d'activité de l'élève, plus le taux est élevé plus la désynchronisation entre les rythmes du milieu environnant et ceux de l'élève est marquée.

Dans notre étude, nous nous fondons sur la remarque selon laquelle les emplois du temps journaliers ne sont pas respectés à la lettre en matière d'utilisation du temps, seule la maitresse est libre de les réguler et moduler son temps.

3.4.4. Effet du temps scolaire : organisation journalière et hebdomadaire

Les travaux relevés précédemment ont mis en évidences la rythmicité journalière des éléments psychologiques de l'enfant, précisément, des conclusions tirées il en ressort que l'activité intellectuelle de l'élève connaît durant la journée de classes des fluctuations faisant apparaître des pics et des creux.

Les facultés d'adaptation des humains sont d'abord étroitement tributaires de phénomènes- clés qui se reproduisent identiques à eux-mêmes toutes les 24 heures (rythmes circadiens) et d'un jour à l'autre. Plus clairement, nous suivons tous un rythme de 24 heures et un rythme de jour en jour et pour qu'un apprentissage ait un sens aux yeux de l'enfant ou de l'adolescent, il faut qu'il colle à cette rythmique.

Notre organisme est une horloge biologique qui a une régulation autonome mais qui peut être / mise à l'heure par ce que l'on appelle les Zeigebec ou synchroniseurs Bunning, (Aschoff, 1963). Toute notre activité est commandée par l'alternance des périodes d'activités et de repos sur un cycle d'environ 24 heures des expériences récentes ont montré que ce rythme se maintenait même lorsque le sujet était placé hors temps dans un gouffre profond par exemple ou il est isolé du cosmos et de la société. Non seulement le rythme de température du corps

reste circadien mais aussi celui de l'activité. Certaines informations sont liées à notre vie mentale et correspondent à des moments d'une activité, d'une réflexion ou d'une rêverie.

Depuis toujours l'homme vit sous l'influence conjuguée des rythmes de son environnement (saisons, lumière/obscurité). Montagner (2009) a démontré que tout être vivant suit une certaine rythmicité journalière marquée par des moments favorables et des moments défavorables.

En effet, l'organisation journalière des activités scolaires est marquée par des variations des capacités d'attentions, de concentration et vigilance des enfants. Pour lui, les performances intellectuelles s'élèvent au fil de la matinée, chutent après le déjeuner, puis la vigilance augmente à nouveau au cours de l'après-midi. Des expériences menées par Montagner en 1989, il ressort que l'aménagement ' du temps par l'introduction d'activités d'éveil est préférable au début de la l'après-midi lorsqu'il y a baisse de la vigilance intellectuelle.

Montagner (2009) précise que la rythmicité se présente de la manière suivante : 8heures 30 minutes et 9 heures 30 minutes : faible performances, fréquence de bâillement élevé due à un manque de sommeil éventuel ou à un réveil tardif ; 9heures 30 minutes et 11 heures 30 minutes/12 heures avec une coupure à 10 heures 30 minutes (pour la récréation), phase de meilleure performance aux activités scolaires. L'attention et la concentration sont optimales. Augmentation de l'instabilité corporelle entre 10 heures 30 minutes et 11 heures qui permettrait aux enfants de maintenir leur niveau de vigilance, mais qui incite à penser qu'ils sont à la limite de leurs possibilités ; 13heures 30 minutes-14 heures 30 minutes /15 heures : diminution sensible de la vigilance et des performances, période peu propice aux activités exigeant une mobilisation intellectuelle élevée ; 15 heures-16 heures 30 minutes /17 heures augmentation des performances, nouvelle période déficience intellectuelle.

Concernant l'organisation hebdomadaire des activités scolaires, on peut retenir que le lundi apparait comme le mauvais jour de la semaine en termes de performance. Pour tous les élèves indépendamment de leur âge. La coupure du week-end semble avoir des répercussions négatives sur le jour qui suit. Ainsi, Montagner (2009) a établi le calendrier suivant comme propice aux capacités d'attention et de concentration des enfants et situation scolaire. Le lundi est un mauvais jour, car il se caractérise par une désorganisation comportant, un déphasage des rythmes biologiques et de mauvais scores aux épreuves proposées, surtout en matinée. Le mardi et le jeudi sont des jours comparables marqués par de bons résultats et un comportement équilibré. Le mercredi apparait comme un jour bénéfique où les jeunes enfants présentent une régularité dans les rythmes biologique et dans le comportement de communication. Le vendredi

est très variable selon les enfants, car il est situé en fin de semaine. Il accumule la fatigue des jours précédents.

Quant à nous, nous pensons dès le début, que nous devons avoir comme présupposé, que la quantité de temps n'est pas exclusivement importante, mais la qualité et le contenu du temps passé. Pourtant, il est essentiel de réfléchir à l'emploi de celui-ci sur le point de vue de son utilité (ce qui se fait) et scolaire comme celui dans lequel se passent les activités à visée scolaire (heure de cours, semestre, et année scolaire) selon un calendrier fixé par avance, on voit bien que dans ce temps, certes, il y a apprentissage, mais ce n'est pas toujours le cas, surtout pour tous les élèves d'une même classe : chaque élève a besoin de son temps pour apprendre. Dans ce sens, s'il est vrai qu'à l'école et ailleurs l'activité scolaire occupe les élèves dans une partie considérable de la journée, il est aussi vrai que dans le temps restant ils exercent d'autres activités pour lesquelles les enseignants n'exercent aucun contrôle sur eux. Et ces activités peuvent être complémentaires ou rendre difficile l'apprentissage. Donc le temps est une variable utile dans l'analyse des processus d'enseignement ; le temps que les enseignants accordent à l'enseignement, la manière dont les élèves enseignants gèrent le temps et le temps que les élèves peuvent s'engager dans une activité, nous procurent des données valides sur les valeurs et le respect que les enseignants accordent à l'apprentissage.

Testu (2007) et ses collaborateurs mettent donc l'accent sur l'importance des rythmes biologiques de l'enfant dans l'organisation des rythmes scolaires. Une approche chronopsychologique montre que l'activité intellectuelle des élèves fluctue au cours de la journée et même de la semaine. Le niveau de la vigilance et de performance des élèves sont au minimum au début de la matinée et au début de l'après-midi, dans les périodes postprandiales. Entre ces deux minimums, elles ont tendance à augmenter pour être maximal vers 11 h 20 et 16 heures 20 minutes. Il semble évident que pour le bien-être de l'élève mais également pour une meilleure efficacité de son apprentissage, les emplois du temps des collégiens devraient être aménagés. Mais actuellement, dans les impératifs de constitution des emplois du temps, ce facteur n'est pas prépondérant. Au cours de la semaine, des périodes sont également plus favorables aux apprentissages : « le choix du moment de la journée, de la semaine est non seulement important pour l'apprentissage d'une tâche, mais également pour l'utilisation de ce qui a été appris ». De nombreuses recherches ont pu conforter ce résultat. De même le choix de nombre de jours d'école est important dans le rythme biologique de l'élève.

Montagner (2009) estime que les temps de la société et des écoles ne sont pas adaptés aux réalités constituées par les rythmes les rythmes de l'enfant. C'est pourquoi il attire

l'attention sur l'importance des rythmes biologiques et psychologiques de l'enfant (Montagner, 2009). Selon Touitou et Bégué (2010), lorsque l'horloge biologique n'est plus en phase avec les facteurs de l'environnement, les enfants subissent une désynchronisation qui entraîne fatigue et difficultés d'apprentissage (Touitou et Bégué, 2010).

Nous sommes en droit de penser que la journée scolaire des enfants est très longue avec ses heures de temps pédagogique et 45mn de récréation, y compris à l'école primaire camerounaise. A cela s'ajoute le temps des devoirs à la maison. Selon Montagner (2009), il en découle pour l'enfant des difficultés, impossibilités à rester vigilant et attentif, à traiter les informations, donc à comprendre et apprendre. La journée de classe dans les écoles primaires serait particulièrement épuisante, anxiogène et démotivante. Pour les enfants vulnérables, en souffrance, en échec scolaire, envahis par des troubles du comportement, handicapés, en désamour de l'école, « non sécure » ou « insécure ».

Janvier et Testu (2005) montrent que le rythme de l'attention des enfants entre 4 et 6 ans est assez rapide, calqué sur les séquences d'enseignements entrecoupés de pauses, avec une alternance de pic et de creux correspondant respectivement aux débuts et aux fins de séquences. Cette rythmicité s'estompe ensuite et une rythmicité plus lente se met progressivement en place entre 6 et 11 ans. C'est pourquoi « il nous semble inadapté de proposer les mêmes emplois du temps journaliers à des enfants de la maternelle et de cycle primaire » (Janvier et Testu, 2005) A partir de 7 à 11 ans, la rythmicité quotidienne de la vigilance, et de l'activité intellectuelle obéit au schéma de Montagner (2009).

3.4.5. La gouvernance des activités scolaire et gestion du temps scolaire

Ici nous parlerons de la gouvernance scolaire au sein de l'organisation des activités scolaires dont le temps est la principale ressource, puis nous parlerons de la gestion du temps scolaire et de ses effets sur les apprentissages.

3.4.6. Le temps scolaire, un élément clé dans la gouvernance de l'institution scolaire

Selon l'approche systémique, l'organisation est perçue comme une composante ou sous-système qui est une interaction avec d'autres sous-systèmes. En ce sens, l'organisation n'est qu'une des composantes d'un système plus vaste et plus complexe, qu'est la société. Un système est un ensemble d'éléments interdépendant qui, réunis ensemble, forment un tout unitaire en vue d'atteindre les objectifs fixés.

L'établissement scolaire est une organisation qui au sens de la théorie des systèmes composé de plusieurs sous-systèmes que l'on retrouve dans l'organigramme scolaire et qui

représente les parties de l'administration scolaire. La gouvernance de l'établissement scolaire est telle que la prise de décision est effective à travers chaque sous-système. Car tous les sous-systèmes significatifs influencent les décisions importantes qui sont prises en vue de l'atteinte des objectifs fixés. Ainsi l'administration de l'établissement scolaire se fait à travers chaque sous-système de l'organisation scolaire. Les décisions prises en vue de l'administration de l'établissement scolaire visent principalement l'objectif d'amélioration du rendement scolaire. Chaque sous-système est chargé de l'organisation scolaire correspond à un service de l'établissement. Ainsi, il y a l'administration scolaire centrale qui comprend les organes suivants : le chef d'établissement, les censeurs, les surveillants généraux, l'intendant. Il existe d'autres organes rattachés à l'administration scolaire centrale tel que : le service de comptabilité matière, des activités post et périscolaires, les conseils de classe, de discipline, d'enseignement etc...

Chaque organe, ici considéré comme un sous-système de l'organisation scolaire est un niveau d'administration ou de décision et assure un rôle précis en vue l'atteinte des objectifs généraux au rendement scolaire.

S'agissant de la gestion du temps scolaire, elle rentre dans le domaine de la fonction pédagogique du chef de l'organisation scolaire. Elle consiste en l'élaboration des emplois du temps d'enseignant et d'apprentissage des élèves et son établissement afin de faciliter leur travail. Dans la gouvernance de l'organisation scolaire, le temps scolaire demeure une ressource importante en vue de l'atteinte des objectifs de rendement scolaire. L'élaboration des emplois du temps scolaire est nécessaire dans un établissement, en effet le temps scolaire est défini, le temps d'examen, le temps des résultats, le temps d'enseignement et d'apprentissage, le temps des congés, la rentrée scolaire, le départ pour les vacances, il permet la confection du calendrier scolaire qui guide les autres activités au sein de l'établissement. Notons que le cœur de l'administration scolaire est l'atteinte des objectifs de rendement scolaire et l'apprentissage de l'élève.

En réalité l'organisation scolaire est telle une machine de production, dont la ressource principale est constituée par les élèves, qui ne produisent rien tant qu'il n'y pas d'activités réalisées, pour que la machine scolaire fonctionne elle a besoin d'être alimentée, elle a besoin aussi d'une orientation aussi pour savoir quel est le sens à donner à la production, à savoir l'objectif à atteindre.

Ainsi pour que la machine scolaire fonctionne, elle de l'objectif de rendement scolaire, or ce produit ne peut être atteint sans apprentissage des élèves, il faut donc pouvoir planifier et

organiser ces apprentissages, d'où l'établissement du temps scolaire et son découpage. Ainsi dont le temps scolaire constitue un élément phare dans l'organisation des activités de l'établissement scolaire en tant que ressource du système de production qu'est l'école. De même que dans une entreprise, afin que l'entreprise produise des résultats, il est nécessaire d'affecter à chaque composante son rôle, or chaque organe fonctionne selon un emploi de temps, c'est le temps défini qui guide les perspectives d'atteinte de rendement et qui définit les activités scolaires de l'élève et de les répartir dans l'année scolaire et d'organiser leurs apprentissages en vue de l'optimisation du rendement scolaire.

3.4.7. Prise en compte des temporalités par le système éducatif

Le problème des rythmes scolaires ne peut pas être résolu sans remettre en question l'ensemble du système scolaire, dans toute sa complexité.

La problématique des rythmes scolaires concerne la totalité du système éducatif. On ne peut espérer changer un seul élément sans risquer certains déséquilibres dans d'autres domaines. Si l'on veut modifier les rythmes scolaires, il faut, en simplifiant beaucoup, considérer un certain nombre de domaines :

Le mandat de formation et d'éducation de l'école publique en général et celui de chacun des divers degrés scolaires doivent être pris en compte et examinés. Dans les articles généraux de la loi scolaire, le mandat de formation et d'éducation de l'école est explicité. Il s'agit de prendre au sérieux ces textes et de réfléchir aux rythmes scolaires en se référant à ces directives en fonction du degré et du niveau de développement des enfants ou adolescents concernés. C'est la tâche de l'administration scolaire, des chefs d'établissements et des enseignants, sans oublier l'implication des parents et suivant le degré concerné des élèves.

Le plan d'études et les objectifs d'apprentissage qui en découlent doivent être réexaminés. Dans ce contexte il s'agit de redéfinir les savoirs, savoir-faire et savoir-être essentiels. Les sciences de l'éducation ont durant longtemps investi beaucoup de temps et d'énergie pour savoir jusqu'où et sous quelle forme les objectifs d'apprentissage doivent être définis. Cela les a amenés à négliger d'autres aspects importants, tels que les contenus, les stades de développement et le sens que les élèves réussissent à trouver dans les apprentissages scolaires. En même temps, la société n'a pas cessé, dans un laps de temps très court et avec des effets durables, d'imposer toujours plus de contenus à l'école, sans se demander comment ils pourraient trouver leur place dans un contexte interdisciplinaire. Citons à titre d'exemple l'introduction de l'informatique, entre autres.

Au gré de telles adjonctions, les disciplines définies au siècle dernier n'ont pas cessé de s'élargir ou de se multiplier, sans que cela ait amené à repenser le mandat de formation et d'éducation. Les tentatives récentes d'alléger les plans d'études n'ont cependant pas permis de délimiter véritablement les savoirs et savoir-faire indispensables à l'élève d'aujourd'hui pour vivre dans le monde de demain. Elles n'ont pas non plus permis de déterminer le type de personnalité à développer durant la scolarité, ni de définir les compétences de communication et de convivialité indispensables.

Or, notre école ne supporte plus actuellement des ajouts supplémentaires, qui ne font que renforcer la superficialité et le stress. Au contraire, elle a besoin de plans d'études qui permettent des apprentissages approfondis et liés à la vie.

Il faut redéfinir les relations entre l'école et la famille, entre l'école et la société. Les rythmes scolaires doivent être articulés avec les rythmes de travail de notre société tertiaire, ainsi qu'au nouveau rôle des femmes et des mères. L'école doit abandonner ses partis pris normatifs quant au monde du travail et elle doit s'adapter aux données sociales.

L'institution école fixe encore ses horaires de travail sans tenir compte de ceux du reste de la population en activité professionnelle. La répartition des périodes de travail et des vacances durant l'année scolaire est encore largement définie par le calendrier de l'église. Le rythme naturel des phases d'apprentissage et de récupération de l'enfant n'est guère pris en compte.

La durée de la journée d'école est réglée en fonction des vœux et de l'horaire des enseignants, de l'occupation des salles de sports et autres salles spécialisées, des règles concernant l'ouverture des bâtiments publics davantage qu'en fonction du temps de travail des parents. Il est assez fascinant d'observer l'obstination des gens d'école à penser que le temps de travail des parents devrait s'organiser en priorité en fonction de l'horaire scolaire des enfants, comme si les parents n'avaient pas mieux à faire que d'attendre à la maison que leurs enfants rentrent de l'école, qu'à assumer en outre une partie des tâches des enseignants en faisant les devoirs avec leurs enfants et en expliquant des notions non comprises. Et pourquoi ignorer aussi souvent le fait que beaucoup d'enfants sont élevés par un seul parent ou par une mère et un père qui doivent tous deux travailler à l'extérieur, sans avoir la possibilité d'aménager leurs horaires en fonction de ceux qu'impose l'école à tous.

L'organisation des classes selon l'âge biologique et par cycles de promotion doit être réexaminée et adaptée aux besoins actuels.

Le fait de composer des classes homogènes du point de vue de l'âge des enfants repose sur un principe d'organisation qui est purement formel. S'y ajoute le fait que la promotion annuelle d'un degré au suivant prend en compte surtout les acquis scolaires et de façon marginale le développement intellectuel, et plus encore social et émotionnel. Or, les enfants et les adolescents se développent de manière différente, ils apprennent de manière différente et présentent souvent des phases de développement très peu harmonieuses.

Ce constat a amené les pays les plus avancés à instaurer des cycles pédagogiques de plusieurs années, que les élèves peuvent parcourir à des vitesses variables, sans pour autant redoubler. Lorsqu'en classe, les différences de développement et des besoins des élèves sont suffisamment pris en compte, qu'on pratique une véritable individualisation des parcours, il suffit largement d'instaurer des décisions de promotion tous les deux ou trois ans.

Il faudrait se demander si des groupes mixtes d'apprentissage, formés selon les critères du développement cognitif, social et émotionnel de l'élève, ne seraient pas une formule plus efficace que les classes d'âge biologique. Si l'on y ajoute la possibilité pour les élèves de pouvoir changer de groupe deux à trois fois par année, alors le développement individuel pourrait être encore mieux respecté.

Le temps de travail des élèves doit être redéfini. Pour garantir un apprentissage efficace, il faut mieux harmoniser les activités scolaires et extra-scolaires. Le temps de travail des élèves est composé du temps investi en classe et du temps de travail à la maison au sens large (devoirs, préparation à des épreuves, recherches, travaux personnels). S'y ajoutent pour beaucoup d'enfants et d'adolescents un temps de formation dans d'autres domaines - danse, langues, musique, etc.- plus ou moins librement choisi et parfois un temps de travail salarié. Le temps total requis par ces diverses activités dépasse en général largement le temps de travail hebdomadaire des adultes.

La fatigue physique et intellectuelle qui naît de cette surcharge n'est pas favorable à l'équilibre et aux apprentissages. Il faudrait donc alléger le temps de travail global de l'écolier, par exemple en laissant aux élèves le temps de faire leurs devoirs à l'école, sans pour autant augmenter les heures de présence.

Un autre argument milite en faveur de cette formule : la quantité et la nature des devoirs à domicile peuvent être, en beaucoup de cas, d'importants facteurs d'injustice sociale et par conséquent d'échec scolaire. Les enfants et les adolescents qui ont à la maison des conditions

de travail favorables, qui peuvent compter sur un soutien pédagogique de leurs parents, ont la vie plus facile que les enfants qui ne peuvent pas compter sur ce type de soutien.

Ceci ne signifie pas cependant qu'il faut se passer totalement d'un temps de travail à la maison, car l'autonomie de l'élève, son éducation à la réflexion et à la recherche exigent également une part d'investissement personnel qui peut et doit aller au-delà du temps de présence à l'école. Il revient toutefois à l'école d'élaborer des formes de travail qui ne surchargent pas la semaine et n'aggravent pas les inégalités.

La didactique et les méthodes d'enseignement doivent être revues pour être plus impliquantes et plus diversifiées. Cela veut dire de manière concrète: abandon du taylorisme en faveur d'un enseignement interdisciplinaire, orienté vers des projets et des méthodes actives. Les écoles et les enseignants qui se sentent investis d'un véritable mandat de formation mettent en place un travail scolaire qui favorise la pensée autonome et rend capable de percevoir les grandes interconnexions. Il est plus facile d'y parvenir en mettant en place les moyens didactiques adéquats et en encourageant les apprenants à une approche interdisciplinaire. Au contraire, l'enfermement de la pensée strictement dans le rythme classique des disciplines distillées toutes les 45 minutes, empêche les apprenants de se comporter de manière autonome et de trouver du sens au travail scolaire.

Il faut favoriser l'autonomie partielle de l'établissement scolaire, respectivement de la communauté éducative. La plupart des innovations qui viennent d'être décrites ne peuvent pas être portées par quelques enseignants isolés, car elles sont fort différentes de l'enseignement traditionnel et modifient considérablement le déroulement traditionnel des activités dans un établissement scolaire. Ceci peut amener les collègues, mais aussi les parents, les autorités et surtout aussi les élèves à se sentir déséquilibrés et donc à résister au renouveau.

Par conséquent, il est nécessaire que l'innovation puisse se développer à l'intérieur d'une école, en tenant compte de ses spécificités contextuelles et culturelles. Pour que cela soit possible, les écoles doivent pouvoir disposer d'une certaine autonomie, les enseignants et les parents doivent pouvoir prendre part aux décisions.

Dans de tels processus de développement les équipes pédagogiques doivent pouvoir compter sur un soutien externe, car elles ne sont pas à même de venir seules à bout des inévitables conflits et de la complexité.

L'école doit tenir compte du développement des valeurs, de l'apport des médias, de la nouvelle organisation du travail et des loisirs de notre société. Une des questions de fond que

l'école doit se poser est de savoir si elle doit s'adapter aux développements sociaux ou si, au contraire, elle doit tenter de les orienter ou d'y résister. Les décennies qui ont suivi la seconde guerre mondiale peuvent être caractérisées par le boom technologique, par la croyance en une croissance illimitée. Durant cette époque, on n'a pas cessé d'imposer à nos écoles des contenus et des disciplines supplémentaires. Il a fallu diverses crises - 1968, crise pétrolière de 1973, crise économique, menaces écologiques, pour que s'esquisse une modification des valeurs. Depuis, la qualité est souvent opposée à la quantité. L'éducation aux valeurs et à la morale est devenue à nouveau un contenu de formation, souvent sous forme de disciplines supplémentaires - respect de l'environnement, droits de l'homme - plutôt que d'être intégrée à l'ensemble du curriculum.

En étroite relation avec cette évolution, on trouve les médias, qui influencent de manière considérable le développement des valeurs des enfants et des adolescents. Bien entendu, on admet aujourd'hui que les nouveaux médias permettent de provoquer beaucoup d'apprentissages extra scolaires. Mais on n'a toujours pas trouvé comment ces apports peuvent être intégrés de manière efficace dans l'école et dans l'enseignement.

La gestion des loisirs est un facteur économique important. La préparation aux loisirs est donc un aspect de la formation des adultes. Elle n'a pas encore été clairement traitée dans le domaine scolaire. Or, il serait central de réfléchir au rôle de l'école dans l'usage que les enfants et les adolescents, puis les adultes, font de leur temps libre.

La thématique centrale devrait être plus large : comment mieux utiliser le temps de loisirs des enfants et des adolescents pour alléger les plans d'études d'une part et, d'autre part, mieux intégrer les acquis du temps libre dans l'enseignement ? Par exemple, les écoles pourraient reconnaître le travail de formation fait dans les conservatoires, les ateliers de peinture ou les associations sportives. Rappelons toutefois qu'une telle réduction du temps scolaire risquerait d'accroître les inégalités culturelles.

Si l'on met les domaines mentionnés en relation, alors une solution n'est possible qu'à condition de définir quelques nouveaux principes généraux de fonctionnement du système éducatif.

Voici quelques-uns de ces principes: établir la relation entre les rythmes, le mandat pédagogique et les connaissances provenant de la psychologie de l'apprentissage et du développement; mettre fin à l'indifférence aux différences: instaurer davantage de flexibilité des rythmes au lieu de mettre en place de nouveaux rythmes identiques pour tous; mettre en

place de nouvelles règles de comportement entre les acteurs concernés: négociation, prise de décision commune et contrat social au lieu du même traitement autoritaire et bureaucratique pour tous d'en haut; développer les nouvelles formes de rythmes en coopération avec les enseignants et les parents.

3.5. ÉCOLOGIE DE L'ESPRIT (BATESON)

« La monstrueuse pathologie atomiste que l'on rencontre aux niveaux individuel, familial, national et international la pathologie du mode de pensée erroné dans lequel nous vivons tous ne pourra être corrigée, en fin de compte, que par l'extraordinaire découverte des relations qui font la beauté de la nature. » (Bateson, 1972).

Partir à la découverte de Bateson, de l'écologie mentale telle qu'il la conçoit, c'est partir à la découverte de la relation. Comprendre ce que Bateson entend par relation revient à trouver la réponse à un paradoxe, une sorte de koanzen : *« si vous dites que c'est une chose, vous vivrez dans le monde desséché des matérialistes ; si vous dites que ce n'est pas une chose, vous baignerez dans le monde illusoire des spiritualistes ; et si vous ne dites rien, le dieu Eco vous enverra ses foudres sans la moindre pitié pour vos hésitations ! »* Bateson (1972). Cet auteur est difficile à saisir car, s'il utilise un langage scientifique dont les termes, empruntés aux ingénieurs, aux mathématiciens, aux biologistes, sont scrupuleusement définis, il s'exprime aussi en métaphores. Il peut décrire les circuits cybernétiques d'un ordinateur.

Se plonger dans Bateson, c'est être tenu d'accomplir une sorte de voyage initiatique, d'affronter les dragons de la thermodynamique, d'éviter les pièges des types logiques, d'apprivoiser les gardiens de la cybernétique et de déambuler dans ces contrées où même les anges ont peur de s'aventurer.

Bateson (1972) parle de quelques arbres et nous perd aussitôt dans la forêt. Comment un scientifique peut-il respecter aussi peu les règles de la science ? Comment peut-il oser réintroduire dans la science des concepts qu'on avait eu tant de mal à en extirper : l'amour, l'esprit, la beauté et même le sacré ? En fait, Bateson exhorte les scientifiques à renoncer à la « vision simple » à laquelle ils sont accoutumés et dont ils sont dépendants et à la compléter par une approche poétique de leur objet d'étude.

On retrouve cette double approche, à la fois rigueur scientifique et imagination intégrative, dans toute l'œuvre et même dans la vie de Bateson ; un penseur original et farouchement individualiste tout en exerçant sa réflexion sur les fondements épistémologiques

les plus rigoureux. « *Les pères ont mangé des raisins verts et les dents des enfants en sont agacées* ». Bateson (1972)

Il remonte en fait à Locke, à Newton, à Descartes et au dualisme. Ce n'est pas un hasard et il s'agit d'ailleurs d'une très curieuse juxtaposition si, vers 1700, le même homme, Descartes, a créé trois des principaux outils de la pensée contemporaine. Un : la coupure entre l'esprit et la matière. Deux : les coordonnées cartésiennes, le graphique, vous mettez le temps en ordonnée et vous montez une variable. Et trois : le cogito « je pense donc je suis ». Ces trois choses vont ensemble, elles ont tout bonnement mis en pièces le concept de l'univers et nous vivons dans ses lambeaux.

Bateson n'aimait pas qu'on l'analyse parce qu'analyser c'est, finalement, parler de soi-même. Pour parler de l'écologie de l'esprit telle que Bateson la propose, il faut aussi oser parler d'amour, dire les liens qui nous rattachent à lui ; aimer l'œuvre de Bateson c'est finalement se découvrir soi-même. C'est là que l'on perd la possibilité d'expliquer et qu'on gagne la beauté et l'amour, en devenant « *sensible à la structure qui relie* ».

Le pas extrêmement important que Bateson franchit avec ce concept de schismogénèse c'est qu'il considère que pour comprendre le comportement d'un individu, il faut tenir compte des liens entre cet individu et les personnes avec lesquelles il est en relation. La conduite de l'être humain est également déterminée par la réponse de l'autre. L'explication du comportement humain passe ainsi d'une vision intrapsychique à une prise en considération du système relationnel de l'individu, l'unité d'analyse devient l'interaction. Il redéfinit le domaine de la psychologie sociale et amorce déjà le glissement du champ de la pathologie de l'individu vers le système interactionnel : il est de plus certain que la schismogénèse joue un rôle important dans la formation des individus.

3.6. THEORIES DE REFERENCE

3.6.1. Écologie du développement humain

La théorie de Bronfenbrenner est surtout connue par la modélisation des emboîtements de milieux qui interagissent entre eux et concourent au développement de l'enfant. Publiée en 1979, *The ecology of Human Development* n'a jamais été traduit en français.

Seules existent quelques références dans des livres, articles ou communications. Parmi ces références, une large place est accordée à la schématisation du modèle qui présente l'emboîtement des différents milieux.

- Bronfenbrenner de la vie à la théorie

Certains évènements de la vie de Bronfenbrenner éclairent sa théorie. Né en 1917 à Moscou en pleine Révolution Russe. Il est le fils du Dr. Alexandre Bronfenbrenner et d'Eugenie Kamenetski Bronfenbrenner. La famille émigre aux Etats-Unis en 1923, il a alors 6 ans. Le Dr Alexandre Bronfenbrenner est spécialisé dans les tests de QI (Quotient intellectuel). En 1942, Urie Bronfenbrenner défend sa thèse de doctorat à l'Université du Michigan. Après avoir servi dans les services psychologiques de l'armée, il devient professeur de « développement humain » en 1948 à l'université Cornell, où il développera sa théorie de l'écologie du développement humain. Bronfenbrenner met ses idées en application dans son institut. En 1979, il publie son livre *The Ecology of human development*. En 2005, paraît une compilation de ses articles sous le titre *Making Human beings Human, Bioecological Perspectives on human development*. Il meurt le 25 septembre 2005.

Son origine russe et les contacts entre les émigrés jouent un rôle fondamental dans la réalisation de sa théorie. Bronfenbrenner sera sensible aux questions du développement de la personnalité, Vygotsky et Lewin comptent parmi ses fondements théoriques. Il sera interpellé par l'influence du contexte sur le développement des enfants et développera une certaine sensibilité quant aux changements de milieux. Son article *Two worlds of childhood : U.S. and U.S.S.R.* témoigne de ses centres d'intérêts et contient en germe sa théorie du développement humain.

- Vygotsky et Lewin : deux maîtres à penser

De ces deux auteurs principalement, Bronfenbrenner extrait les fondements de sa théorie. Une présentation de ces fondements est nécessaire pour assurer une bonne compréhension avant d'aborder leur intégration dans la théorie du développement humain.

Vygotsky (1896-1934) est un psychologue russe dont l'œuvre sera surtout connue hors de l'URSS dans les années 1960. Selon Vygotsky les interactions sociales sont essentielles pour le développement de l'intelligence : il s'agit de la théorie du développement social.

Cette théorie met l'accent sur le rôle de la culture, des interactions sociales et du langage dans le développement cognitif de l'enfant. La théorie de Vygotsky est soutenue par deux idées : le « MKO » (More Knowledgeable Other) et la Zone Proximale de Développement. Le MKO est une personne qui possède une connaissance, une maîtrise plus élevée que celle de l'apprenant. La zone proximale de développement représente la différence entre ce qu'un enfant peut accomplir seul et ce qu'un enfant peut accomplir accompagné et encouragé par un MKO.

Bronfenbrenner 1979) reprendra ses idées à propos des rôles prépondérants de la culture (le relativisme du développement de l'enfant), des interactions sociales et de l'accompagnement.

Kurt Lewin (1890-1947) est un des pères fondateurs de la psychologie sociale. Psychologue allemand, émigré aux Etats-Unis, il est principalement connu pour sa théorie du leadership. De Lewin, Bronfenbrenner (1979) retient l'idée que le comportement est fonction des interactions entre les personnes et leur environnement.

La pensée de Bronfenbrenner (1979) s'inscrit aussi dans les courants de pensées socioconstructiviste et systémique. Cet auteur se démarque par son choix d'une observation naturaliste face aux méthodes expérimentales. Pour lui, l'observation naturaliste l'emporte, car elle appréhende l'enfant dans un contexte réel où le chercheur ne peut manipuler les variables.

- L'écologie du développement humain

Selon le cadre d'analyse écologique de Bronfenbrenner (1979, 1996), le développement survient au cours des processus inter actifs réciproques entre l'enfant et son environnement social, physique et culturel. En réalité, la théorie de Bronfenbrenner repose sur une idée centrale : l'environnement, au sens large, influence le développement de l'enfant. L'écologie du développement humain implique l'étude scientifique de l'accommodation progressive et mutuelle entre un être humain qui grandit et les changements des propriétés des milieux dans lesquels la personne vit ; étant donné que ce processus est influencé par les relations entre ces milieux et les contextes qui les englobent. A partir de cette idée et mû par une volonté de définir un champ scientifique, il propose sa définition de l'écologie du développement humain.

Pour Bronfenbrenner (1979) le développement et le comportement résultent de l'adaptation, d'influences aux changements mutuelles et continues du système économique entre l'individu et son environnement. Le développement est le résultat des interactions continues et réciproques entre l'organisme et son environnement. L'organisme et son environnement s'influencent mutuellement et constamment, chacun s'adaptant en réponse aux changements de l'autre.

Le modèle écologie du développement de Bronfenbrenner (1979) est l'un des plus acceptés dans le domaine des théories de la psychologie moderne de l'évolution. Ce modèle détermine un certain nombre de structures environnementales à différents niveaux où l'homme se développe. Ces structures entrent en contact avec des personnes à partir du moment où elles sont nées et les accompagnent tout au long de leur vie.

Au vu de l'importance de l'environnement, il est capital de pouvoir mesurer les effets des interactions entre les facteurs environnementaux sur le développement de l'enfant. Afin de permettre cette mesure, Bronfenbrenner(1979) développe une taxonomie des environnements emboîtés. L'environnement de l'enfant est représenté comme une série de milieux emboîtés les uns dans les autres, à l'image d'une poupée russe. Le développement de l'enfant se produit dans l'interaction de quatre types d'environnements : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème.

De tous ces niveaux, le microsystème correspond aux différents contextes dans lesquels l'enfant joue un rôle direct en tant que personne participante (Bronfenbrenner, 1979 ; Cloutier, 2005). L'étude du curriculum accéléré pour les enfants déscolarisés fait appel à des éléments qui se situent principalement dans le microsystème. Il comprend les stratégies d'interventions utilisées auprès de l'enfant ou de ses pairs et les actions planifiées par les éducateurs pour développer la communication en contexte scolaire. Fonkoua et Al (2018) estiment que l'évaluation des besoins de l'enfant dans ce contexte permet de connaître les principales habiletés qu'il doit acquérir sur les plans de la communication et du social.

3.6.1.1. Microsystème

Bronfenbrenner (1975) définit le microsystème comme un modèle d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles expérimenté par un sujet au cours de son évolution, dans un milieu donné ayant des caractéristiques physiques et matérielles spécifiques. Ce niveau correspond à l'environnement immédiat de l'enfant. Plus précisément encore, le microsystème est constitué :

d'un cadre immédiat qui peut être la maison, l'école, le lieu de travail, de loisir, de culte, etc. plus ou moins propices à différentes activités ; d'acteurs : tout individu faisant parti d'un microsystème a un rôle à jouer qui est à la fois cause et conséquence du développement, parent-enfant, enseignant-étudiant, médecin-patient ; d'activités : chaque microsystème peut avoir en son sein différentes activités qui offrent autant de possibilités de développement ; de relations interpersonnelles : les relations entre les personnes sont le ciment des microsystèmes, et sont à la fois une cause et une conséquence du développement.

Ainsi, le microsystème représente à la fois le milieu de vie immédiat du sujet dans lequel celui-ci a une participation active et directe et dans lequel se déroulent les activités, les rôles et les relations qui affectent directement le développement de la personne et les personnes avec

qui il a des relations directes. Plus le microsystème est riche, varié et complexe, mieux il améliore la qualité développementale du contexte.

Un microsystème est un modèle d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles. Relations éprouvées par la personne en développement dans un contexte donné avec des caractéristiques physiques et matérielles particulières. Un cadre est un endroit où les gens peuvent facilement s'engager interaction-maison, garderie, aire de jeux, etc.

Les facteurs d'activité, de rôle et de relation interpersonnelle constituent les éléments, ou blocs de construction, du microsystème. Un terme critique dans la définition du microsystème est expérimenté. Le terme est utilisé pour indiquer que les caractéristiques scientifiques pertinentes de tout environnement comprennent non seulement ses propriétés objectives, mais aussi la manière dont ces propriétés sont perçues par les personnes dans cet environnement.

Cet accent sur une vue phénoménologique ne jaillit d'aucune antipathie aux concepts comportementalistes ni d'une prédilection pour les fondements philosophiques existentiels. C'est dicté simplement par un fait difficile. Très peu d'influences externes affectant de manière significative le comportement humain. Et le développement peut être décrit uniquement en termes de conditions physiques objectives et d'événements; les aspects de l'environnement les plus puissants dans la manière de façonner le cours de la croissance psychologique sont écrasants sur ceux qui ont un sens pour la personne dans une situation donnée. Il n'y a bien sûr rien d'original dans cette formulation. Il dessine fortement sur le travail des théoriciens de diverses disciplines.

En éducation, l'orientation se trouve dans l'accent mis par Dewey (1913, 1916, 1931) sur la conception des programmes reflétant l'expérience quotidienne de l'enfant. En anthropologie, l'approche a été étendue à l'analyse de systèmes sociaux plus larges, notamment par Linton (1936) et Benoît (1934). Sa signification pour l'étude générale du comportement humain est résumée dans ce qui est peut-être la seule proposition en sciences sociales qui aborde le statut loi d'un immuable selon le dicton inexorable des Thomas : « Si les hommes définissent des situations comme réels, ils sont réels dans leurs conséquences » (Thomas et Thomas, 1928).

Dans la plupart des cas, la conception phénoménologique de l'environnement qui est à la base de la théorie dérive de la structure et la justification des idées de Lewin (1931, 1935, 1951), en particulier sa construction de "l'espace de vie" ou "domaine psychologique". Lewin prend la position que l'environnement de la plus grande pertinence pour la compréhension scientifique du comportement et du développement est la réalité pas comme il existe dans le monde soi-

disant objectif, mais comme il apparaît dans l'esprit de la personne ; en d'autres termes, il se concentre sur la manière dont l'environnement est perçu par l'homme des êtres qui interagissent à l'intérieur et avec elle. Un aspect particulièrement important de cet environnement perçu est le monde de l'imagination, fantaisie, irréalité. Pourtant, malgré cette richesse apparente, celle de Lewin, carte théorique du domaine psychologique manque curieusement de contenu.

Pour utiliser son propre terme, c'est une "psychologie topologique", une description systématique d'un espace sans substance, remplie des régions vides et des structures imbriquées, séparées par des limites, jointes par des interconnexions et des voies, et entravées par des barrières et des détours sur des objectifs non spécifiés. Le plus peu orthodoxe aspect du schéma de Lewin est son traitement des forces de motivation comme n'émanant pas de l'intérieur de la personne mais de l'environnement lui-même.

Des objets, des activités et surtout d'autres personnes envoient des lignes de force, valences et vecteurs qui attirent et repoussent, orientant ainsi comportement et développement. Dans un article extraordinaire, Lewin décrit comment la réalité perçue du paysage change à mesure que l'on se rapproche du devant. Ce qui apparaît d'abord comme une belle scène bucolique de fermes, les champs et les zones boisées se transforment progressivement. La colline boisée devient un poste d'observation, son abri le un emplacement d'arme à feu.

Un creux non exposé est considéré comme probable poste de secours du bataillon. Aspects du paysage naturel qui étaient un ravis seulement quelques kilomètres en arrière sont maintenant perçus comme menaçants : le défilé effrayant, le camouflage des arbres, la colline qui cache l'ennemi invisible, l'objectif invisible à prendre, le lieu et moment de sécurité après les caractéristiques de la lutte de l'environnement menacer, faire signe, rassurer et diriger sa course sur un terrain objectivement indiscernable des scènes à une courte distance derrière le devant.

Voici les prémisses de base de ce qui est devenu plus tard explicite de Lewin, théorie systématique: la primauté du phénoménologique sur le environnement réel dans le comportement de pilotage; l'impossibilité de comprendre ce comportement uniquement à partir des propriétés objectives d'un environnement sans référence à sa signification pour les personnes dans le réglage; le caractère motivant palpable des objets environnementaux et les événements et surtout l'importance de l'irréel, de l'imaginé, l'ennemi pas vu, la promesse d'un repas chaud, et la perspective de survivre pour dormir ou de rester éveillé une autre nuit.

Il faut découvrir empiriquement comment les situations sont perçues par les personnes qui participent en eux. Encore une fois, sans préciser le contenu, Lewin distingue deux aspects

de chaque situation susceptible de capturer l'attention de la personne. Le premier est *Tatigkeit*, peut-être mieux traduit par "activité en cours" ; il se réfère aux tâches ou opérations dans lesquelles la personne se voit ou les autres comme engageante. Le deuxième est une fonctionnalité saillante qui implique les interconnexions perçues entre les personnes dans le cadre, en termes moins de sentiments interpersonnels que des relations entre les différentes parties en tant que membres d'un groupe engagé dans des activités communes, complémentaires ou relativement indépendantes entreprises.

Outre ces deux aspects de la situation mis en évidence par Lewin, le concept de microsysteme implique une troisième caractéristique soulignée dans les théories sociologiques de Mead et des Thomas, à savoir, la notion de rôle. Pour le moment, nous pouvons utiliser la norme définition du rôle dans les sciences sociales : un ensemble de comportements et les attentes associées à une position dans la société, comme celle de mère, bébé, professeur, ami, etc. La perspective phénoménologique est également pertinente à la prochaine et nouvelle structure écologique successive.

3.6.1.2. Mesosysteme

Un mésosystème comprend les interrelations entre deux ou plusieurs des milieux dans lesquels la personne en développement participe activement (tels comme pour un enfant, les relations entre la maison, l'école et le voisinage, groupe de pairs ; pour un adulte, entre famille, travail et vie sociale).

Un mésosystème est donc un système de microsystemes. Il est formé ou étendu chaque fois que la personne en développement emménage dans un nouveau paramètre. Outre ce lien primaire, les interconnexions peuvent prendre plusieurs formules supplémentaires : d'autres personnes qui participent activement aux deux paramètres, liens intermédiaires dans un réseau social, formel et informel communications entre les milieux, et, encore une fois, clairement dans la phénoménologie domaine, l'étendue et la nature des connaissances et des attitudes existant dans un cadre sur l'autre.

Un mésosystème est un groupe de microsystemes en interrelation par le truchement d'échanges et de communications. Il peut s'agir d'interactions face à face, mais aussi d'échanges de courriers, de communications téléphoniques, ... Par exemple, il peut exister un mésosystème école/famille dont l'interaction est supportée par le journal de classe de l'élève. « Un mésosystème est donc un système de microsystemes ». Le mésosystème occupe une part importante dans le développement de la personne. Les effets du mésosystème sont améliorés par des communications en face à face et si les personnes présentes, issues de

différents milieux, travaillent ensemble de manière intégrée. Le mésosystème est constitué des relations existantes entre ceux du premier niveau. De cette façon, la relation des parents avec les professeurs, par exemple, aura un impact direct sur l'enfant. Ensemble des liens et processus qui prennent place entre deux ou plusieurs microsystèmes. Exemples : Les échanges entre les parents et les enseignants, la compatibilité des horaires, la communauté des valeurs...

Pour qu'un enfant s'adapte bien à l'école, des parents aimants et une bonne école ne suffisent pas. Si les parents ne valorisent pas les apprentissages intellectuels, si l'enseignement n'est pas offert dans la langue parlée à la maison. Le mésosystème englobe l'interaction des différents microsystèmes dans lesquels se trouve l'enfant en développement. Il s'agit essentiellement d'un système de microsystèmes et implique des liens entre la maison et l'école, entre le groupe de pairs et la famille ou entre la famille et l'église. Si les parents d'un enfant sont activement impliqués dans les amitiés de leur enfant, invitent des amis chez eux et passent du temps avec eux, le développement de l'enfant est affecté positivement par l'harmonie et la même sensibilité. Cependant, si les parents de l'enfant n'aiment pas les pairs de leur enfant et les critiquent ouvertement, alors l'enfant subit un déséquilibre et des émotions conflictuelles, ce qui affecte probablement son développement négativement.

3.6.1.3. Ecosystème

Un exosystème fait référence à un ou plusieurs paramètres n'impliquant pas la personne en développement en tant que participant actif, mais dans laquelle des événements qui se produisent qui affectent, ou sont affectés par, ce qui se passe dans le réglage contenant la personne en développement. Des exemples d'exosystème dans le cas d'un jeune enfant pourraient inclure le lieu de travail du parent, une classe fréquentée par le frère aîné, le réseau d'amis des parents, les activités du conseil scolaire local, etc.

L'exosystème, ce troisième niveau est lié à des éléments qui affectent la vie de l'enfant. Cependant, ce dernier n'a pas de relation directe avec eux. L'influence sur le développement de la personne se produit donc par des voies indirectes. Un exemple d'exosystème serait, par exemple, l'entreprise dans laquelle travaillent les proches de l'enfant. Cela affecterait la manière de penser, le temps libre ou le bien-être des parents. Par conséquent, cela aurait aussi un impact important sur la vie de la personne. Lieu ou contexte dans lequel l'individu n'est pas directement impliqué mais qui influence néanmoins sa vie. Exemple : Ministère du revenu, direction de l'école, milieu de travail des parents, régie régionale...

On réfère aux lieux physiques, mais aussi aux personnes et objets qu'ils contiennent, aux activités et rôles qui s'y déroulent et très souvent, aux décisions qui s'y prennent. L'exosystème se rapporte aux liens qui peuvent exister entre deux ou plusieurs paramètres, dont l'un peut ne pas contenir l'enfant en développement mais l'affecte néanmoins indirectement. Les autres personnes et lieux avec lesquels l'enfant n'interagit pas directement, mais qui peuvent encore avoir un effet sur l'enfant, constituent l'exosystème.

Ces lieux et ces personnes peuvent inclure les lieux de travail des parents, le quartier plus grand et les membres de la famille élargie. Par exemple, un père qui est continuellement laissé pour une promotion par un patron indifférent sur le lieu de travail peut s'en prendre à ses enfants et les maltraiter à la maison. Un exosystème se réfère aux milieux qui ont une influence sur le développement de l'enfant, mais où les acteurs des microsystèmes ne sont pas directement influents. Par exemple, l'organisation du travail du père, les règlements internes du conseil de classe, ...

Ces exosystèmes influencent le développement de l'enfant par la définition de règles (alimentation de l'enfant), de normes (obligation scolaire) ou par leurs effets sur la qualité de vie de la famille (stress du travail). L'influence des exosystèmes peut augmenter le potentiel de développement l'enfant s'il existe des liens favorisant la participation des acteurs du microsystème dans l'exosystème afin, par exemple, d'influencer les prises de décisions en faveur d'un fonctionnement optimal du microsystème.

Enfin, un microsystème englobe l'ensemble des autres systèmes. Il s'agit des « patterns » qui définissent les formes de la vie en société. Par exemple, il existe un macrosystème politique (la social-démocratie), économique (le libéralisme), moral (judéo-chrétien), ...

On peut l'assimiler à la culture définie comme une grammaire du social, c'est-à-dire un ensemble de règles, parfois tacites, qui prédisposent l'utilisation du langage. Il s'agit de « tout ce qui va de soi » qui donne une forme globale à l'ensemble des systèmes, mais qui va être actualisé et réinterprété par chaque système.

3.6.1.4. Microsystème

Le macrosystème fait référence aux consistances, à la forme et au contenu des systèmes d'ordre inférieur (micro, méso et exo-) qui existent, ou pourrait exister, au niveau de la sous-culture ou de la culture en tant qu'ensemble, avec tout système de croyance ou idéologie sous-jacente ces consistances. Par exemple, dans une société donnée, disons crèche, salle de classe,

parc de jeux, café ou bureau de poste et fonctionne beaucoup comme un autre, mais ils diffèrent tous de leurs homologues. C'est comme si dans chaque pays les différents paramètres ont été construits à partir du même ensemble de plans. Une différence de forme analogue apparaît à des niveaux au-delà du microsysteme.

Ainsi, les relations entre la maison et l'école sont plutôt différentes en France que dans notre propre pays. Mais il y a aussi des modèles de différenciation cohérents au sein de chacune de ces sociétés. Dans les deux mondes, les maisons, les garderies, les quartiers, les lieux de travail, et les relations entre eux ne sont pas les mêmes pour faire des familles comme pour les pauvres. De tels contrastes intrasociétaux aussi représentent des phénomènes de macrosystèmes.

Les schémas des systèmes diffèrent pour divers aspects socioéconomiques, ethniques, religieux et autres groupes, reflétant des systèmes de croyances et des modes de vie différents, qui à son tour aider à perpétuer les environnements écologiques spécifiques à chaque groupe. « Je mentionne délibérément dans la définition des modèles de macrosystème que "pourrait exister" de manière à élargir le concept de macrosystème au-delà limitation au statu quo pour englober les plans possibles pour l'avenir, comme en témoigne la vision des dirigeants politiques d'une société, les planificateurs sociaux, les philosophes et les chercheurs en sciences sociales engagés dans analyse et altération expérimentale des systèmes sociaux en vigueur » (Bronfenbrenner (1979).

Ayant été initié à la structure de l'environnement écologique, il est question d'identifier un phénomène général de mouvement à travers l'espace écologique-un qui est à la fois un produit et un producteur de changement de développement. Le macrosystème se compose de ces éléments de la culture dans laquelle est plongée la personne. Ils affecteraient tous les autres. Par exemple, les valeurs de cette culture ou l'existence d'une religion officielle.

Dans ce cas, l'influence se produirait parce que ces éléments déterminent la façon dont les autres systèmes peuvent s'exprimer. Elle n'aurait donc pas lieu de façon directe mais modifierait le reste des groupes qui affectent la vie de la personne, en lien avec les situations qu'elle vit peu à peu. Par exemple, la mort d'un proche peut s'interpréter de différentes manières en fonction de l'âge. Ensemble des croyances, idéologies, valeurs, façons de vivre d'une culture ou d'une sous-culture. Exemple : Valorisation de la vie privée, de la compétition, de la réussite économique, de la violence, racisme, sexisme...C'est la toile de fond qui englobe et influence tous les autres niveaux systémiques.

Le macrosystème est la collection de personnes et de lieux la plus grande et la plus éloignée qui exerce encore une influence significative sur l'enfant. Il est composé des modèles et des valeurs culturelles de l'enfant, en particulier des croyances et des idées dominantes de l'enfant, ainsi que des systèmes politiques et économiques. Par exemple, les enfants vivant dans des zones déchirées par la guerre connaîtront un développement différent de celui des enfants dans les communautés où la paix règne.

3.6.1.5. Chronosysteme

Les chronosystèmes sont constitués des temporalités de la vie d'une personne, qu'il s'agisse du temps biologique, du temps de la famille, du temps de l'histoire ou du temps perçu et reconstruit par la personne. Le chronosystème réfère aux influences découlant du passage du temps. Exemple : Effets de l'expérience sur le comportement ultérieur. Le chronosystème ajoute la dimension utile du temps, ce qui démontre l'influence du changement et de la constance dans l'environnement de l'enfant. Le système chronologique peut donc inclure un changement dans la structure familiale, l'adresse, le statut d'emploi des parents, en plus d'immenses changements dans la société tels que les cycles économiques et les guerres.

Chaque système a une temporalité spécifique qui est en interaction avec les temporalités des autres systèmes. Il existe donc des micro-chronosystèmes, des méso-chronosystèmes, des exo-chronosystèmes et des macro-chronosystèmes.

En étudiant les différents systèmes qui influencent simultanément un enfant, la théorie écologique de Bronfenbrenner (1979) est capable de démontrer la diversité des influences interdépendantes sur le développement de l'enfant. La connaissance des contextes peut nous sensibiliser aux variations dans la façon dont un enfant peut agir dans différents contextes. Par exemple, un enfant qui intimide souvent de plus petits enfants à l'école peut dépeindre le rôle d'une victime terrifiée à la maison.

En raison de ces variations, les adultes concernés par la prise en charge d'un enfant particulier doivent porter une attention particulière au comportement dans différents contextes ou contextes et à la qualité et au type de connexions qui existent entre ces contextes. Chaque système énoncé ci-dessus contient des rôles, des normes, et des règles qui peuvent orienter de manière importante le développement des individus.

3.6.1.6. *Onthosysteme*

L'onthosystème c'est l'organisme lui-même, avec ses caractéristiques innées ou acquises, aux plans physique, émotionnel, intellectuel et comportemental...

Le postulat de base de Bronfenbrenner (1979) est que les milieux naturels constituent la principale source d'influence sur le comportement humain. Et par conséquent, sur le développement psychologique de la personne. Cette théorie repose, en effet, sur une idée centrale : l'environnement, au sens large, influence le développement de l'enfant. De plus, l'approche écologique considère que le sujet construit son environnement qui, par voie de retour, influe sur la construction du sujet lui-même. Le développement est donc le résultat des interactions continues et réciproques entre l'organisme et son environnement. Ceux-ci s'influencent mutuellement et constamment, chacun s'adaptant en réponse aux changements de l'autre. L'approche écologique obéit ainsi aux principes de la pensée complexe. Une caractéristique n'est pas un état, mais le résultat d'un processus. L'être humain est produit partiellement par l'environnement et est producteur partiel d'environnement. En effet, l'auteur part de la complexité des relations entre les nombreux facteurs déterminant les contextes qui influencent les conditions élargies du développement de l'enfant.

Il s'intéresse donc aux liens entre l'enfant, son milieu familial, son milieu social, les institutions sociales et même à la place accordée à l'enfant dans les valeurs culturelles et sociales. La forme, le contenu et l'impact de ces interactions évoluent en fonction du développement propre de l'individu. La dimension du temps tient compte du développement de l'enfant et de la progressive autonomie qu'il développe par rapport aux ressources qui l'entourent.

Le modèle écologique de Bronfenbrenner se caractérise en spécifiant différents systèmes détectables dans la vie des gens. Chacun d'eux a une certaine particularité, de même, le modèle est basé sur l'idée que les systèmes relatifs à l'environnement des individus jouent un rôle de dimension. Autrement dit, chacun des systèmes spécifiés est contenu dans une autre.

Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) fournit une analyse détaillée des facteurs environnementaux de l'analyse du développement humain. Il est l'une des théories utilisées dans le contexte les plus acceptées de la psychologie évolutive, car elle permet une analyse détaillée de l'influence du contexte et de l'environnement sur le développement personnel.

Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) met un accent sur l'environnement et sur le développement de l'individu à travers les différents environnements dans lesquels cela se

déroule. Dans ce modèle, les différents environnements dans lesquels les gens participent influencent directement dans leur changement et leur développement cognitif, moral et relationnel. De ce point de vue, une grande importance est accordée à des facteurs environnementaux, dans ce sens que, les gens sont nés avec un certain nombre d'attributs génétiques qui sont développées en fonction du contact avec l'environnement réalisé par l'individu.

Ce modèle est l'un des plus couramment utilisés aujourd'hui en psychologie et peut être appliqué dans tous les domaines et se rapporte à d'autres sciences. Il suppose que le développement humain est dans l'interaction entre les variables génétiques et environnementales, la détermination d'un certain nombre de systèmes de base qui font des relations personnelles.

Cette théorie des systèmes environnementaux qui touchent les gens et leur développement en tant qu'êtres humains. Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) postule une vision plus holistique, systémique et naturaliste du développement psychologique. Comprendre cela comme un processus complexe qui répond à l'influence d'une variété étroitement liés à des facteurs environnementaux.

A l'heure actuelle, le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) est l'un des plus acceptés dans le domaine des théories de la psychologie moderne de l'évolution. Ce modèle détermine un certain nombre de structures environnementales à différents niveaux où l'homme se développe. Ces structures entrent en contact avec des personnes à partir du moment où ils sont nés et les accompagnent tout au long de leur vie.

3.7. EFFETS ECONOMIQUES ET SOCIAUX DE LA COHESION SOCIALE

Le cadre théorique de cette étude se fonde également sur la cohésion sociale qui s'appuie sur la confiance pour deux raisons : d'une part la confiance est au cœur de la cohésion sociale. Les communautés scientifiques et politiques sont animées par de nombreux débats relatifs à la définition de la cohésion sociale et plus spécifiquement aux dimensions qu'elle contient. Ainsi la question de la prise en compte dans la définition de l'homogénéité sociale et des inégalités oppose des conceptions différentes. A contrario, la confiance semble faire l'unanimité, elle est incontestablement une dimension du « vivre ensemble ».

D'autre part, les mécanismes qui relient confiance et performance s'en réfèrent à des dimensions de la cohésion sociale telle la participation civique et politique. De plus les analyses

comparatives laissent supposer une relation positive entre niveau de développement et cohésion sociale. Les pays les plus riches seraient aussi les pays les plus cohésifs, la causalité n'est cependant pas précisée. Comprendre les mécanismes causaux qui relient confiance et performance suppose donc d'éclaircir les liens entre confiance et les autres dimensions de la cohésion sociale. De la confiance à la cohésion sociale, tels sont les aspects et enjeux conceptuels qui sont mis en relief dans les CARED.

La confiance est un élément décisif du lien social. Ainsi malgré les difficultés à définir la cohésion sociale, la dimension « confiance » occupe toujours une place prépondérante dans la compréhension de la cohésion sociale. En même temps, les interrogations relatives aux maux sociétaux issus du processus de mondialisation placent la cohésion sociale au-devant de la scène politique. Cette notion connaît ainsi un regain d'intérêt, sans pour autant qu'une définition consensuelle émerge, les différentes conceptions s'avérant même souvent contradictoires.

Or si la confiance est au cœur de la cohésion sociale, il est permis de penser que la conceptualisation élargie de la confiance proposée peut permettre d'améliorer la compréhension de la cohésion sociale et de sa mesure. Ainsi les fondements théoriques et empiriques relatives à la confiance vont permettre de comprendre et d'intégrer la notion de cohésion sociale des sujets se situant dans les trajectoires délétères. Dès lors, la question qui se pose relève des enjeux d'une telle compréhension dans le cadre de ce programme. Cette compréhension de la cohésion sociale semble ici très importante.

En effet le programme s'inscrit dans la volonté d'apporter un éclairage sur la notion de confiance et ses mécanismes en vue de préciser les relations qui lient confiance et performance en éducation. Ainsi la réflexion sur la cohésion sociale est nécessaire à cette compréhension pour au moins deux raisons :

- les confusions inhérentes à la littérature entre confiance et coopération, entre confiance cognitive, affective et normative, entre confiance micro et macro tout comme l'absence de fondements sur ses modes de construction expliquent au moins en partie le flou relevé autour des notions de capital social, capital humain et de cohésion sociale et leur portée analytique limitée. Or cette portée est d'autant plus essentielle que ces notions sont utilisées dans les organismes en charge du pilotage des programmes éducatifs pour rendre compte des disparités observées en éducation ;
- les analyses macro-comparatives liant confiance et développement en éducation se réfèrent à des mécanismes explicatifs divers tels que le taux d'accès à l'école, le taux de redoublement et le taux d'achèvement. Les liens reposent sur l'existence d'un cercle

vertueux, si bien que dans une perspective de long terme, la confiance alimente l'efficacité, elle-même alimentant la confiance. Ainsi un indicateur de cohésion sociale, susceptible, de mesurer à un instant t, la résultante de cette auto-alimentation s'avèrera pertinent pour mesurer dans quelle proportion ces mécanismes influents sur l'efficacité d'un système éducatif. Le tableau 2 ci-après résume l'essentiel de la théorie de cohésion sociale.

3.7.1. Modalités de la cohésion sociale

Tableau 16: Modalités de la cohésion sociale

Variabiles	Indicateurs	Indices
Participation	Participation à la vie de la classe et de l'école ;	La participation à la vie de la classe et de l'école traduit une implication réelle garante d'un sentiment d'appartenance minimale.
	Participation à la vie de la communauté.	-La participation à la vie de la communauté garantit des liens sociaux par des rencontres et une implication active.
Confiance	Confiance interindividuelle ;	-La confiance envers les autres est une composante essentielle du lien social.
	Confiance envers les institutions.	-La confiance envers les institutions garantit le respect de l'ordre social émanant du projet de société et aussi des conventions internationales.
Respect de la diversité	Tolérance vis-à-vis de l'autre ;	La tolérance est un moyen de lutter contre les éventuels clivages ethniques et discriminations.
	Sentiment vis-à-vis de la discrimination et de l'exclusion	La sensibilité envers la discrimination reflète la volonté d'accepter les personnes « différentes » et de les accepter en tant que concitoyens avec les mêmes droits et devoirs.

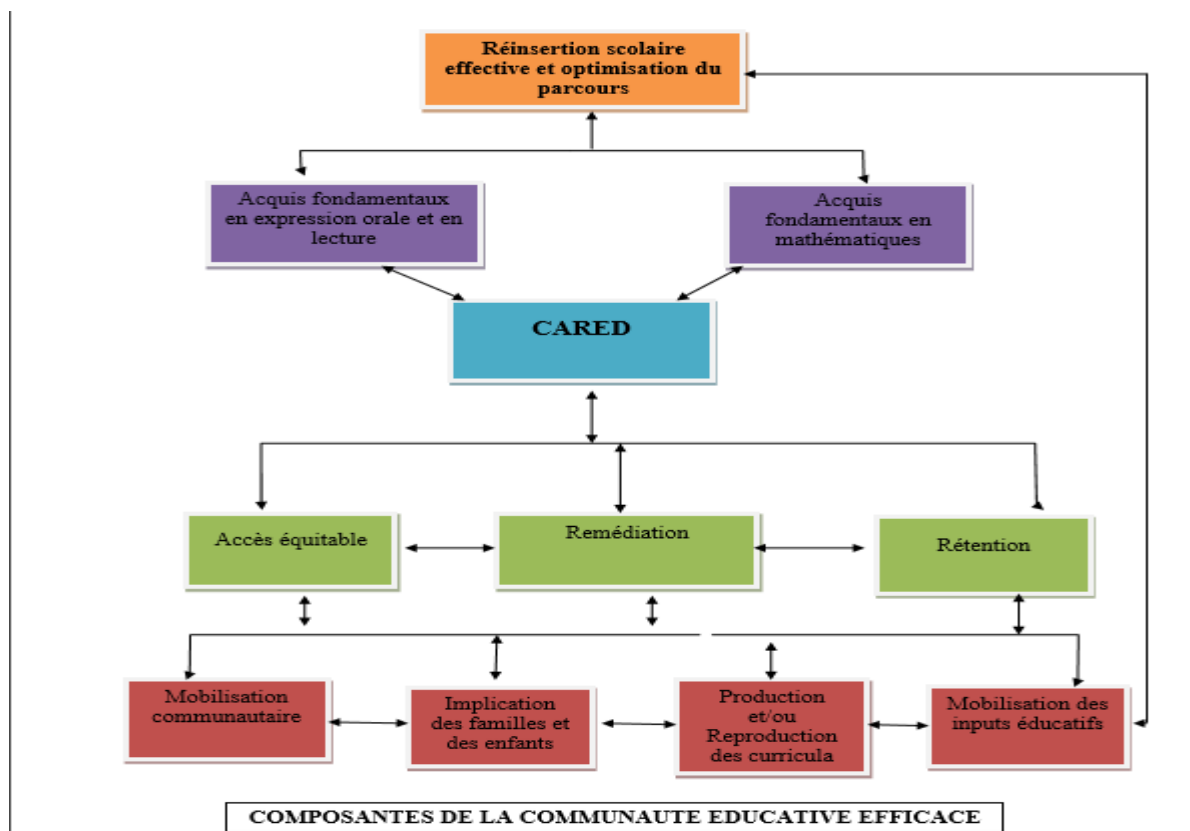
Source : CEED, 2017

3.8. APPORT DU CADRE THEORIQUE DANS L'EVALUATION DU CARED

Alors que le modèle des systèmes écologiques considère l'apprenant comme existant dans un contexte écologique complexe composé de nombreux systèmes intrafamiliaux et extra-familiaux qui influencent le développement de l'apprenant, la cohésion sociale peut être comprise comme un ensemble de normes, valeurs, aptitudes et comportements nécessaires à l'existence au sein d'une société de relations et coopérations solides et durables. Ainsi, pour

assurer le succès des programmes d'éducation inclusive, il est essentiel d'intégrer les processus individuels et contextuels et d'examiner les interrelations entre ces systèmes. Une société sera caractérisée comme cohésive si ses membres témoignent d'une volonté coopérative, se traduisant par une confiance inter individuelle et envers les institutions, une participation civile et politique mais aussi le respect de la diversité par la tolérance. La figure 3 ci-après synthétise le modèle du CARED inspiré du cadre théorique.

Figure 3: Schéma théorique reconstitué du CARED



Source : CEED, 2017

3.9. FORMULATION DES HYPOTHESES

Le CARED ou Curriculum Accéléré pour la Réinsertion des Enfants Déscolarisés est élaboré dans le but de lutter contre la déscolarisation. Il s'agit d'un programme en trois volets qui comporte un guide pour l'enseignant, un référentiel pour la formation des enfants et des livrets d'activités conçus pour soutenir l'apprentissage. Le guide pédagogique élaboré pour accompagner les CARED a pour but de préciser les orientations méthodologiques visant à accompagner l'enseignant dans ses choix didactiques et pour renforcer des compétences pour la prise en main pédagogique et psychologique des enfants en situation de déscolarisation. Ce

guide comprend un glossaire pour expliciter les concepts ; un programme de six semaines de cours pour la réinsertion à l'école ; deux compétences clés à développer : les compétences communicationnelles et mathématiques ; des situations d'apprentissages qui portent sur les activités de la vie quotidienne, sociale et l'environnement de l'enfant déscolarisé ; une planification horaire des activités de remise à niveau flexible d'une durée hebdomadaire de 15 heures environ en ce qui concerne la lecture, le langage et les mathématiques. Le présent curriculum défini par l'approche par les compétences fonctionnera selon l'interdisciplinarité. Les disciplines scolaires (23) ont été regroupées par compétences visées à savoir les compétences communicationnelles, les compétences mathématiques et les compétences humaines et sociales selon le tableau ci-après :

Tableau N° 17: Liste des compétences et disciplines scolaires

Compétences	Disciplines
1-Compétences communicationnelles	1-Lecture
	2-Production d'écrits
	3-Langage/Elocution/Expression orale
	4-Grammaire
	5-Vocabulaire
	6-Conjugaison
	7-Orthographe/Copie/écriture
	8-Ecriture/copie
	9-Récitation
	11-English/listining/speaking and reading
	12-English/writing
Compétences humaines et Sociales intégrées dans les compétences mathématiques et communicationnelles selon les situations d'apprentissage	13-Hygiène pratique
	14-Education à la santé
	15-Activité pratiques
	16-Musique et chant
	17-Culture nationale
	18-Education physique et sportive
	19-EMP/EVF/VIH et SIDA
	20-Education civique et morale
	21-Sciences et Education à l'environnement
2-Compétences en mathématiques	22-Mathématiques
	23-Technologies de l'information et de la communication
2 Compétences	23 disciplines

Source : ROCARE (2011)

Le CARED est un programme spécial, non formel mis en œuvre pour une raison spéciale. A cet effet, trois principaux facteurs additionnels sous-tendent le programme CARED à savoir un type d'enseignement spécial ou encore une démarche pédagogique spéciale dont les compétences spécifiques que sont les compétences communicationnelles, les compétences mathématiques et technologiques et les compétences humaines et sociales ; des enseignants spéciaux dont les volontaires et les auxiliaires ; une périodicité spéciale dont six semaines pendant la période de vacances.

A la lumière des facteurs additionnels susmentionnés, nous sommes en droit de rappeler la question principale de cette étude à savoir la mise en application du CARED, favorise-t-elle la réinsertion des enfants déscolarisés dans le circuit du système scolaire formel dans la zone d'Education Prioritaire de l'Est-Cameroun ?

Une tentative de réponse proposée à cette question constitue l'hypothèse générale de cette étude :

3.9.1. Hypothèse générale

L'hypothèse générale de cette étude s'énonce comme suit : le Curriculum Accéléré favorise effectivement la réinsertion des enfants scolaire déscolarisés dans la Zone d'Education Prioritaire (ZEP) de l'Est-Cameroun.

3.9.2. Hypothèse de recherche 1

Des compétences spéciales favorisent la réinsertion des enfants déscolarisés dans la ZEP de l'Est-Cameroun ;

3.9.3. Hypothèses de recherche 2

Des enseignants spéciaux favorisent la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés dans la ZEP de l'Est-Cameroun ;

3.9.4. Hypothèses de recherche 3

Une Périodicité et une temporalité spéciales favorisent la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés dans la ZEP de l'Est-Cameroun.

Cette hypothèse comprend deux concepts opératoires : le CARED et la réinsertion. Ce sont ces deux concepts opératoires qu'il faut définir en laissant apparaître les modalités et les indicateurs.

- VI : Curriculum Accéléré

Modalités n° 1 : Des compétences spéciales

Indicateur n°1 : Des compétences communicationnelles:

Lecture, Production d'écrits, Langage/Elocution/Expression orale, Grammaire, Vocabulaire, Conjugaison, Orthographe / Copie / écriture, Ecriture /copie, Récitation, English/ listening/ speaking and reading, English/writing;

Indicateurs n°2 : les compétences mathématiques :

Mathématiques, Technologies de l'information et de la communication

Indicateur n°3 : les compétences humaines et sociales : Hygiène pratique, Education à la santé, Activité pratiques, Musique et chant, Culture nationale, Education physique et sportive, EMP/EVF/VIH et SIDA, Education civique et morale, Sciences et Education à l'environnement.

Modalité n°2 : des enseignants spéciaux

Indicateur n°1 : Enseignants volontaires : Camerounais titulaires de CAPIEMP recrutés et formés pour l'implémentation du CARED.

Indicateur n°2 : Enseignants auxiliaires : réfugiés centrafricains titulaires du CEP et certains sans diplôme, recrutés sur la demande de l'UNICEF, formés pour encadrer les refugies dans le cadre du CARED.

Modalité n°3 : une périodicité et une temporalité spéciales :

Indicateur n°1 : six semaines renouvelables en fonction des événements

Indicateur n°2 : période de vacance

- VD : Réinsertion scolaire des enfants déscolarisés

Modalité n°4 : Développement des aptitudes positives vis-à-vis de l'école

Indicateur n° 1: Adaptation aux activités d'apprentissage, lisible à travers des inscriptions massives des enfants à l'école, un taux de rétention élevé, un taux d'absentéisme très réduit, un taux d'abandon nul ;

Indicateur n° 2 : Collaboration avec les pairs et les enseignants.

Avec les pairs, jouent ensemble, partagent un repas, étudient ensemble ; avec les enseignants, ils répondent aux questions, posent des questions, font leurs devoirs, obtiennent de bonnes notes ;

Indicateur n° 3 : Expression des émotions positives à travers l'assiduité, la ponctualité, la politesse, l'attention et devenir plus studieux.

Les différents facteurs que nous venons d'identifier peuvent être tout à fait adéquats, plutôt adéquats, tout à fait inadéquats, plutôt inadéquats.

Par exemple : les compétences communicationnelles

Si les deux modalités apparaissent clairement dans les discours des sujets : tout à fait adéquat ;

Si dans les discours les deux modalités n'apparaissent pas clairement : c'est plutôt inadéquat ;

Si aucune de ces compétences n'est visible à travers les deux modalités : c'est tout à fait inadéquat ;

Si les compétences spécifiques laissent apparaître des modalités mais avec des nuances qui demandent à être clarifiées : c'est plutôt inadéquat.

Tableau N° 18: Tableau synoptique des variables d'étude

VI		Modalités		Indicateurs	Indices
Le Curriculum Accélééré	VI.1	Démarche pédagogique spéciale	1	Compétences communicationnelles, compétences mathématiques et technologiques, compétences humaines et sociales	Disciplines scolaires liées à la communication orale et écrite : expression orale, lecture, écriture, production d'écrit ; Mathématiques (les nombres, la numération, les mesures et la géométrie).
	VI.2	Enseignants spéciaux	2	Enseignants volontaires et enseignants auxiliaires	Enseignants fonctionnaires en vacances, titulaires de Capiemp, diplômés des enseignements secondaires, réfugiés non qualifiés.
	VI.3	Période spéciale	3	6-8 semaines Pendant les vacances	Environ 19H/semaine/mois dont 100h de formation, Période juillet-août.

Tableau N° 19: Définition de la VD

VD		Modalités		Indicateurs	Indices
Réinsertion scolaire des enfants déscolarisés	VD	Développement des aptitudes positives vis-à-vis de l'école	1	Adaptation aux activités d'apprentissage.	Inscriptions massives à l'école, taux de rétention élevé, taux d'absentéisme très réduit, taux d'abandon nul, taux d'absentéisme réduit.
			2	Collaboration avec les pairs	Jouent ensemble, Partage un repas, Etudient ensemble.
			3	Collaboration avec les enseignants	Répondent aux questions, posent des questions, font leurs devoirs, obtiennent de bonnes notes.
			4	Expression des émotions positives	Assidus, ponctuels, polis, attentifs, studieux.

**DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET
OPERATOIRE**

CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Ce chapitre présente les choix méthodologiques envisagés en décrivant les approches de la recherche, les participants, les pratiques méthodologiques dans les domaines relatifs à la recherche, le devis, les instruments de recherche et l'analyse des données.

4.1. SITE DE L'ETUDE

Notre choix a été porté sur la région de l'Est comme site de l'étude et plus spécifiquement dans les départements du Lom et Djérem, du Haut-Nyong, de la Kadey et de la Boumba et Ngoko.

4.1.1. Justification du site de l'étude

La région de l'Est est frontalière à la République du Congo et à la République Centrafricaine, de ce fait, elle accueille chaque année des déplacés externes et des déplacés internes, voire parfois d'importants flux de réfugiés comme ce fut le cas en 2013 et 2014 avec les réfugiés centrafricains et en 2019 et 2020 avec les populations du Nord-Ouest et Sud-Ouest du Cameroun. Elle abrite plusieurs groupes ethniques d'origines Bantou, Peulhs, Autochtones ('Pygmées Baka et Mbororos), ainsi qu'une grande diversité d'autres peuples provenant d'autres Régions du Cameroun. D'autres proviennent des Etats Africains et du reste du monde (Europe, Amérique, Asie) ; tous attirés par la forte présence des richesses naturelles et d'un climat de paix incontestable. Cette région, bien que regorgeant d'importantes richesses naturelles n'est pas moins l'un des grand foyers de la déscolarisation, raison d'ailleurs pour laquelle elle a été élue parmi les quatre du pays érigées en Zone d'Education Prioritaire (ZEP). Et pour cette raison elle a bénéficié d'un programme d'éducation accéléré pour la réinsertion des enfants déscolarisés (CARED).

4.1.2. Caractéristiques du site de l'étude

La région de l'Est est l'une des dix régions du Cameroun, située dans le Sud-Est du pays. Son chef-lieu est Bertoua. La majorité de son territoire est couvert de forêt de type équatoriale. Les archives du CEFAID, une ONG active à Yokadouma dans le département de la Boumba et Ngoko, depuis une vingtaine d'année, nous renseignent que la Région de l'Est Cameroun est régie par le Décret n°72/349 portant organisation administrative de la République Unie du

Cameroun. Elle compte 04 Départements à savoir la Boumba-et-Ngoko, le Haut-Nyong, la Kadey, le Lom-et-Djerem et 33 Arrondissements superposés aux Communes avec 07 Chefferies de 1^{er} Degré et 59 de 2^{ème} Degré (MINATD, Octobre 2012). Elle est limitée à l'Ouest par les Régions camerounaises du Centre et du Sud, au Nord par celle de l'Adamaoua. Cependant, cette Région est ouverte au Sud et à l'Est où elle est frontalière respectivement à la République du Congo et à la République Centrafricaine. La Région de l'Est abrite 4,4 % de la population nationale.

Au niveau institutionnel, les 04 Départements de la Région de l'Est disposent chacun de l'ensemble des services étatiques déconcentrés. Ces derniers couvrent les questions sociales, économiques, sécuritaires, administratives, politiques et judiciaires. Ces multiples services étatiques s'enregistrent tant au niveau régional, départemental que communal. Bon nombre de ces services se retrouve dans certains villages (éducation, santé, agriculture, élevage, sécurité, forêts, entre autres. La politique gouvernementale admet cependant des services auxiliaires privés pouvant venir en appui à certaines missions de l'Etat.

Sur le plan social, on retrouve les services des Ministères de l'Education de Base et des Enseignements Secondaires avec, au niveau régional, quelques Instituts relevant de l'Enseignement Supérieur ; de la Santé publique, des Hôpitaux et des Centres de Santé dans l'ensemble des unités administratives de la Région et dans certains grands villages ; des Affaires Sociales avec des structures administratives et d'encadrement des personnes vulnérables ; de l'Emploi et de la Formation Professionnelle ; de la Jeunesse et de l'Education Civique, des Sports et de l'Education Physique, des Arts et de la Culture, entre autres. Ces différents services sont appuyés par des offres privées issues des confessions religieuses, des ONG et Associations, des particuliers. S'il est vrai que ces services privés opèrent de manière légale dans la Région, certains de ces soutiens sont exercés dans l'informel.

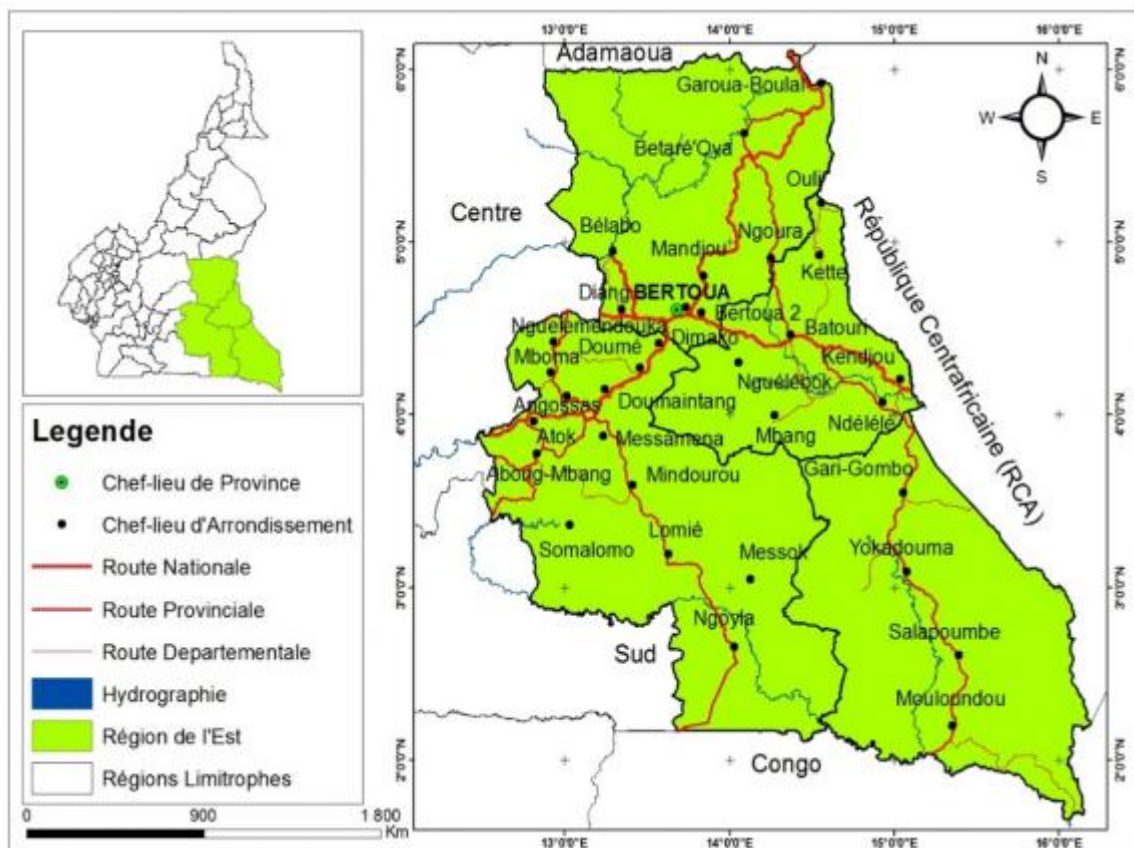
Sur le plan économique, dans la Région, l'activité économique est principalement basée sur l'agriculture, l'élevage, la foresterie, le transport, l'exploitation minière, l'hôtellerie, la restauration, les petits métiers (coiffure, couture, menuiserie, plomberie, laverie, blanchisserie, cafeteria, cordonnerie, vitrerie, artisanat, brasseries, etc.) et le commerce général. Plusieurs services accompagnent ces activités à l'instar des assurances et des divers prestataires privés intéressés dans l'approvisionnement des intrants (pesticides, provenderies, petit matériel, matériaux de construction, etc.). D'autres, notamment les ONG et autres organisations de la société civile, opèrent dans la formation et le renforcement des capacités organisationnelles, techniques, institutionnelles, administratives des producteurs.

Au point de vue sécuritaire, plusieurs unités des forces de Défense et de Sécurité sont installées dans la Région ainsi que dans les divers démembrements de celle-ci jusqu'au niveau de certains villages. Il s'agit des Unités de Police, de Gendarmerie et des Armées (BIR, BIM, Commissariats, Brigades, Pelotons, Escadrons, Postes, Base Aérienne, Compagnies, etc.).

Pour ce qui est de l'Administration, toutes les unités administratives disposent chacune, à sa tête, d'une Autorité (Gouverneur de Région, Préfet du Département, Sous-Préfet d'Arrondissement. Le processus de décentralisation qui devra permettre une meilleure implication des populations dans la gestion des affaires locales permet à celles-ci d'élire pour un mandat de 05 ans des Conseillers municipaux dont certains sont à la tête des Communes en qualité de Maire et Adjoints. Un lien est tout aussi établi entre l'Administration et l'autorité traditionnelle qui se positionne comme auxiliaire dans cette chaîne administrative.

Sur le plan infrastructurel, les services en charge des questions routières, des Travaux Publics, de l'Energie, de l'Eau s'enregistrent çà et là dans certaines localités de la Région. Il s'agit surtout des délégations régionales et départementales des Ministères concernés ainsi que des services paraétatiques en charge de l'eau, de l'électricité, de la téléphonie qui sont présents dans plusieurs localités, y compris dans certaines zones rurales. En ce qui concerne cette dernière, 03 entreprises privées (MTN, ORANGE et NEXTEL) s'activent aux côtés de la Société d'Etat (CAMTEL) pour une couverture des principales localités de la Région. Les compagnies ENEO et CAMWATER sont respectivement en charge de l'approvisionnement en électricité et en potable.

Figure 5: Carte de la région de l'Est



Source : <https://www.google.com>

Le Cameroun compte une population d'environ 23,44 millions habitants. Celle de la Région de l'Est est estimée environ à 777.755 âmes, soit 4,4 % de la population nationale. A ce chiffre, s'ajoute un flux d'environ 300.000 personnes réfugiées provenant des pays voisins. La Région qui a une superficie de 109 002 km² est peuplée de plusieurs groupes ethniques descendant des Bantou (Baya, Kako, Nzime, Pou-Pong, Kunabemb, Bobilis, Sangha-Sangha, Mbomam, Mbimou, Yanguéré, Bakweli, Maka, etc.) des Peulhs (Foulbé, Haoussa, etc.) des Populations Autochtones ('Pygmées Baka et Mbororos) ainsi que d'une grande diversité d'autres peuples provenant d'autres Régions du Cameroun (Beti, Bamiléké, Bassa, Bansa, Bamoun, Bafia, Bakossi, Bafanji, Massa, Arabes, Toupouri, Tikar, etc.). D'autres proviennent des Etats Africains et du reste du monde (Europe, Amérique, Asie).

La Région dispose de 03 types de végétation à savoir les forêts denses humides, une zone de transition et la savane. L'hydrographie de cette Région est caractérisée par la présence des cours d'eau dont les principaux sont la Dja, le Lom, le Djerem, le Pangar, la Kadéi, le Mpomo, la Boumba, la Ngoko, la Sangha, la Ndjoué, le Nyong, la Sanaga, la Bangué, la Lokomo, la

Bek. Dans la Région de l'Est, on distingue annuellement 04 saisons dont 02 pluvieuses et 02 saisons sèches. La température varie chaque année entre 18° et 33°C. La plus longue saison sèche est observée entre la mi-novembre et la mi-mars et la période allant de la mi-août à la mi-novembre est consacrée à la plus longue saison des pluies.

Les matières premières qui alimentent l'économie du pays proviennent pour la plupart de la Région de l'Est. Il s'agit du bois et des produits forestiers non ligneux, des produits agricoles, des minerais notamment l'or, le diamant, le fer, le cobalt, le nickel, les produits fauniques et pastoraux, etc. Ce potentiel naturel fait de la Région de l'Est le socle pour un pays économiquement émergent à l'horizon 2035.

Les principales activités des populations reposent sur l'agriculture, l'élevage, l'exploitation forestière, minière, la chasse, la pêche, le commerce, le transport, l'artisanat, etc. D'autres activités y sont aussi observées notamment dans le tourisme et l'éco-tourisme, le transport légal et informel, l'artisanat rural (menuiserie, maçonnerie, etc.), l'industrie textile, la petite transformation agricole et animale, la restauration et l'hôtellerie, les assurances, les télécommunications, etc. Le secteur informel se positionne comme un levier porteur notamment dans la coiffure, la couture, la restauration, le transport, le commerce ambulant du textile, de l'esthétique, la manucure, la sous-traitance des ventes commerciales.

Sur le plan infrastructurel, la Région de l'Est dispose d'un réseau routier important. Deux de ses quatre Départements (Haut-Nyong et Lom et Djerem) sont traversés par un axe routier bitumé. Elle dispose d'un aéroport d'Etat et de plusieurs pistes privées mises sur pied par certaines compagnies étrangères et nationales notamment celles exploitant les forêts. Le plus grand barrage hydroélectrique du pays y est installé. Même s'ils restent à mieux aménager, l'on note que la Région compte plusieurs ports fluviaux notamment au niveau de ses frontières et de certaines localités traversées par d'importants cours d'eau.

Aussi, même si leur nombre et leur qualité restent à parfaire, il ressort que la Région enregistre plusieurs édifices affectés aux différents et multiples services étatiques et privés qui y sont présents. Il s'agit des services de l'éducation, de l'Administration du territoire, de l'économie, des finances, de la douane, de la communication, des municipalités, des postes, de l'urbanisme, de la santé, de la culture, de l'agriculture, de l'élevage, des mines, des transports, de la police, de la défense, de l'administration pénitentiaire, de la justice, des sports, de la jeunesse, de la femme et la famille, des affaires sociales, des forêts, de la recherche, entre autres. A ces édifices, viennent s'ajouter d'autres immeubles des entreprises privées et parapubliques, des particuliers et des acteurs de la société civile.

Sous la supervision technique et administrative des Délégations Régionale et Départementales de la communication, la Région enregistre quelques médias dont certains sont des démembrements des médias nationaux publics et privés (CRTV, Canal2, etc.). D'autres sont régionaux (Aurore, et autres) et communaux ou communautaires au point où les radios communales s'enregistrent dans la plupart des mairies de la Région (Abong Mbang, Ndélélé, Yokadouma, Moloundou, Salapoumbé, Lomié, Messok, Mindourou, Mbang, Bétaré Oya, etc.). Des centres de relais de la CRTV, la radiotélévision nationale sont perceptibles dans certaines villes pour couvrir certaines zones d'ombre et de silence. Quelques médias et publications écrits y sont aussi perçus dans certaines localités.

La Région enregistre un nombre important de relais en matière de téléphonie (vendeurs de produits de communication en sous-traitance, réparateurs et vendeurs des appareils téléphoniques. Les différents signaux des télévisions nationales et internationales sont perçus çà et là dans tout le territoire de la Région au moyen des antennes paraboliques. L'accès à l'internet se fait au moyen des cybercafés et des modems internet vendus par les opérateurs de téléphonie (CAMTEL, MTN, ORANGE et NEXTEL). Les ordinateurs de bureau et les portables servent certes pour les services internet, mais bon nombre d'acteurs ; notamment les jeunes, utilisent des téléphones androïdes pour accéder aux différents réseaux sociaux...

A part le français, les populations locales s'expriment en divers dialectes, d'ailleurs ceci n'est pas particulier à la Région de l'Est, « la diversité culturelle du Cameroun est présentée tantôt comme un atout majeur et quasiment unique en Afrique, tantôt comme un facteur de division » (Mbédé, 2003). Ainsi, d'après cet auteur, « aussi bien sur le plan physique qu'humain, il se confirme que l'expression Cameroun, Afrique en miniature est une réalité et non un mythe ». Dans ses propos avangardistes, Mbédé (2003) envisageait déjà un modèle de société capable de créer ou de vivre ensemble des événements qui peuvent modeler leurs attitudes communes. Aussi pour leurs interactions religieuses, entre autres, les populations de la Région de l'Est s'expriment en « Mongo Ewondo ».

La Région de l'Est est comptée parmi les plus riches du pays et elle s'y positionne comme celle dont les populations sont les plus pauvres. La qualité de certains services sociaux de base reste des plus déplorables avec un niveau d'accès des populations à la santé faiblement observé ; une rareté criarde des populations en général, et des ruraux plus particulièrement, d'ester en justice du fait de leur faible capacité matérielle et financière et surtout, d'un système judiciaire très complexe aux procédures longues et coûteuses.

Le taux de scolarisation reste tout aussi des faibles au regard du taux national, et ce en dépit des efforts consentis par le Gouvernement et ses partenaires nationaux et internationaux (UNICEF, Plan Cameroun, WWF, CEFAID et certaines confessions religieuses. La Région compte des dizaines de Lycées d'enseignement technique et général, des Collèges publics et privés, des centaines d'établissements d'enseignement primaire et maternel, un Institut universitaire Catholique. Depuis janvier 2022, l'Université de Bertoua a été créée avec plusieurs facultés y compris de médecine.

Au niveau de l'enseignement privé, quatre secrétariats interagissent dans les différents Départements de la Région pour la supervision de l'enseignement privé laïc, de l'enseignement catholique, de l'enseignement protestant et de l'enseignement coranique. C'est ainsi qu'on retrouve dans certaines localités de la Région, des Etablissements d'Enseignement technique et/ou général privé allant de la maternelle au supérieur en passant par le secondaire. Certains de ces établissements ont des régimes internes et externes, d'autres sont à caractère bilingue.

Ces structures qui sont supervisées par des services techniques en la matière sont basées au niveau régional, départemental et communal. Chaque Département dispose aussi d'un établissement de formation du personnel enseignant (Ecoles normales d'Instituteurs de l'Enseignement Primaire et Maternel). L'Université d'Etat nouvellement créée à Bertoua assurera, entre autres, la formation des enseignants du secondaire qui, outre des disciplines connues, mais aussi les langues locales.

La Région de l'Est abrite également d'autres structures de formation et d'encadrement des jeunes notamment dans le domaine sportif avec le CENAJES de Bertoua, dans le domaine professionnel avec plusieurs écoles et centre de formation publics et privés. Parmi ces structures, il y a les SAR/SM situées dans toutes les villes et dans certains villages, l'école de foresterie privée de Bertoua, les écoles de formation sur les techniques agricoles, les centres de formation sur les techniques de l'information et de la communication, etc. D'autres formations se font sur le tas notamment dans les petits métiers, l'hôtellerie, l'artisanat.

4.2. ANALYSE DONNEES DOCUMENTAIRES

4.2.1. Analyse des données statistiques régionales

Une analyse statistique effectuée grâce aux données recueillies aux services de la Carte Scolaire de la délégation régionale de l'Est donne les résultats suivants :

4. 2.1.1. Département de la Kadey

4.2.1.1.1. Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base (IAEB) de Kette

En 2017, on a enregistré 7340 garçons inscrits contre 3443 filles inscrites, soit un total de 10 783 élèves inscrits.

En 2018, 8224 garçons ont été inscrits contre 3614 filles ; soit un effectif total de 11 838 élèves.

En 2019, on a noté 10 067 garçons ont été inscrits, contre 4457 filles ; soit un total de 14 524 élèves en général.

Pour les réfugiés, 2504 filles ont été inscrites en 2017 contre 3041 garçons ; 2585 filles ont été enregistrées contre 3890 garçons en 2018 ; 1685 garçons ont été inscrits, contre 2522 garçons ont été inscrits en 2019.

Au cours des trois dernières années, c'est-à-dire : 2017, 2018, 2019, on observe que le nombre des filles inscrits est resté moins élevé par rapport à celui des garçons. Le constat est le même chez les réfugiés ; c'est-à-dire, le nombre de garçons inscrits reste très élevé par rapport aux filles. Le constat ici est le suivant : les filles sont moins représentées à l'école dans cette localité. Par contre dans les autres régions du Cameroun, c'est plutôt les filles qui ont un taux d'inscription très élevé dans les différentes écoles.

Pourcentage de création des écoles : Il se trouve que le taux de création des écoles est allé grandissant car la situation de l'applicabilité du CARED dans cette localité y a contribué en grande partie à la création des écoles supplémentaires. C'est ainsi que nous notons : Pour le compte de l'année scolaire 2017 / 2018, on avait 39 écoles, pour l'année 2018 / 2019, on est monté à 41 écoles.

Entre 2019 et 2020, le nombre d'établissement préscolaire est monté à 22.

Situation des résultats scolaires : En 2018, le nombre d'élèves inscrits au CEP est passé de 480, soit 159 pour les filles et 321 pour les garçons. En 2019, on a enregistré 503 inscrits, soit 168 pour les filles et 335 pour les garçons. En 2020, il a été observé 550 inscrits, à savoir ; 171 filles et 379 garçons. Même dans le cadre du nombre d'élèves admis au CEP au cours de ces dernières années, on note que 408 élèves ont été reçus en 2018, 115 admis en 2019 et 365 admis en 2020.

Toutefois, il faut préciser que l'effectif des filles, que ce soit en inscription ou en admission au CEP, reste toujours très bas. Aussi on observe que le taux de réussite au CEP est

allé décroissant au cours des trois dernières années. Ceci veut dire qu'en 2018, on a enregistré 91%. En 2019, ce taux a chuté et est revenu à 25% ; il remontera en 2020 pour atteindre 75%.

Offre scolaire : Il se trouve que les enseignants pourvus et mis à la disposition de ces écoles étaient de 125 au cours de l'année scolaire 2017/ 2018. Par contre l'effectif de ces formateurs a connu une baisse en 2018 /2019 pour avoir un effectif de 114 enseignants. Curieusement, ces effectifs vont régresser drastiquement au cours de l'année scolaire 2019 / 2020 pour chuter à 63 enseignants. Cette baisse des effectifs des enseignants se justifie par l'abandon de postes par ces derniers, qui utilisent tous les moyens nécessaires pour se faire affecter à des endroits où les conditions de vie sont beaucoup plus acceptables.

4.2.1.1.2. IAEB de Batouri

Effectifs des apprenants : le taux d'inscription des élèves est passé de : 9417 élèves en 2018 ; 10127 élèves en 2019 ; 11841 élèves en 2020. Pour les nationaux, on a noté au cours des trois dernières années, un effectif de 22 558 et 218 élèves pour les réfugiés.

De la lecture de ces statistiques il ressort que, le taux d'inscription des filles reste moins élevé que celui des garçons. Que ce soit pour les nationaux ou pour les réfugiés, l'accès des filles dans les écoles primaires reste encore un autre grand problème à résoudre. Il semble que les petites filles sont retenues dans les ménages et certaines familles ne les encouragent pas à aller à l'école. C'est pour cette raison que les pouvoirs publics devraient trouver des palliatifs ou élaborer des stratégies pour amener les petites filles à se détacher des tâches ménagères pour aller à l'école.

Création des établissements scolaires et préscolaires : dans le département de la Kadey en général et l'arrondissement de Batouri, on note que la présence de l'Etat est effective. Cette présence se traduit par la construction au moins d'une école dans chaque village. Pour cela, on note 62 écoles primaires publiques ; 12 écoles maternelles, 06 écoles privées. Avec cette pléthore d'écoles, l'éducation se rapproche des apprenants et ces derniers ont la possibilité de se faire former en tous lieux.

Offre scolaire : Pour relever le niveau d'étude et renforcer l'offre scolaire dans les différentes ZEP, l'Etat a doté aux écoles de cette zone des salles de classe supplémentaires et des tables-banc. Ceci étant, on est passé suivant le ratio élève salle de classe, de 79 salles de classe en 2018, 84 en 2019 et 86 salles de classe en 2020.

A ce stade, on note que le nombre d'enseignants mis à la disposition de ces différentes écoles, n'a fait qu'augmenter année après année. Par exemple, en 2018, on comptabilisait 283 enseignants ; 325 en 2019 et 366 en 2020. Le but ici étant de renforcer l'offre éducative pour que les objectifs de la politique gouvernementale en matière de l'éducation de base en général soient atteints.

Situation des résultats scolaires : les efforts consentis par les pouvoirs publics dans les ZEP de l'Est, ont conduit aux résultats suivants. En 2018, 1386 ont reçus au CEP, 1452 en 2019 et 1667 en 2020. Le pourcentage de réussite a été de 96% en 2018, 61% en 2019, et 76% en 2020.

4.2.1.2. Département du Lom et Djerem

4.2.1.2.1. IAEB de Garoua Boulai

Au cours des trois dernières années, la situation de participation scolaire des élèves s'est traduite de la façon suivante : En 2018, on a noté 17504 élèves à savoir : 9622 garçons inscrits et 7882 de filles inscrites ; en 2019, 17943 élèves ont été inscrits donc 9510 garçons et 8433 filles ; en 2020, 16781 ont été inscrits à savoir 8186 garçons et 8595 filles.

Pour les élèves réfugiés, on a enregistré : 5078 en 2018, donc 2822 garçons et 2256 filles. Par contre en 2019, les inscriptions ont connu un taux élevé de 8064 élèves ; alors, on note que l'inscription des garçons a doublé par rapport à l'année précédente et est passée de 2822 à 4446 élèves, contre 3618 élèves – filles. En 2020, 9388 élèves ont été inscrits, avec un pallier de 5212 élèves garçons et 4176 filles.

Il est à noter ici que le nombre d'élèves réfugiés n'a cessé d'augmenter au cours des deux dernières années. Car les conflits en République centrafricaine, pays situé à la frontière de cet arrondissement, ont favorisé les migrations des populations de ce pays vers cette localité. D'où l'élévation des élèves réfugiés dans les écoles de cet arrondissement.

Acquisition des écoles : dans ce volet, il faut souligner que l'arrondissement de Garoua Boulai a connu une légère augmentation en termes de création d'écoles. Les besoins recensés sur le terrain ont contribué à la création de quelques écoles dans certains villages de cet arrondissement. C'est ainsi que de 2018 à 2020, on est passé de 41 à 44 écoles. Pour les écoles préscolaires, on est passé de 16 en 2018, à 28 en 2020. Ces différents changements sont les résultats des réponses apportées par les pouvoirs publics aux populations dont les enfants.

Quant à l'offre scolaire, il faut préciser que de 2018 à 2020, le nombre d'enseignants pourvu est passé de 240 en 2018, contre 252 en 2019 et de 245 en 2020. Cette offre en enseignants reste oscillante ; car le nombre d'enseignants connaît tantôt une hausse, et tantôt une baisse. Mais après nos enquêtes, il se trouve que cette situation est due au fait de certains enseignants peu professionnels, qui se permettent d'abandonner leurs postes pour des raisons inavouées.

4.2.1.3. Département de la Boumba et Ngoko

4.2.1.3.1. IAEB de Yokadouma

Que ce soit dans le secteur urbain ou rural il ressort que, les écoles primaires et maternelles de la Boumba et Ngoko éprouvent de sérieux problèmes d'ajustement scolaire. Car comme dans une région qui est déclarée zone d'éducation prioritaire, les établissements scolaires manquent d'enseignants et de salles de classe.

A l'inspection d'arrondissement de l'Education de base de Yokadouma, on retrouve des écoles qui ont deux enseignants. Rares sont les écoles qui ont des enseignants pour tout le cycle primaire complet ; des établissements comme l'école de Mendoungue bilingue n'a qu'un seul enseignant. L'école publique de Mobalo II ne compte que deux enseignants avec deux salles de classe. L'école publique de Bitonga ne totalise que deux enseignants et une seule salle de classe. L'école publique de Ngatto ancien enregistre un seul enseignant pour trois (3) salles de classe. Par contre, l'école publique de Ngatto bilingue a trois enseignants pour zéro salle de classe. L'école publique de Bienemana n'a qu'un seul enseignant pour trois salles de classe. L'école publique de Madjoue, cependant a un cycle presque complet, comptabilisant six enseignants avec 15 salles de classe. Aussi les Ecoles publiques d'Application de Yokadouma groupe 1, 2, 3 et 4 ont chacune un corps enseignant complet et des salles de classe au nombre requis.

En ce qui concerne les écoles maternelles, il se trouve que tous les établissements de cette catégorie, ont généralement un effectif compris entre une et quatre maitresses. Les écoles maternelles de Song Nouveau, de Mparko, du Quartier Administratif, du quartier Newton, ont chacune une à deux maitresses, mais n'ont pas de salles de classe. Elles sont logées dans des enceintes privées. Par contre, les écoles maternelles de Lamadoum, de Lielia, ont chacune une maitresse et disposent également d'une salle de classe chacune.

Il ressort de la situation des écoles maternelles de cette inspection que ces dernières ne sont pas différentes des autres écoles du pays qui éprouvent les mêmes difficultés en termes d'infrastructures, et de l'effectivité des enseignants formés.

A l'IAEB de Yokadouma, nous avons noté 75 écoles primaires publiques, 7 écoles primaires privées, 18 écoles maternelles ; à peine deux écoles ont un corps enseignant complet. Les autres ont à peine trois enseignants pour tout le cycle et parfois, n'ont même pas de table bancs. Alors nous voudrions interroger les perspectives de la ZEP dans cette localité.

4.2.1.3.2. IAEB de Salapoumbe

Dans cette inspection, on note 16 écoles publiques, 05 écoles communautaires, 05 écoles maternelles publiques, 01 école maternelle privée. Mais dans l'ensemble, c'est les mêmes problèmes que partout ailleurs. Les effectifs en termes d'enseignants sont de trois (03) Enseignants par écoles. Il n'y a que les écoles publiques de Libongo groupe 1 et 2 qui ont un corps enseignant complet de 9 et de 7 enseignants chacune, et de 09 salles de classe pour l'une et 05 pour l'autre. Mais on comprend que la présence des sociétés forestières bien implantées dans cette localité fait à ce que les enseignants y sont facilement affectés parce que les conditions de vie y semblent favorables. Les activités de développement de la localité de Libongo font à ce que les conditions de vie y sont très faciles et favorisent beaucoup de migrations de populations qui y viennent chercher du travail dans les sociétés forestières locales. Alors, ceci influence également la mobilité des enseignants qui demandent parfois des affectations dans cette localité du fait des conditions de vie assez favorables.

4.2.1.3.3. IAEB de Moloundou

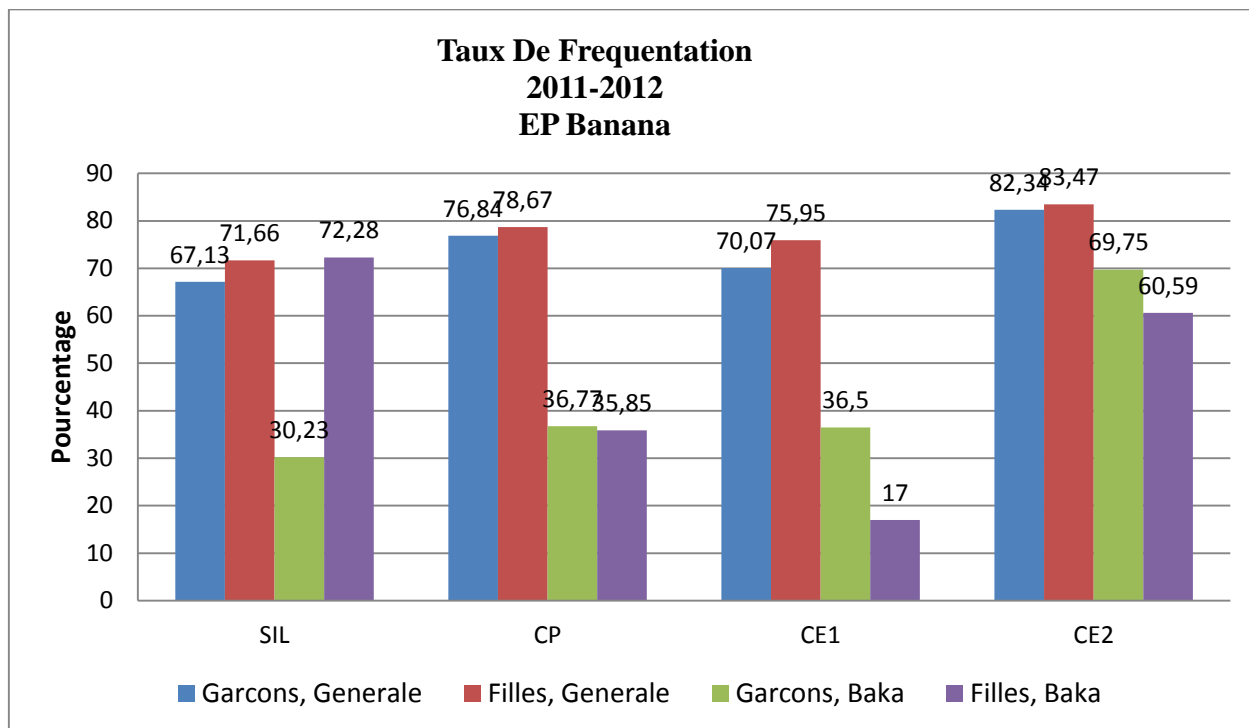
Cette inspection compte 27 écoles publiques, 01 école primaire privée laïque, 07 écoles maternelles et 02 écoles maternelles privées. Dans la grande partie de ces écoles, on note le même spectre de l'insuffisance des salles de classe et l'insuffisance des enseignants. La plupart des écoles se retrouve avec un enseignant, parfois deux ou trois enseignant. Une seule école parmi les vingt-sept compte quatre enseignants. Contrairement aux établissements primaires publics, on observe que les écoles privées ont des cycles complets : elles ont des salles de classe à suffisance et des enseignants pour toutes les classes. Par exemple, l'école catholique St Jacques de Moloundou a les enseignants presque pour tout le cycle.

Tableau N° 20: Effectifs de l'Ecole publique de Banana

Indicateur		année académique					
		2009-2010		2010-2011		2011-2012	
		Général	Baka	Général	Baka	général	Baka
Effectif		280	44	267	38	140	22
Genre	Garçon	163	33	155	29	83	14
	Fille	117	11	112	9	57	8
Niveau	SIL	96	19	85	9	45	6
	CP	42	11	43	8	41	6
	CE1	41	10	47	12	26	4
	CE2	39	3	31	7	28	6
	CM1	43	1	45	2	0	0
	CM2	19	0	16	0	0	0
taux de réussite (%)		70,3	82,6	74,64	95,45	71,5	31,25

Le tableau n°22 illustre le taux décroissant d'effectifs à l'Ecole Publique de Banana dû à l'incapacité des parents de supporter la scolarisation de leurs enfants. Cette situation n'est pas spécifique aux BAKA car toutes les autres couches sont touchées de la même manière. L'école publique de Banana est située dans une localité à forte concentration Baka (environ 70% de la population locale), elle présente, au détriment des enfants Bakas, une forte disproportion dans les effectifs malgré un taux de réussite louable durant les deux premières années figurant dans le tableau n°22. En outre, le taux de scolarisation des enfants Baka baisse de manière constante avec une forte chute entre les deux dernières années tel que présenté dans l'hitogramme ci-après.

Histogramme 1: Représentation graphique du taux de fréquentation à l'Ecole publique de Banana, année scolaire 2011-2012.



Source : carte scolaire, Région de l'Est-Cameroun-2011/2012

A Banana, il ressort clairement que les élèves Baka fréquentent moins que les élèves Bantou, et que ceci se vérifie selon le sexe et le niveau scolaire. Les filles ont tendance à fréquenter moins que les garçons à Banana. Ces faibles taux de fréquentation observés chez les élèves Baka montrent l'impact des problèmes d'accès à l'éducation dans ces communautés. Les élèves enquêtés expriment clairement un intérêt pour l'école, mais leur capacité de fréquenter régulièrement est compromise. Les groupes de discussion avec des membres de la communauté ont révélé que les activités traditionnelles des Baka entraînent les élèves à manquer les classes régulièrement, surtout les filles.

Tableau 21: Taux de fréquentation, Ecole publique de Ngatto Ancien, 2012-2013

Octobre			Novembre		
Garçons	filles	total	garçons	filles	total
72%	28%	100%	75%	25%	100%

Source : nos travaux

Le tableau n°23 ressort les différents taux de fréquentation chez les garçons et les filles à l'Ecole Publique de Ngatto Ancien, pour l'année scolaire 2012-2013. A Ngatto Ancien, les données montrent un faible taux de fréquentation chez les filles, par rapport aux garçons.

Le principal problème relevé peut se décliner ainsi : inadaptation des activités scolaires aux modes de vie socioculturels Baka (calendrier scolaire, langue d'enseignement, illustrations dans les manuels scolaires etc.)

4.2.1.3.4. IAEB de Gari-Gombo

Cette inspection compte 26 écoles primaires, 06 écoles maternelles et 04 écoles maternelles privées. Alors ces écoles ont le même squelette du corps enseignant et peu de salles de classes chacune. En clair, la grande partie de ces écoles ont un effectif d'un seul enseignant chacune, parfois de deux enseignants ; elles brillent toujours par un manque criard de salles de classe. L'école publique de SFIL-DENG est la seule parmi les 26 qui a un corps enseignant complet de 07 enseignants et comptabilise onze (11) salles de classe.

Situation du bilinguisme dans le département de la Boumba et Ngoko : suivant les statistiques obtenues de la délégation régionale de l'éducation de base de l'Est, nous voudrions donner dans cette partie, la situation du bilinguisme en 2018. C'est ainsi qu'on observe que dans tout le département de la Boumba et Ngoko, 1616 élèves avaient été inscrits aux écoles publiques francophones ; 481 élèves enregistrés aux écoles publiques bilingues, 847 en primaire francophone ; zéro élève en primaire bilingue.

En gros il se présente que la formation du bilinguisme connaît encore une grande faiblesse dans la région de l'Est. Autre chose, le problème des infrastructures se pose comme outils dans les opérations de la promotion du bilinguisme dans ce département.

4.2.1.4. Département du Haut Nyong

4.2.1.4.1. IAEB d'Abong-Mbang

Selon les dernières statistiques de 2020 obtenues auprès de l'Inspection d'arrondissement de l'Education de Base d'Abong-Mbang, 33 écoles publiques et 07 écoles privées composent cette dernière. On note 146 enseignants pour 6554 élèves répartis dans les 33 écoles publiques de tout l'arrondissement. Ce qu'il faut retenir ici c'est que ces écoles ont un manque criard d'enseignants ; la preuve, les 146 enseignants ne suffisent pas combler les vides pédagogiques, les besoins dans les écoles. C'est ainsi qu'on trouve certaines écoles avec un enseignant ou deux enseignants. Cette situation fait à ce que ces différents établissements éprouvent d'énormes difficultés pour former les jeunes générations. Les APPE sont obligées de recruter les jeunes villageois ayant un niveau secondaire acceptable, mais n'ayant aucune formation pédagogique. En conséquence, les enseignements dispensés par ces enseignants de fortune sont assurés, mais parfois ne favorisent pas l'atteinte des objectifs escomptés des politiques éducatives définies par les pouvoirs publics.

Au niveau primaire, ce sont les mêmes problèmes, les mêmes défis qui reviennent. L'absence des enseignants et des infrastructures constitue une limite sérieuse dans le processus de l'atteinte des missions dans cette zone d'éducation prioritaire.

Malgré tout, nous notons que le taux de réussite au CEP en 2020 a été particulier ; car sur un effectif de 870 élèves inscrit en 2020, on a noté un effectif de 678 élèves admis, soit un taux de 79,1%.

4.2.1.4.2. IAEB de Messock

Les écoles de l'inspection d'arrondissement de l'éducation de base de Messock, qu'elles soient communautaires, publiques anglophone, publique francophone ont les mêmes les difficultés. Partout, on note une grande pénurie de salles de classes, de table bancs et d'enseignants. Les écoles publiques francophones de Mbeng-Mbeng et de Zoadiba pour ne citer que celles-là, n'ont qu'un seul enseignant chacun. Par contre certaines écoles comme Bandoum, Naham, Kamelone, Karagoua, Meben, Nkoakom, Nanam, n'ont aucun élève inscrit et par conséquent, sont obligées de fermer leurs portes.

De toutes les IAEB du Haut Nyong, il n'y a que celle de Messock dont le taux de pourcentage de fréquentation reste très bas. Pour le compte des écoles maternelles, on note que

l'EM. Ntam-Carrefour n'a aucun élève inscrit, mais on y trouve quand même un enseignant en poste.

4.2.1.4.3. IAEB de Mindourou et de Ngoyla

Dans ces deux inspections, on enregistre également plusieurs écoles qui n'ont pas d'élèves. Il s'agit des écoles Djolempoum, de Malene, Djouyaya ; les écoles communautaires comme la CPC de Nkouak, CPC de Nemeyong, CPC de Bedoumo. Toutes ces écoles n'ont aucun élève inscrit, mais disposent au moins de deux enseignants affectés et y restent en poste sans travailler tout au long de l'année. Pour le compte des écoles maternelles, on note l'école maternelle de Ngoyla compte un effectif de 41 apprenants, mais n'a qu'une seule enseignante en poste.

4.2.2. Analyse des référentiels du CARED

Dans cette approche de la cognition, les CARED visent certaines finalités, entre autres : établir, dans le domaine socio-éducatif, une plateforme d'apprentissage entre les acteurs du champ professionnel (enseignants et collectivités locales) et les acteurs du champ de l'apprentissage, les déscolarisés, et ce, à travers trois types de référentiels : le référentiel d'activités (livrets d'activités), le référentiel de compétences (guide pédagogique des enseignants) et le référentiel de formation (des apprenants).

4.2.2.1. Le référentiel d'activités (livrets d'activités)

Le référentiel d'activités est la synthèse d'informations sur l'apprentissage, les activités et les tâches liées à la formation en relation avec l'environnement interne et externe de l'apprenant.

4.2.2.2. Le référentiel de compétences (guide pédagogique des enseignants)

Le référentiel de compétences quant à lui, se déduit du référentiel d'emploi et décline l'ensemble des savoirs à mobiliser pour occuper un emploi, celui de formateur des apprenants à besoin spéciaux.

4.2.2.3. Le référentiel de formation (des apprenants)

La construction d'un référentiel de formation relève de l'ingénierie pédagogique et consiste à retranscrire en termes de capacités à acquérir par chaque formé en adéquation avec

le profil visé. Le référentiel de formation décrit également les objectifs de la formation ainsi que les moyens pédagogiques pour les atteindre.

4.2.3. Analyse du rapport d'évaluation de la mise en œuvre du CARED

Selon le rapport d'évaluation de sa mise en œuvre, le CARED a été mis en œuvre à travers les orientations thématiques et pédagogiques. Apprécier la pertinence du contenu du CARED, les documents conceptuels disponibles n'informent pas suffisamment sur le contenu du CARED (Doc. P.14 et Guide P.6). S'agissant de l'implication des différents acteurs dans la mise en œuvre du CARED, il ressort qu'en dehors des enseignants, l'implication des autres acteurs dans la mise en œuvre du CARED est mitigée.

Concernant l'atteinte des objectifs, le CARED a effectivement permis la réinsertion scolaire d'une proportion non négligeable d'enfants (verbatim). Les facteurs facilitants étant: la distribution du matériel aux enseignants et aux enfants, la formation des enseignants, le paiement de la prime aux enseignants et superviseurs et la sensibilisation des communautés. Les facteurs contraignants étant : le poids de la tradition, la période retenue pour le CARED, une participation superficielle des communautés, car basée sur une motivation extrinsèque, l'absence de soutien aux réinsérés.

Le CARED a sensiblement contribué à l'amélioration de la scolarisation dans la ZEP. Toutefois la pérennité des actions de réinsertion n'a pas été suffisamment mise en exergue. C'est dans cette optique que ces orientations ont été proposées pour la réussite du CARED révisé : repenser le modèle du CARED en insistant sur son caractère flexible ; renforcer la place du CARED dans le Curriculum officiel (pour des nécessités d'unicité et de cohérence) ; préparer les enseignants à accueillir le changement des pratiques ; former systématiquement les enseignants à la pratique de l'inclusion et de la remédiation, sensibiliser et mobiliser les communautés à se constituer en lobbies pour un plaidoyer en faveur du CARED ; ajuster le temps scolaire et le temps socio-professionnel des parents en vue de déterminer la période la plus indiquée, le volume horaire convenable et les emplois du temps appropriés.

4.3. EVOLUTION DES EFFECTIFS SCOLAIRES AU FIL DES ANS

Il s'agit, à travers les données recueillies dans les annuaires statistiques du Ministère de l'Éducation de Base, d'analyser et de comparer l'évolution des effectifs au fil des ans et relative à l'implémentation du CARED dans la Région de l'Est.

4.3. 1. Evolution des effectifs des élèves du primaire au Cameroun par sexe de 2011/2012 A 2014/2015

Tableau N° 22: Evolution des effectifs des élèves du primaire au Cameroun par sexe de 2011/2012 A 2014/2015

2011/2012			2013-2014			2014-2015		
G	F	T	G	F	T	G	F	T
2 064	1 784	3 848	2 202	1 934	4 136	2 318	2 051	4 369
443	168	611	476	436	912	019	969	988

Source : annuaires statistiques MINEDUB-2012-2014-2015

Au niveau national les effectifs des élèves de l'enseignement primaire en général ont évolué ainsi qu'il suit entre 2011 et 2015 : au cours de l'année scolaire 2011/2012 le Cameroun compte un effectif de 3 848 611 enfants inscrits ; 4 138 912 élèves inscrits au cours de l'année 2013/2014 dont une augmentation d'effectif avec 290 301 élèves ; et un effectif d'élèves inscrits de 4 369 988 au cours de l'année scolaire 2014/2015, dont une augmentation d'effectifs avec un surplus de 231 076. De 2011 à 2015 les effectifs du primaire ont considérablement évolué au niveau national.

4.3.2. Evolution des effectifs des élèves de l'enseignement primaire public au Cameroun de 2011/2012 à 2014/2015

Tableau 23: Evolution des effectifs des élèves de l'enseignement primaire public au Cameroun de 2011/2012 à 2014/2015

2011-2012			2013-2014			2014-2015		
G	F	T	G	F	T	G	F	T
1 617	1 357	2 974	1 699	1 453	3 153	1 777	1 534	3 311
542	440	982	859	684	543	421	575	996

S'agissant de l'enseignement primaire public, les effectifs ont évolué de la manière suivante entre 2011 et 2015 : au cours de l'année scolaire 2011/2012 l'Etat du Cameroun a enregistré un effectif de 2 974 082 élèves inscrits dans les écoles primaires publiques ; 3 153 543 élèves inscrits au cours de l'année scolaire 2013/2014, dont une plus-value de 178 561 d'effectif ; et 3 311 996 au cours de l'année scolaire 2014/2015, dont une augmentation d'effectif de l'ordre de 158 453 élèves.

4.3.3. Quelques effectifs du primaire public dans la Région de l'Est de 2010 à 2020

Dix ans depuis l'implémentation dans la région de l'Est du programme de Curriculum accéléré pour assurer la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés. Les tableaux ci-après permettent d'observer l'évolution des effectifs jusqu'en 2020.

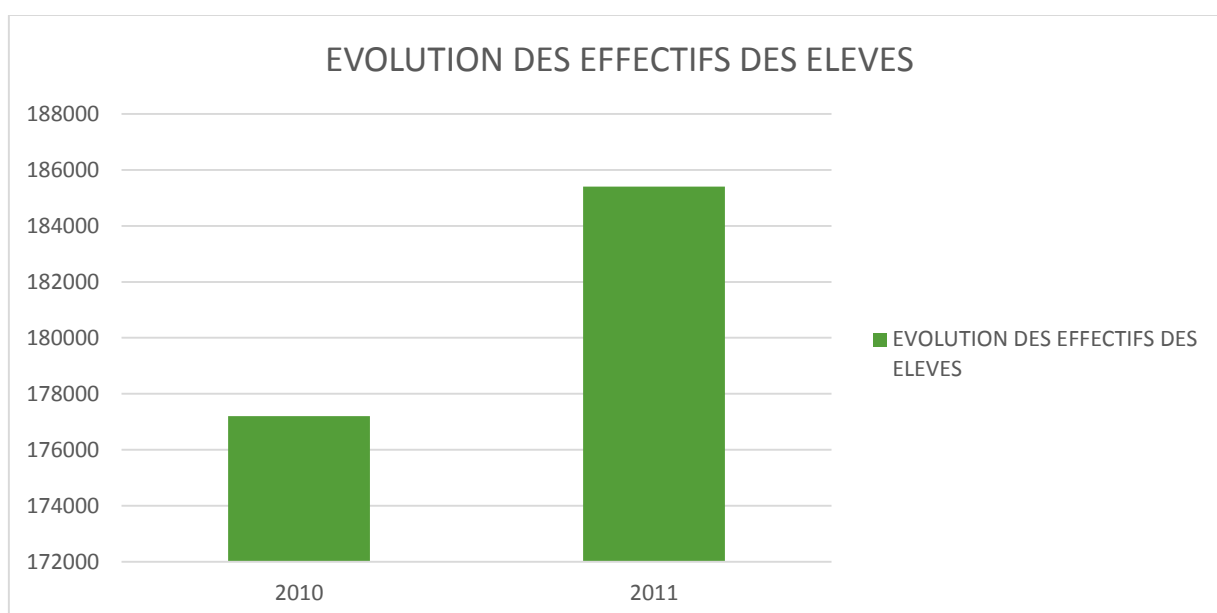
4.3.3.1. EFFECTIFS DU PRIMAIRE PUBLIC 2010-2011

Tableau N° 26: Effectifs du primaire public 2010-2011

2010			2011		
G	F	T	G	F	T
95 516	81 682	177 198	99 779	85 623	185 402

Source: annuaire statistique/MINEDUB, 2010-2011

Histogramme 2: Effectifs du primaire public 2010-2011



Source: annuaire statistique/MINEDUB, 2010-2011

En 2010, la région de l'Est comptait un effectif total de seulement 177 198 élèves et dès l'implémentation du CARED en 2011 ces effectifs sont passés à 185 402 avec une augmentation réelle de 8204 élèves.

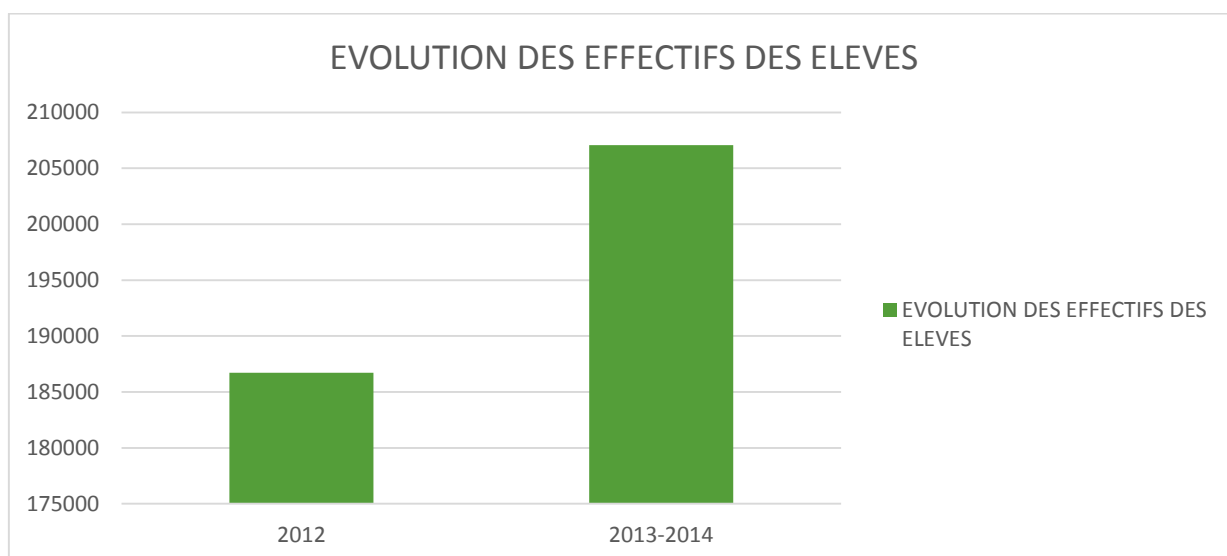
4.3.3.2.: EFFECTIFS DU PRIMAIRE PUBLIC 2012-2014

Tableau 24: Effectifs du primaire public 2012-2014

2012			2013/2014		
G	F	T	G	F	T
99 646	87 072	186 718	110 005	97 081	207 086

Source: annuaires statistiques MINEDUB, 2012 et 2014

Histogramme 3: Effectifs du primaire public 2012-2014



Source : annuaires statistiques MINEDUB, 2012 et 2014

Entre 2012 et 2014, on observe une augmentation de 20 368 élèves.

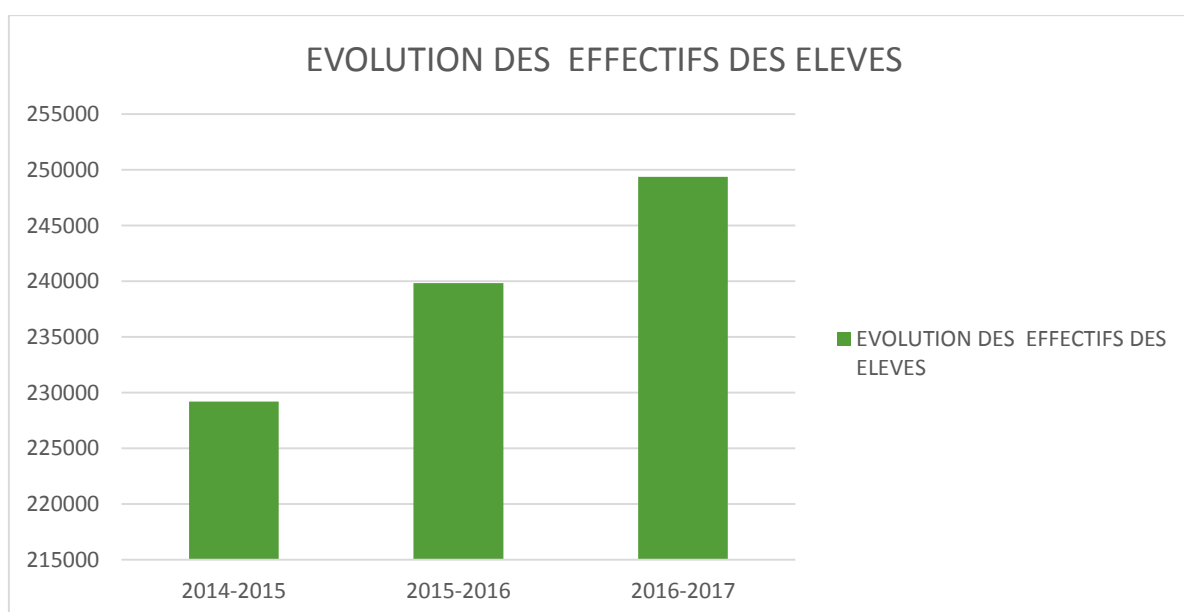
4.3.3.3. Effectifs des élèves du primaire public 2015-2016-2017

Tableau 25: Effectifs des élèves du primaire public 2015-2016-2017

2014-2015			2015-2016			2016-2017		
G	F	T	G	F	T	G	F	T
122 161	107 037	229 198	127 673	112 147	239 820	132 737	116 624	249 361

Source : annuaires statistiques MINEDUB, 2015, 2016 et 2017

Histogramme 4: Effectifs des élèves du primaire public 2015-2016-2017



Source: annuaires statistiques MINEDUB, 2015-2016-2017

Entre 2015 ET 2017, l'augmentation est de 20 163 élèves.

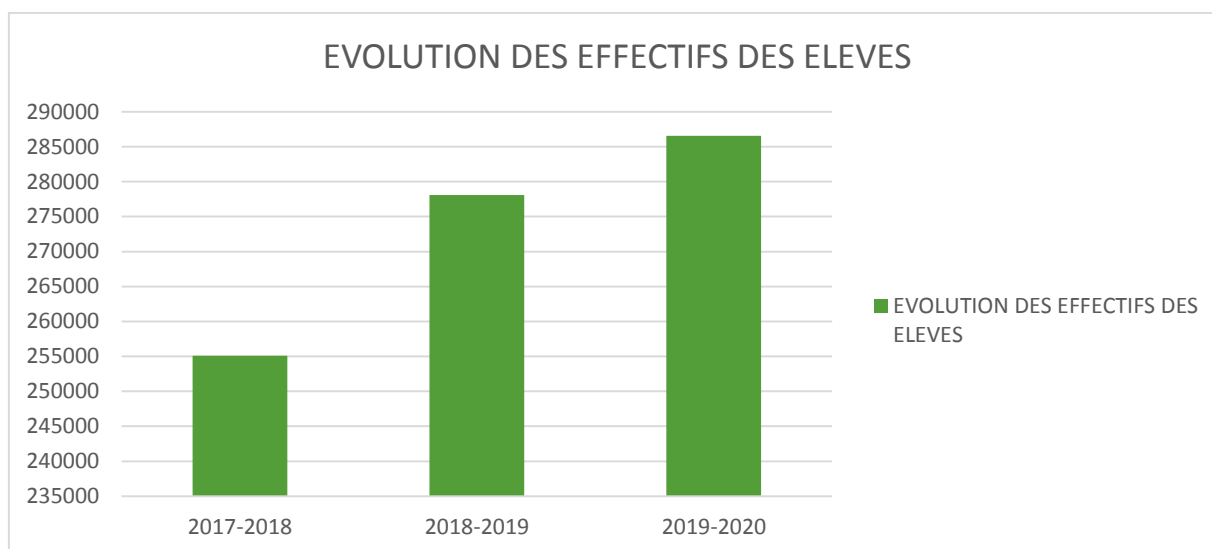
4.3.3.4. Effectifs des élèves du primaire public : 2018-2019-2020

Tableau 26: Effectifs des élèves du primaire public : 2018-2019-2020

2017-2018			2018-2019			2019-2020		
G	F	T	G	F	T	G	F	T
136 500	118 578	255 078	148 277	129 791	278 068	152 108	134 462	286 570

Source: annuaires statistiques MINEDUB, 2018, 2019 et 2020

Histogramme 5 : Effectifs des élèves du primaire public : 2018-2019-2020



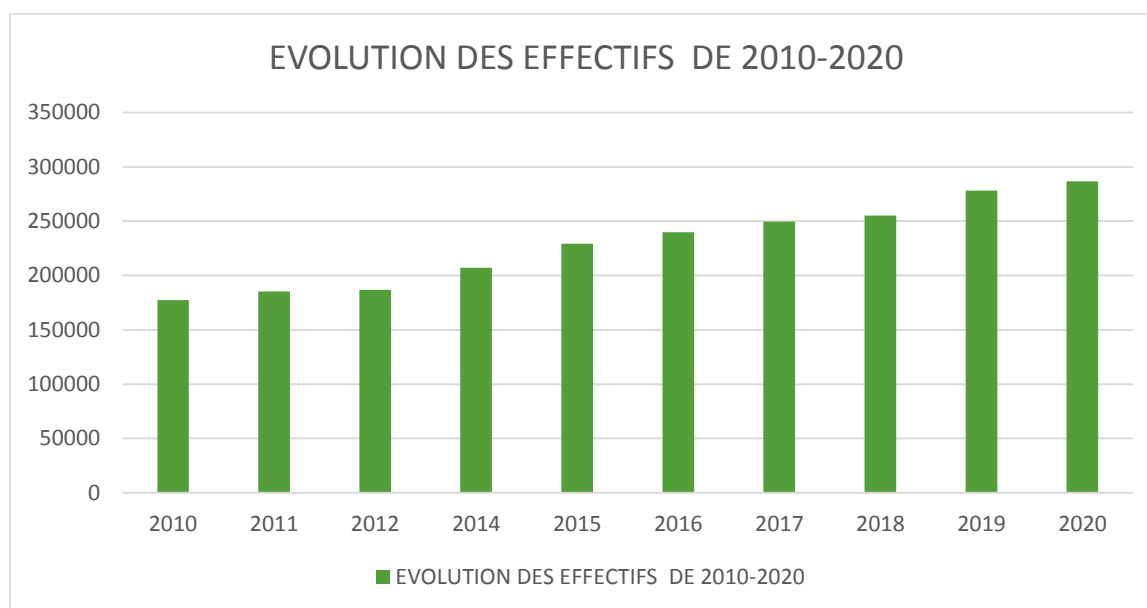
Source: Annuaires statistiques MINEDUB, 2018-2019-2020

Entre 2018 et 2020 on observe une augmentation de 31 492 élèves.

Dans la Région de l'Est, d'après les effectifs annuels de 2010 à 2020, on observe une nette amélioration des effectifs dont une différence réelle de 109 372 élèves au bout de dix ans ainsi que l'illustre le graphique ci-après.

4.3.3.5. Evolution des effectifs au fil des ans depuis l'implémentation de CARED

Histogramme 6: Evolution des effectifs au fil des ans depuis l'implémentation de CARED



Source: *Annuaire statistiques MINEDUB, 2010 à 2020*

D'après une de nos sources, « au cours de l'année scolaire 2016-2017, grâce aux CARED de 2014, la Région de l'Est a connu une hausse sensible dans l'enrôlement des enfants réfugiés dans les Espaces Temporaires d'Apprentissage et de Protection des Enfants (ETAPE) aménagés pour accueillir la multitude d'enfants, les écoles hôtes n'ayant pas à cette époque des structures d'accueil. Les effectifs des élèves réfugiés pris en charge par le CARED se présentaient comme dans le tableau ci-après » :

4.3.3.6. Effectifs des élèves réfugiés 2016/2017

Tableau 27: Effectifs des élèves réfugiés 2016/2017

Garçons	Filles	Total
7195	5199	12 394

Source : *Carte scolaire DREB/EST*

La même source poursuit en disant ce qui suit : Pour les examens officiels, les inscriptions au CEP ont connu une hausse très sensible dont voici les chiffres.

Candidats inscrits au CEP Session 2017 :403 élèves, dont 255 garçons et 148 filles. Ainsi sur 353 candidats présents dont 219 garçons et 134 filles, 264 dont 153 garçons et 111filles, ont été admis ce qui fait un pourcentage de réussite : 74,78% (garçons : 69,86% ; filles : 82.83%).

Par contre les CARED 2019 qui n'ont pas connu comme les premiers une forte présence des enfants ont donné les chiffres ci-après :

4.3.3.7. Effectifs des enfants de la Région de l'Est ayant bénéficié du CARED en 2019

Tableau 28: Effectifs des enfants de la Région de l'Est ayant bénéficié du CARED en 2019

IAEBS	Garçons	Filles	TOTAL
GAROUA-BOULAI	52	30	82
KENTZOU/BOMBE	35	24	59
KETTE	40	20	60
TOTAL	127	74	161

Source : Carte scolaire DREB/EST

Au regard des résultats relatifs à la réinsertion des enfants réfugiés, un écart considérable est observé. Au cours de l'année scolaire 2016/2017, 12 394 enfants ont été réinsérés contre seulement 161 en 2019. Sachant que la sortie des ETAPES a eu lieu en 2018, le constat nous amène à penser au phénomène de l'assistanat. Ce qui veut tout simplement faire croire qu'une fois que les partenaires sont partis le programme a pris fin et le suivis a connu aussi une extinction progressive.

Aussi, Selon le projet « Education en situations d'urgence » UNICEF- MINEDUB, 2017/2018, la répartition de la population scolarisable d'enfants réfugiés au primaire présente pour la région de l'Est un effectif de 40 922 enfants contre un effectif d'enfants réfugiés scolarisés la même année de 35 702 enfants scolarisés dont un gap de 5 220 enfants hors de l'école.

La lecture que nous pouvons faire à ce niveau est que le CARED a effectivement récupéré les enfants mais un grand nombre d'enfants restent toujours déscolarisés après le passage du programme.

4.4. TYPE DE RECHERCHE

Parler du type de recherche revient à déterminer la catégorie dans laquelle s'inscrit le travail effectué, ceci en fonction de la manière dont cette recherche est menée. Par ailleurs, la méthode renvoie à la démarche, mieux aux moyens utilisés pour atteindre un but ou pour obtenir un résultat.

À la lumière de ses objectifs, la présente étude de cas aurait souhaité s'inscrire dans plus d'un paradigme méthodologique. Un devis méthodologique mixte, selon Johnson et ses collaborateurs (2010) « Les méthodes mixtes de recherche sont un type de recherche dans lequel un chercheur ou une équipe de chercheurs combine des éléments des approches de recherche qualitative (p. ex. Dans les points de vue, la collecte de données, l'analyse, les techniques d'inférence) avec pour objectifs général une compréhension vaste et subtiles ».

Plusieurs autres raisons motivent le choix d'une méthode mixte de type exploratoire séquentiel. En effet, une série d'avantage peuvent être ciblés parmi les seize libellés par Bryman (2006) dans sa recension systématique des écrits sur l'emploi des méthodes mixtes:

- Triangulation et meilleure validité: la combinaison d'instruments produisant des données qualitatives et quantitatives permettra de compenser les biais inhérents à chacun des instruments. Cela permettra aussi de valider la justesse et la stabilité des résultats obtenus en tentant activement de corroborer mutuellement les données.
- Complémentarité et renforcement mutuel des données: l'effet de complémentarité entre paradigmes sera particulièrement important dans l'analyse des données. Cela permettra d'établir une description riche et nuancée des concepts, mais aussi de mesurer leur étendue. Cela apparait particulièrement pertinent lorsqu'il s'agit d'aborder les raisons causant l'absenteisme et le décrochage.
- Plusieurs objectifs de recherche différents: l'atteinte des objectifs de recherche necessite l'emploi de méthodes mixtes.
- Développement d'instruments: le champ de la rechrcne sur les initiatives d'éducation dans les camps des réfugiés étant en émergence, à notre connaissance, très peu d'instruments de collecte de données ont été développés. Par conséquent, il apparait opportun de contribuer à ce champ de recherche sous plusieurs aspects, dont le développement d'instruments.
- Amélioration du potentiel d'utilité des resultats: Des données à la fois expliquant et quantifiant les phénomènes étudiés permettront un potentiel plus élevé d'utilisation des resultats de cette recherche par les praticiens, et ce, en particulier pour ceux oeuvrant directement en contexte de crise humanitaire. Ces praticiens travaillent bien souvent dans des conditions difficiles et avec des moyens restreints. Il est dont essentiel que les résultats puissent leur permettre d'établir des priorités dans leurs interventions.

- Découvrir et vérifier: Un devis méthodologique mixte permettra à la fois la découverte et sa vérification des concepts.

A cet effet, pour la réalisation de ce travail, nous avons voulu nous servir d'un devis méthodologique mixte, combinant des méthodes qualitative et quantitative.

Toutefois, de manière générale, dans les travaux de recherche quantitative, le taux de sondage est réputé pertinent et admis lorsqu'il est supérieur à 20% de la population accessible. Or, s'agissant de cette étude axée sur les CARED, il s'avère, après investigations dans la région de l'Est, que ce programme vieux de plus de dix ans ait été ponctuel, il n'a touché que des localités ayant accueilli des réfugiés, du moins pour la majorité. Pour cette raison il est de nos jours assez difficile de rencontrer des enseignants ayant participé à l'implémentation de ce programme. Ceux qui ont eu la chance d'être recrutés par l'Etat après « la sortie des ETAPES » sont dispersés dans toute l'étendue du territoire et ceux qui n'ont pas bénéficié de cet avantage, se sont fondus dans la population s'occupant peut-être à autre chose. Les responsables du Ministère de l'Education de Base (MINEDUB) ayant été impliqués dans ce programme sont dans la plus part des cas déjà retraités et les élèves ayant bénéficié dudit programme sont pratiquement rares. Il est de ce fait difficile de préconiser une recherche quantitative.

Rendu à cet état de chose nous nous sommes focalisés sur une recherche historique, documentaire et qualitative structurée. La recherche qualitative, selon Huberman et Miles (2003), repose sur le niveau nominal des mesures compatibles avec la recherche qualitative. Dans ce type de recherche, le niveau de mesure c'est la différence entre les êtres. Elle s'inscrit dans une démarche (clinique) où des approches descriptives et interprétatives semblent fournir des résultats plus intéressants sur le sens de troubles de scolarisation. Elle repose sur l'idée selon laquelle la situation clinique est la source d'inspiration et le lieu d'élaboration de la recherche. Elle porte une attention particulière sur l'engagement de l'observateur et procède à une description minutieuse de la spécificité de la situation en se fondant, sur le plan méthodologique, sur des études de cas comme source de connaissance du fonctionnement psychique qui vise à construire en une structure intelligible des faits psychologiques dont un individu est la source (Perron, 1979, Schmid-Kitsikis, 1999). Ce type de recherche permet une étude approfondie d'un sujet fondé sur une pratique de la communication langagière, satisfait aux critères de reproductibilité et favorise de nouvelles conceptions théoriques.

Par ailleurs, il s'agit d'une étude de cas. L'étude de cas a pour objectif de produire des descriptions claires et de générer des interprétations sophistiquées d'un phénomène dans sa

globalité. Sa vision constructiviste de la connaissance encourage le chercheur qui utilise la méthodologie de l'étude de cas à faire preuve de sensibilité afin de fournir une matière première riche. L'accent est mis sur la « description dense » des éléments importants du cas (Stake, 1995). Le chercheur peut alors tirer plus facilement profit du caractère inductif de l'étude de cas dans la construction d'une théorie nouvelle (Mucchielli, 2009).

L'étude cherche à vérifier que programme dénommé « Curriculum Accélééré » favorise la Réinsertion des Enfants Déscolarisés. La déscolarisation concerne les jeunes de toutes origines régionales ou nationales, en ce qui concerne les immigrations, le facteur déterminant semble plus être, celui des caractéristiques socio-économiques des groupes d'appartenance des jeunes. L'étude cherche à comprendre comment les enfants déscolarisés pourraient être réinsérés dans le système scolaire formel. Dans sa condition de réfugié, de déplacé ou de vulnérabilité, l'enfant déscolarisé, outre les difficultés liées aux conflits ou à l'immigration, pour certains et à l'extrême pauvreté ou à l'ignorance des parents, pour d'autres, fait face à d'autres types de problèmes plus complexes qui le renvoient à une quête sans cesse de ses repères.

Certains enfants déscolarisés se distinguent par leur vulnérabilité incontestable, leur marginalisation, leur acculturation forcée, leur perturbation psychique et psychologique, leur renfermement et autre repli sur soi, leur victimisation. D'autres facteurs additionnels s'allient à ce contexte particulièrement difficile et contraignant notamment le risque de biculturalisme ; d'assimilation ou d'accommodation ; d'intégration et d'adaptation non volontaires et dont les conséquences sont généralement désastreuses, notamment les déperditions, l'abandon, le désintérêt et/ou le refus scolaires. Aussi, l'on y observe entre autres des frustrations diverses, des traitements inhumains, le rejet, le déni, les discriminations de toutes sortes, l'exposition à la consommation de l'alcool, de la drogue et autres stupéfiants.

Cette étude de cas s'inscrit dans la tradition de Merriam (1988, 2002, 2009) qui situe sa définition de l'étude de cas dans le champ de la recherche en éducation, tout en adoptant une perspective interprétative (Karsenti et Demers, 2011). La perspective interprétative se conforme aux objectifs poursuivis par cette recherche par sa nature particulariste, descriptive, heuristique et inductive. Cette étude de cas est donc pluraliste parce qu'elle s'intéresse à un programme et à un type d'enfants spécifiques. De plus, elle sera descriptive parce que son objectif est de produire une description riche, profonde et détaillée d'un phénomène et de ce programme.

4.5. Les participants à la recherche

En lien avec les objectifs spécifiques de cette recherche, deux catégories de participants ont été établies afin d'atteindre les objectifs de la première phase de cette recherche. Il s'agit des travailleurs humanitaires et de certains responsables du MINEDUB ayant œuvré pour l'implémentation du CARED. Les travailleurs humanitaires et les responsables de l'éducation forment un échantillon constitué par choix raisonné. Selon cette méthode, les participants sont choisis en fonction de leur disponibilité. C'est ensuite par effet boule de neige que les échantillons de nos participants ont été constitués. L'échantillon par réseau, aussi appelé boule de neige, est une technique d'échantillonnage non probable où le participant initial recrute de futurs participants parmi ses connaissances (Poupart, 1997). Le recrutement se fait donc de manière graduelle et la taille finale de l'échantillon n'est pas déterminée de prime abord. Cette technique d'échantillonnage est souvent choisie pour étudier des populations auxquelles une prise de contact pourrait être source de danger.

4.5.1. Caractéristiques des participants de l'étude

Cette étude porte certes sur l'efficacité des missions assignées au CARED au profit des enfants déscolarisés. Nationaux ou étrangers, la difficulté majeure ou capitale est celle de pouvoir interroger les acteurs de la scolarisation, certains individuellement et d'autres en focus groups. C'est en ce sens qu'il est indispensable d'explicitier davantage ce préambule succinct à travers les notions de population cible (Paragraphe 1) et de population accessible (Paragraphe 2).

4.5.2. La population cible

La population cible peut être définie comme « l'ensemble des individus sur lesquels les résultats de la recherche peuvent être appliqués. »

Le dictionnaire Larousse Illustré (2014) définit la cible comme « personne ou chose qui est visée ». Si l'on se place sous l'angle des résultats, la population cible de ce travail renvoie non seulement aux enfants déscolarisés, mais également aux acteurs de l'éducation ; car ces derniers sont normalement au service des premiers. En conséquence, la population cible ici est constituée d'une part, des enfants déscolarisés, c'est-à-dire, de tout enfant en âge scolaire qui a décroché de manière involontaire, et d'autre part, des acteurs du système éducatif camerounais, encore appelé personnel éducatif ; notamment les délégués régionaux et départementaux, les inspecteurs nationaux et d'arrondissement, les directeurs d'écoles, les enseignants, les conseils

d'établissements, les associations des parents d'élèves et d'enseignants, les élèves, etc. Aussi les collectivités territoriales, les ONG, voire les chefferies traditionnelles et des responsables d'autres ministères du secteur de l'éducation tels que le MINAS, le MINJEC, le MINPROFF, entre autre. Dans le cadre de cette étude, ces populations cibles que nous avons belle et bien consulté n'ont pas pu donner une issue à nos questionnements d'où l'importance pour nous de nous référer à une population accessible. La notion de population accessible mérite également d'être clarifiée.

4.5.3. Population accessible

Celle-ci est définie comme un sous-ensemble de la population cible, disponible au chercheur. C'est l'ensemble des individus que le chercheur a la possibilité de rencontrer. La notion d'accessibilité ici renvoie à l'idée des personnes ou des individus que l'on peut facilement approcher, aborder ou atteindre.

Dans le cadre de cette étude, la population accessible est constituée de l'ensemble des personnes effectivement disponibles et pouvant accepter de participer à la réalisation de nos travaux, parmi celles ci-dessus citées, c'est-à-dire les Humanitaires et les acteurs du système éducatif camerounais. Ainsi, nous avons mené notre enquête dans la région de l'Est-Cameroun. Dans l'optique d'une pré-enquête, nous avons interviewé quelques établissements de l'IAEB de Yaoundé 2^{ème}, abritant des enfants bénéficiant de l'accompagnement du projet avenir, un versant des CARED conduit par PLAN-Cameroun. Il s'agit notamment de l'Ecole publique de Messa, Groupes 1 et 2.

4.5.4. Critères de sélection des Cas

C'est par effet boule de neige que les échantillons des responsables du secteur de l'éducation, pionniers des CARED ont été constitués. L'échantillonnage par réseau, aussi appelé boule de neige, est une technique d'échantillonnage non probabiliste où le participant initial recrute de futurs participants parmi ses connaissances (Poupart, 1997). Le recrutement se fait donc de manière graduelle et la taille de l'échantillon n'est pas déterminée de prime abord. Cette technique d'échantillonnage est souvent choisie pour étudier des populations auxquelles les chercheurs ont du mal à accéder ou avec lesquelles une prise de contact pourrait être source de danger.

Comme Guillemette et Luckerhoff (2015) le mentionnent : « les épisodes d'analyse étant réalisés au fur et en mesure des épisodes des collectes de données, les résultats provisoires de ces épisodes d'analyse orientent les épisodes suivants de collecte de données, et ainsi de suite

dans un mouvement circulaire plutôt que séquentiel ». Conséquemment, l'analyse processive des données déjà collectées a permis de relever la nécessité de poursuivre la collecte dans la direction appropriée afin d'atteindre les objectifs fixés.

Les critères d'inclusion pour les catégories de participants sont les suivants : d'abord, pour être recrutés, les directeurs devaient gérer une école accueillant au moins une classe du programme CARED. Ensuite, pour être sélectionnés, les enseignants devaient enseigner dans une école dont le directeur avait accepté de participer au programme et avoir au moins une classe bénéficiant du programme. Le recrutement des enseignants et des directeurs s'est effectué lors de notre passage dans leurs écoles. Concernant les ONG, les autorités territoriales décentralisées et les responsables de l'éducation, nous pouvions les trouver dans leurs bureaux. Les personnes retraitées par contre, on allait les retrouver à leurs domiciles respectifs. Outre les critères précédemment mentionnés et la volonté de participer au projet de recherche, aucun autre critère de sélection n'a été utilisé. Concernant les critères d'exclusion, nous avons envisagé d'exclure les participants n'ayant pas connu les CARED.

Sur les dix cas que nous avons retenus, nous avons pu travailler effectivement avec quatre. Ces personnes ont retenu notre attention parce qu'elles ont participé à l'implémentation et à la mise en œuvre effective du programme du curriculum accéléré dans la zone d'éducation prioritaire (ZEP) de l'Est. Certains y ont été dès le début du programme en 2011 et d'autres ont intégré le programme à partir de 2014 et l'ont conduit jusqu'à la sortie des Etapes qui a été comme un point d'achèvement du programme dans la région de l'Est. Toutefois nous n'avons pu travailler qu'avec ceux qui se sont montrés disponibles et disposés à participer à nos entretiens. Par souci de garder l'anonymat, nous leur avons affecté à chacun un pseudonyme par lequel il sera désigné dans cette étude. Il s'agit de : APC, EDC, MJC et JDC.

4.5.4. Portrait des participants

Tableau N° 29: Portrait des participants

Cas	pseudonyme	Sexe	Age	Résidence	profession
1	APC	M	56	Ngaoundéré	Enseignant
2	EDC	M	64	Bertoua	Enseignant retraité
3	MJC	M	65	Batouri	Enseignant retraité
4	JDC	F	35	Bertoua	Agent de développement

4.6. OUTILS DE COLLECTE DE DONNEES

Dans un premier temps, des entretiens conversationnels non structurés de type ethnographique ont été menés auprès des travailleurs humanitaires des organisations partenaires et de certains responsables de l'éducation, pionniers des CARED. Ces entretiens ont été menés en Français et parfois avec enregistrements audio, mais aussi l'aide de la technique de prise de note ethnographique (Beaud, 1996). La prise de notes de type ethnographique s'est effectuée en deux étapes. D'abord, l'étape appelée « inscription » correspond au moment où le chercheur, après avoir interrompu un entretien, note ce qui vient d'être dit (Doray, 1997). Enfin, l'étape nommée « description » par Traimond (1999) consiste à : « produire une représentation relativement cohérente de la réalité culturelle ». Selon Doquet (2009), c'est le moment où : « le chercheur s'éloigne des dialogues et des observations pour rentrer dans les « descriptions profondes ». Prises au cœur et non à distance des discours, ces notes offrent la possibilité d'une analyse de l'objet dans son environnement naturel (Doquet, 2009).

Ces entretiens préliminaires étaient nécessaires à la conception d'un canevas d'entretien semi-structuré. D'après Savoie-Zajc (2009) l'entretien semi-dirigé est : « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence ». De plus, selon (Boutin, 1997), l'entretien semi-structuré est reconnu par les méthodologues comme étant particulièrement utile afin d'explorer un nouveau champ d'étude. Le choix de combiner des entretiens conversationnels non structurés et des entretiens individuels semi-structurés s'est avéré judicieux de pallier le manque de littérature scientifique, mais aussi de se dégager de la grande quantité de littérature grise tout en étant en accord avec la nature exploratoire de cette recherche et la complexité de son objet d'étude.

Ainsi, grâce au canevas élaboré au terme des conversationnels nous avons mené des entretiens de type semi-structuré, auprès des humanitaires et de certains responsables de l'éducation ayant œuvré à l'implémentation des CARED. Il s'agit d'entretien individuel avec enregistrement sonore d'une durée approximative de 40 minutes, les participants ont été appelés à parler de leurs perceptions par rapport au programme CARED et au phénomène du décrochage, ainsi que de leurs sentiments par rapport aux menaces à la sécurité précédant et suivant l'inscription.

Dans cette étude, comme instrument de collecte de données, nous avons fait usage de l'entretien clinique de type semi-directif. Doron et Parot (2007) définissent le terme entretien comme étant l'action d'échanger les paroles avec une ou plusieurs personnes. L'entretien désigne également un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations en relation avec le but fixé. Il existe plusieurs types d'entretiens ; notamment : l'entretien semi-directif, l'entretien non directif et l'entretien directif. L'entretien semi-directif qui nous intéresse est un compromis entre les deux formes d'entretiens suscités. L'entretien permet d'aller au-delà des spéculations, il rend possible la liberté de parole, il permet au sujet de donner plus d'éclaircissements au chercheur, il met le sujet plus en confiance étant donné qu'il n'y a pas de questions posées. Il amène le sujet à donner son avis sur la situation en question.

Par ailleurs, cet instrument pourrait présenter des risques d'erreurs relevant du comportement de l'enquêteur et de l'enquêté. Pour ce faire, une préparation minutieuse et adéquate de la recherche peut permettre d'éviter ces erreurs. Gueguen (2007) parle du rôle déterminant des éléments tels que la formulation des items, la disponibilité de l'enquêteur et de l'enquêté, l'expérience et les aptitudes du chercheur.

4.6.1. Guide d'entretien

Ce guide d'entretien est fait dans le but de recueillir les données ou des informations venant du sujet. Il faut préciser ici que ce guide a été utilisé pour les entretiens individuels. L'entretien semi-directif part d'une interrogation et en fonction des réponses du sujet on a d'autres renseignements importants. Toutefois, avant la phase de communication, nous avons bien voulu précisé au sujet quelques paramètres de l'entretien à savoir : la confidentialité des informations recueillies, l'objectif de cet entretien, le choix du sujet, le thème de l'entretien, la prise de notes des réponses données par le sujet.

Pour élaborer le guide d'entretien de cette étude, il est nécessaire de rappeler l'objectif général et les objectifs spécifiques de cette étude dont seront déduits les différents thèmes et les sous-thèmes du guide d'entretien.

Objectif général : L'objectif général de cette étude est d'examiner que le curriculum accéléré favorise la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés dans la Zone d'Education Prioritaire de l'Est Cameroun.

Objectifs spécifiques

Objectif spécifique 1 : vérifier que des compétences spéciales influencent la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés dans la zone d'Education Prioritaire de l'Est-Cameroun ;

Objectif spécifique 2 : vérifier que des enseignants spéciaux influencent la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés dans la zone d'Education Prioritaire de l'Est-Cameroun ;

Objectif spécifique 3 : vérifier qu'une périodicité spéciale influence la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés dans la zone d'Education Prioritaire de l'Est Cameroun.

4.61.1. Construction du guide d'entretien

Pour construire ce guide d'entretien, nous sommes partis de la question principale et de l'objectif général de cette étude en vue d'examiner si le Curriculum accéléré favorise la réinsertion des enfants déscolarisés dans le circuit du système scolaire formel. Le guide d'entretien portera sur quatre thèmes et onze sous thèmes.

4.6.1.2. Thèmes du guide d'entretien

4.6.1.2.1. Thème n° 1 : les compétences spécifiques

Sous thème n°1 : les compétences communicationnelles:

Lecture, Production d'écrits, Langage/Elocution/Expression orale, Grammaire, Vocabulaire, Conjugaison, Orthographe, Ecriture, Récitation, English/listining/speaking and reading, English/writing;

Sous thème n°2 : les compétences mathématiques :

Mathématiques, Technologies de l'information et de la communication ;

Sous thème n°3 : les compétences humaines et sociales : Hygiène pratique, Education à la santé, Activité pratiques, Musique et chant, Culture nationale, Education physique et sportive, EMP/EVF/VIH et SIDA, Education civique et morale, Sciences et Education à l'environnement ;

4.6.1.2.2. Thème n°2 : les enseignants spéciaux

Sous thème n°1 : Enseignants volontaires (camerounais titulaires de CAPIEMP recrutés et parfois des fonctionnaires formés pour l'implémentation du CARED) ;

Sous thème n°2 : Enseignants auxiliaires (Réfugiés centrafricains parfois sans diplôme, recrutés sur la demande de l'UNICEF, formés pour encadrer les réfugiés dans le cadre du CARED) ;

4.6.1.2.3. Thème n°3 : une périodicité spécifique

Sous thèmes n°1 : six semaines : six semaines renouvelables en fonction des événements ;

Sous thème n°2 : période de vacance ;

4.6.1.2.4. Thème 4 : Développement des aptitudes positives vis-à-vis de l'école

Sous thème n°1 : Adaptation aux activités d'apprentissage ;

Sous thème n°2 : Adaptation aux pairs et aux enseignants ;

Sous thème n°3 : Adaptation à l'environnement socioculturel et au contexte local ;

Sous thème 4 : Expression des émotions positives.

4.6.2. Cadre des entretiens

Tous les entretiens individuels semi-structurés ont été menés partout où se trouvaient les personnes concernées. Les premiers entretiens ont eu lieu à Yaoundé où nous avons rencontré notre toute première cible CPB qui nous a fixé rendez-vous dans son lieu de service. Nous avons eu trois rencontres au bout desquelles elle nous a donné le contact de APC. Ce participant est dans la région de l'Adamaoua, à cause de la longue distance et des moyens financiers insuffisants nous avons entrepris d'échanger par appels téléphoniques et par whatsapp. Après plusieurs séances fructueuses, APC nous a passé le contact de EDC qui à son tour se trouve à Bertoua dans la région de l'Est. Avant d'arriver à Bertoua, nous avons fait escale à Abong-Mbang dans le département du Haut Nyong où nous avons rencontré le Délégué Départemental de l'Education de Base.

Par ailleurs, nous avons fort heureusement eu un entretien avec le Chef de Centre Social du Haut-Nyong qui travaille main dans la main avec les ONG et dont le propos a été assez pointu au sujet de la réinsertion des enfants déscolarisés dans la région de l'Est. Ce responsable nous a donné le contact de CAV, un coordinateur d'ONG à Yokadouma dans la Boumba et Ngoko. A Bertoua nous avons eu deux séances riches avec EDC. Toujours à Bertoua, nous avons eu en focus groupe les inspecteurs régionaux et madame l'Inspecteur coordonnateur des enseignements dans le bureau de cette dernière. Au sortir de cette séance il en est ressorti qu'aucun de ces responsables n'avait connaissance du CARED. Nous avons également

rencontré l'inspecteur d'arrondissement de Bertoua 1^{er} qui non plus n'avait jamais entendu parler de ce programme. Nous sommes allés dans les écoles de Mandjou où l'entretien avec les enseignants n'a pas porté de fruit, toutefois certains des directeurs de ces écoles nous ont fournis un certain nombre d'informations utiles.

Ce qui est curieux c'est que c'est dans les écoles de Mandjou que nous rencontrons JDC et ses collègues venus pour le suivi des enfants rescolarisés dans ces écoles. Il s'agissait notamment de payer les frais d'examen du CEP à ceux du CM2. Nous avons pris rendez-vous respectivement avec les maires des arrondissements de Bertoua 1 et 2, mais en pleine campagne électorale, nos entretiens ont été trop brefs. Pour des raisons financières, il ne nous a pas été possible d'aller à Batouri. Toutefois, nous nous sommes entretenus avec MJC par appel téléphonique et à chaque fois les échanges ont été fructueux. Nous sommes allés à Yokadouma où le coordonnateur de l'ONG CEFAID, nous a fait part de sa riche expérience dans le processus de réinsertion des enfants déscolarisés Baka et Bororo. De nouveau à Yaoundé, nous avons rencontré par l'entremise d'EDC, FSC et EAC, respectivement l'un à son domicile parce que déjà en retraite et l'autre à son lieu de service.

4.6.3. Déroulement des entretiens

Pour conduire les entretiens, nous prenions rendez-vous une semaine ou au moins deux jours avant de rencontrer le participant pour l'entretien. Après chaque entretien, nous prenions un nouveau rendez-vous selon la convenance du sujet. Les personnes avec qui nous nous sommes entretenus sont restées ouvertes et disponibles en cas de besoin.

S'agissant du lieu, étant donné qu'il s'agissait des retraités dans la plupart, il fallait les retrouver à chaque fois dans leurs domiciles et dans les bureaux pour ceux encore en fonction. Dans la plupart des cas deux sessions d'entretien ont été suffisantes et le reste de temps nous avons communiqué par mail, par whatsapp et par appels téléphoniques selon la convenance des participants.

Nous énoncions le thème et le sous-thème, sur lesquels le sujet devait s'ouvrir à nous. A l'aide des phrases introductives telles que : « parlez-nous des CARED » ou encore « Que pensez-vous de la déscolarisation ? » Ces phrases permettaient au chercheur d'amener le participant à s'exprimer plus aisément. Pendant l'écoute, nous étions attentifs, neutres, nous observions les mimiques du sujet et nous enregistrions avec la permission du participant à l'aide de notre téléphone portable.

4.7. TECHNIQUE D'ANALYSE

Pour analyser les données collectées à l'aide de notre guide d'entretien, nous nous sommes servis de l'analyse de contenu. Pour réaliser cette opération, nous avons procédé à l'analyse de cas par cas correspondant au modèle freudien. Ce modèle repose sur l'élaboration d'un cadre de référence auquel on confronte le contenu du texte. Ce cadre peut être établi à priori et se fonder sur des problèmes généraux indépendants du corpus particulier ou au contraire, être progressivement construit en cours de lecture et d'analyse. Nous avons ensuite fait une synthèse des résultats sous forme de conclusion, faire ressortir la situation problème de chacun de nos cas.

4.7.1. Analyse de contenu thématique

L'analyse de contenu consiste en un examen systématique et méthodique de documents textuels ou visuels. Dans une analyse de contenu, le chercheur tente de minimiser les éventuels biais cognitifs et culturels en s'assurant de l'objectivité de sa recherche. Elle permet d'appréhender les données et de vérifier les hypothèses de recherche et aussi, l'on peut « *se fier à ce que les acteurs disent de leur propre expérience et à l'analyse qu'ils en font* » (Bardin, 1991).

Ainsi donc, il ne s'agissait pas seulement de donner du sens à ce qui était dit mais surtout d'apprécier la manière et l'intensité avec laquelle ces productions verbales et para verbales sont porteuses de sens. A ce titre, compte tenu de la subjectivité de chacun, dans l'analyse, nous avons situé ce qui était dit dans le contexte clinique, car l'analyse de contenu interprétatif venait compléter l'analyse de contenu au cas par cas qui semblait le mieux adaptée à « *l'analyse d'une relation personnelle aux objets de la vie quotidienne* » (Bardin, 1991).

L'analyse de contenu au cas par cas procède à une lecture des documents. Cette lecture s'est effectuée sans ordinateur en deux phases : une phase de condensation des données visant à synthétiser, à élaguer, à trier et à organiser les données pour pouvoir ensuite tirer des conclusions ; une phase de présentation des données visant la création d'un nouveau format qui présente de manière systématique des informations véhiculées par les discours.

Le rôle du sujet est de répondre aux questions du chercheur, de façon naturelle, posée, ouverte. D'être précis et concis en ce qui concerne la réponse aux questions du chercheur. Le rôle du chercheur consiste à formuler des questions brèves, être attentif, ne pas donner son opinion au consultant, être attentif même aux messages non verbaux, être accueillant, avoir une attitude mettant le sujet en confiance. Etre concentré sur ce qui est vécu. Respecter le sujet et

lui manifester une considération réelle, enfin faciliter la compréhension et non pas faire des révélations.

4.8. TECHNIQUE DE DEPOUILLEMENT DES DONNEES

Elle consiste à transcrire les interviews d'une part et de coder les données d'autre part.

4.8.1. Transcription des interviews

Il faut noter que la transcription des interviews est menée en général à l'aide d'un ordinateur. Elle note mot à mot tout ce que dit l'interviewé, sans changer le texte, sans l'interpréter et sans abréviation. Souvent les discours hors contexte et hors sujet ne sont pas transcrits car, ce sont des pauses que les participants se donnent pour se détendre. Notre préoccupation était de mettre l'accent sur la signification scientifique des phénomènes observés au sujet de la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés. Connaitre l'avis des sujets en ce qui concerne :

- le type de compétences : observer le cadre conceptuel du CARED en tenant compte des aspects ci-après : 1) accorder une attention particulière aux besoins spécifiques des apprenants et des autres acteurs ciblés ; 2) établir un meilleur équilibre dans le Curriculum entre théorie et pratique ; 3) sélectionner les contenus et les approches pédagogiques les plus pertinents en rapport avec les besoins des apprenants ; 4) rendre plus flexible la mise en œuvre du Curriculum au niveau local ;
- le type d'enseignants : vérifié que la formation donnée aux enseignants était systématique pour un CARED inclusif ;
- le type de temporalité : vérifier que la durée de la mise en œuvre du CARED a été bien stabilisée et harmonisée en fonction des contenus.

Ces indicateurs ou caractéristiques nous permettant de regrouper les fragments de contenus suivant cette organisation structurale sont explicités dans les théories et repris dans l'opérationnalisation des variables.

4.8.2. Codage des données

Le codage des données explore ligne par ligne, étape par étape, les textes d'interviews. Il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse.

4.8.3. Grille d'analyse des données recueillies

4.8.3.1. Grille d'analyse des éléments du discours

Tableau 30: Grille d'analyse des éléments du discours

Dimension	code	Indicateurs	code	Répertoire d'observations du comportement			
				(0)	(+)	(-)	(±)
Compétences spécifiques	A	les compétences communicationnelles: Lecture, Production d'écrits, Langage/Elocution/Expression orale, Grammaire, Vocabulaire, Conjugaison, Orthographe/Copie/écriture, Ecriture/copie, Récitation, English /listening/speaking and reading, English/ writing.			+		
		Les compétences mathématiques : Mathématiques, Technologies de l'information et de la communication			+		
		les compétences humaines et sociales : Hygiène pratique, Education à la santé, Activité pratiques, Musique et chant, Culture nationale, Education physique et sportive, EMP/EVF/VIH et SIDA, Education civique et morale, Sciences et Education à l'environnement.			-		
2 : Les enseignants spécifiques	B	Enseignants fonctionnaires volontaires : qualifiés.					+ -
		Enseignants auxiliaires : Camerounais titulaires de CAPIEMP recrutés et formés pour l'implémentation du CARED Réfugiés centrafricains titulaires du CEP et certains sans diplôme, recrutés sur la demande de l'UNICEF, formés pour encadrer les refugies dans le cadre du CARED.					+ -
3: Une périodicité spécifique		La durée de la mise en œuvre du CARED: Les six semaines pouvaient être renouvelables en fonction des événements				-	
	C	période de vacance				-	

Légende :**0 : absence ;****+ : présence ;****- : contraire de ce que révèle les variables ; ± : confusion.**

CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans ce chapitre il s'agit, après la collecte et le dépouillement des données, de les mettre en forme afin de les rendre lisibles et faciliter la compréhension des résultats au regard des théories explicatives du sujet. Nous présentons ici : l'identification des cas de l'étude, l'analyse thématique des résultats et la synthèse des analyses.

5.1. PRÉSENTATION DES CAS ET CONTENUS DES ENTRETIENS

La présentation des cas s'élabore au regard de leur participation à l'implémentation des CARED. La recherche s'est appuyée sur quatre cas à savoir : APC, EDC, MJC, JDC.

La recherche sur la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés nous a imposé la rencontre avec certains responsables du MINEDUB et certains travailleurs humanitaires ayant vécu les faits ou été impliqués dans l'implémentation des CARED. Les cas retenus semblent répondre aux critères correspondant à notre étude. Nous les avons rencontrés par effet boule de neige, c'est-à-dire, chaque personne rencontrée nous indiquait une autre, et tous les acteurs se sont montrés, à chaque fois disponibles, relativement à la confiance faite à la personne qui nous avait recommandé.

5.1.1. Cas 1 : APC

APC est un sujet de sexe masculin, âgé de 56 ans marié et père de 5 enfants, enseignant de profession et occupe depuis plusieurs années des postes assez importants dans le domaine de l'Education de Base et a déjà eu à travailler au moins dans deux régions parmi les quatre érigées en ZEP au Cameroun. Il a été impliqué dans le programme CARED en 2014 et y a occupé une place de choix dans l'implémentation et la mise en œuvre dudit programme dans les ZEP. Il y a travaillé main dans la main avec les ONG tels que : UNICEF, HCR, Plan, entre autres. APC réside à Ngaoundéré, faute de moyens nous n'avons pas pu faire le voyage pour le rencontrer personnellement. Toutefois, nous avons obtenu son contact téléphonique par le biais d'un ancien collègue à Yaoundé. Nos entretiens se sont effectués par appels téléphoniques, par mail et par les réseaux sociaux et TIC.

5.1.1.1. Contenu d'entretien 1

APC relate que le programme CARED a été organisé pour la première fois dans la Région de l'Est en 2011 en faveur des enfants déscolarisés issus des peuples autochtones vulnérables que sont les Bororos et les Baka. Ensuite, avec l'arrivée des réfugiés centrafricains de 2013 et 2014, suite à l'évaluation le constat était le suivant : près 80% des enfants non scolarisés, sensiblement 15% par vague étaient des enfants déscolarisés et 5% scolarisés. Or, le CARED était encore en phase d'expérimentation. Il a été relu, révisé et reproposé comme réponse-Education au bénéfice des enfants réfugiés centrafricains. Cela a été fait pour la première fois au Cameroun dans les Régions de l'Adamaoua et de l'Est. Le programme de réinsertion a été ainsi utilisé pour encadrer les jeunes réfugiés dans les sites d'accueil. Le CARED a également servi pour la récupération des déplacés internes en 2019.

Le Curriculum Accéléré pour la Réinsertion des Enfants Déscolarisés (CARED) est une réponse à une recommandation de la revue à mi-parcours (2010) du programme de coopération (MINEDUB-UNICEF) qui découlait du constat selon lequel, malgré les progrès considérables enregistrés dans le domaine de l'éducation depuis plusieurs années, tous les enfants en âge scolaire au Cameroun ne sont pas scolarisés, surtout dans la Zone d'Education Prioritaire.

Dans un premier temps le projet défendait les droits et la dignité des Baka en partenariat avec Plan Cameroun, chargé de la mise en œuvre. « Plan Cameroun à travers le Projet Droits et Dignité des Baka (DDB) dans la Troisième phase, a initié sur un échantillon de huit « écoles pilotes » dont quatre « expérimentales » et quatre « témoins » dans le Département du Haut Nyong, le programme d'une Education Inter culturelle et Multilingue (EIM), faisant ainsi de la langue Baka, une langue d'enseignement/apprentissage dans les premières années de la scolarisation. Ce projet a été implémenté dans les départements de la Kadey et Lom et Djerem pour les bororos et à la Boumba et Ngoko en faveur des Bakas. Les Bakas de Lomié, Mindourou et de Messamena ont été bénéficiaires dudit programme.

L'arrivée massive des réfugiés centrafricains entre 2013-2014, a amené le MINEDUB à initier un atelier d'élaboration des documents en raccourcis pour une formation accélérée. Cette méthode qui a consisté à former les enfants déscolarisés dans des disciplines telles que : la lecture, les mathématiques, les sciences, l'hygiène. Il s'agissait concrètement d'amener les enfants à reconnaître des lettres, des mots, des syllabes et des courtes phrases, puis les lire. Il en était de même pour les mathématiques, reconnaître des nombres et les compter. L'objectif

de ces cours était de réveiller les automatismes chez ces enfants qui avaient passé assez de temps en dehors de l'école.

Les enfants étaient répartis par cohortes. Trois cohortes, c'est-à-dire, cohorte 1 pour les enfants dont les performances s'apparentaient à celles du niveau 1 du système scolaire formel ; cohorte 2 pour ceux dont les performances s'apparentaient à celles du niveau deux du système scolaire formel et cohorte 3 pour ceux dont les performances étaient sensiblement égales à celles du niveau 3 du système scolaire formel.

Les enfants étaient ainsi encadrés pour une période de six semaines parfois renouvelables une fois à cause des nombreuses vagues des réfugiés. Ceux des enfants qui se montraient plus éveillés pouvaient passer à la deuxième cohorte avant la fin de la période et inversement ceux qui ne s'en sortaient pas se voyaient rétrogradés.

Admis à l'école formelle, ils étaient soumis à l'observation pendant un mois. Au bout d'un mois, certains pouvaient aller en classe supérieure ou être rétrogradés en fonction des performances présentées. C'est dans cette lancée que certains de ces élèves, dès la première année de réinsertion ont présenté l'examen du CEP et ont connu du succès.

Pour être admis à suivre le programme CARED, les déscolarisés étaient soumis à trois types d'évaluations à savoir une évaluation diagnostique pour l'inscription aux différentes cohortes ; une évaluation formative pendant la mise en œuvre ; et une évaluation formative pour le retour au système formel. Ces évaluations étaient appelées screening. Ces expériences se réalisaient dans la période de Juillet-Août pour la formation des enfants réfugiés issus de la crise centrafricaine. Les écoles hôtes ne pouvant pas avoir suffisamment d'espace pour les contenir, ces enfants étaient regroupés dans des Espaces Temporaires d'Apprentissage et de Protection des Enfants (ETAPE) installés par l'UNICEF et le HCR, parfois par le biais de Plan Cameroun. C'est dans ces plates-formes d'animation que les enfants étaient encadrés par des animateurs du projet. Outre les animateurs, les promoteurs du programme ont recruté des enseignants parmi lesquels ; les fonctionnaires appelés « volontaires », ceux sortis des ENIEG et certains diplômés de l'enseignement secondaire appelés enseignants « auxiliaires », d'une part, d'autre part, les responsables de l'UNICEF ont exigé que parmi les enseignants il soit recruté quelques réfugiés centrafricains et ce indépendamment de leur niveau d'étude. Ces animateurs non qualifiés étaient appelés aussi « auxiliaires ».

Au bout de la mise en œuvre de ce programme, la Région de l'Est a connu une hausse sensible dans l'enrôlement des enfants réfugiés dans les Espaces Temporaires d'Apprentissage et de Protection des Enfants (ETAPES) aménagés pour accueillir cette multitude d'enfants.

« En guise de résultats : 11674 dont 6886 garçons et 4788 filles sont effectivement réinsérés en 2014 ; 161 dont 127 garçons et 34 filles en 2019. »

Pour les examens officiels, *« les inscriptions au CEP ont connu une hausse très sensible dont voici les chiffres : Candidats inscrits au CEP Session 2017 : 403 dont 255 garçons et 148 filles ; candidats présents : 353 parmi lesquels 219 garçons et 134 filles ; candidats admis : 264 dont 153 garçons et 111 filles ; dont un pourcentage de réussite : 74,78% (garçons : 69,86% ; filles : 82,83%). »*

En 2018, il y a eu ce qu'on a appelé « la sortie des ETAPES ». Il s'est agi de la réinsertion des enfants déscolarisés dans l'école formelle. Ceci a été la grande satisfaction des communautés.

Il se trouve que le programme CARED n'est pas permanent, c'est un programme ponctuel un tremplin utilisé en cas d'urgence. Il intervient juste en situation d'urgence, la preuve en est qu'il a intervenu à Douala lors des crises du Nord-Ouest et du Sud-Ouest et à l'Extrême-Nord suite à la crise liée à Boko-Haram.

Il ressort après la sortie des ETAPES que les enseignants auxiliaires encore appelés enseignants CARED ont été libérés et abandonnés à eux-mêmes. L'UNICEF n'ayant plus de financement pour payer les enseignants CARED, le projet a dû prendre fin abandonnant ainsi les enseignants CARED dans la rue. Des plaidoyers exprimés pour le recrutement de ceux-ci n'ont pas eu d'aboutissement favorable. Cette opération rencontre un certain nombre de difficultés à savoir : l'occupation des enseignants pendant les grandes vacances, la saturation, la rétention des enfants à l'école après les pauses parce que habitués à vadrouiller sans contrainte. L'opération présente quelques limites telles que : l'existence des CARED liée aux partenaires est une limite pour la pérennisation de cette activité.

Je suggère que ce programme puisse s'étendre au niveau secondaire car de nombreux élèves abandonnent, faute de soutien.

Il faut à cet effet signaler que ce programme a été bien accueilli par les populations réfugiés qui y ont trouvé une aubaine pour mieux scolariser leurs enfants exposés à toutes

sortes d'exploitation (petits commerces, abus sexuels, plongeurs dans les restaurations des localités abritant leurs sites).

J'apprécie le CAREED pour le simple fait qu'il donne une occasion à l'Etat de récupérer un grand nombre d'enfants sortis du circuit scolaire. Ceci a été la grande satisfaction des communautés .

Les compétences prennent en compte les activités qui se déroulent dans les trois domaines des mathématiques suivants : les nombres et la numération, le domaine métrique et le domaine géométrique. Ces domaines sont développés dans chacune des trois cohortes.

Les compétences humaines et sociales étaient intégrées dans les compétences mathématiques et communicationnelles selon les situations d'apprentissage.

Elles sont développées progressivement dans les disciplines choisies comme la lecture et les mathématiques. Elles pouvaient être développées tant en théorie qu'en pratique, mais vu le temps assez court elles étaient plus théoriques.

En tant que programme du Ministère de l'Education de Base appuyé par l'UNICEF, il a également été bénéfique pour les enseignants dans la mesure où ils avaient besoin d'une formation spécifique pour changer la perception que les enfants et les communautés ont de l'école et garantir une bonne réinsertion scolaire.

5.1.2. Cas 2 : EDC

EDC est un sujet de sexe masculin, âgé de 64 ans, marié et père de 3 enfants, résidant à Bertoua. Après une carrière riche dans les services déconcentrés du MINEDUD il vit paisiblement sa retraite à cheval entre son village et sa résidence de Bertoua où il vient de temps à autre suivre ses petits-enfants. Il est l'un des pionniers les plus anciens des CAREED depuis leur genèse en 2011. Il a connu toutes les étapes et tout le parcours des CAREED dans la ZEP et même après sa mise en retraite, il a continué d'y intervenir comme consultant.

5.1.2.1. Contenu d'entretien 2

En 2011, il y a eu une expérimentation dans des écoles assistées par l'UNICEF. Les classes se faisaient pendant les vacances en deux mois, entre juillet et août, dans les arrondissements de Ngoura et de Mandjou pour les Bororos ; de Lomié, Mindourou et Messamena pour les Bakas. Certes deux mois peuvent s'avérer insuffisants, mais il s'agit ici

d'un programme accéléré. La formation en deux semaines des enseignants était un condensé du programme officiel de formation.

L'une des principales causes du décrochage chez les peuples autochtones est le déplacement régulier des parents.

En fait cette expérimentation avait été biaisée car même les enfants scolarisés qui étaient en vacances à ce moment ont pris part à l'expérimentation, du coup les résultats ne pouvaient plus être fiables. Toutefois les résultats obtenus ont fait état de 608 enfants récupérés.

Avec l'entrée massive des réfugiés centrafricains à l'Est, à l'Adamaoua, au Nord (Tcholliré), nous avons fait appel aux CARED pour intervenir comme réponse au besoin de scolarisation des enfants réfugiés et déplacés internes. Le programme a été révisé pour intervenir comme réponse au besoin de scolarisation des enfants réfugiés et des déplacés internes. En collaboration avec l'UNICEF, la priorité a été aux sites des réfugiés : Borgop (Adamaoua), Ngam (Meiganga), Badogadjéré, Mbilé, Lolo, Timangalo, en fait 6 sites. Dans les écoles qui jouxtaient les sites et les ETAPES ou plate-forme d'animation à l'intérieur des sites.

L'encadrement des enfants était prévu pour 6 semaines, mais pouvait être répétitif en fonction du nombre de réfugiés qui entraient. Les CARED ont été aussi au bénéfice des réfugiés urbains de Yaoundé et de Douala, au Nord-Ouest/Sud-Ouest, à l'Extrême-nord à travers Plan Cameroun. Le CARED a été implémenté dans les écoles qui jouxtaient les sites de réfugiés et les ETAPES ou plate-forme d'animation à l'intérieur des sites.

L'UNICEF construisait les ETAPES, offrait du matériel didactique, des manuels scolaires ; les enseignants bénéficiaient des formations et des primes ; les frais d'examens étaient payés pour les enfants du CM2.

Le programme CARED avait pour disciplines de base : mathématiques, français et éducation civique et morale. Il s'est agi d'une Pédagogie en Situation d'Urgence (PSU).

Ceux des enfants qui ne sont plus éligibles pour l'école sont formés aux petits métiers dans des centres de formation.

Après l'intervention, les conducteurs de projet se sont rendus compte du manque d'infrastructure, conjointement, l'UNHCR, l'UNICEF, l'UNESCO, Plan Cameroun et le Gouvernement camerounais décident d'arrêter les CARED pour continuer avec les programmes officiels. Ainsi dans un premier temps les ETAPES sont transformés en salle de classe d'enseignement formel et c'est par la suite que les nouvelles constructions ont été faites à

hauteur parfois de 4 à 6 écoles par site non loin des sites ou camps de réfugiés. Et il a été exigé à l'Etat d'affecter un enseignant chaque fois qu'il y a une salle de classe construite.

A la sortie des ETAPES tous les enfants ont été transférés dans les écoles hôtes. C'est à cette occasion que les écoles ont été scindées en plusieurs groupes. Et du coup il n'y avait plus d'écoles uniquement pour réfugiés, la cohabitation était obligatoire.

Ainsi la mise en œuvre est faite chaque fois qu'il y a arrêt de scolarisation. Le CARED a été administré à plusieurs enfants. La réinsertion a été effective mais à quelle hauteur ? La situation de base n'a pas été bien déterminée. La cible n'a pas été définie car on ne peut pas véritablement dire combien d'enfants étaient déscolarisés au départ et combien y en a eu après la mise en œuvre. Si au départ il y avait eu un recensement chiffré, à partir de là on pouvait mieux suivre.

Les objectifs du CARED ont été biaisés car CARED était pour les déscolarisés Camerounais, donc avant de le mettre au service des réfugiés, il aurait fallu une véritable étude de faisabilité, un réajustement conceptuel relatifs aux importants flux de réfugiés centrafricains.

10 ans après l'implémentation du CARED il devient difficile de rencontrer les anciens déscolarisés et même les enseignants CARED.

En effet, la déscolarisation est un phénomène récurrent dans la région de l'Est en particulier et dans la ZEP en général et c'est dans ce contexte qu'est né le CARED. Le programme CARED a véritablement favorisé le retour à l'école des enfants décrocheurs. A un moment donné, tout le monde voulait bénéficier des dons de l'UNICEF et tous amenaient les enfants même régulièrement scolarisés. Le phénomène de déscolarisation est toujours à l'ordre du jour au MINEDUB, mais pourrait trouver une issue si les collectivités décentralisées venaient à relayer le CARED.

Le français et l'anglais sont des langues officielles et de scolarisation en vigueur. Au niveau de l'UNESCO, il faut savoir lire et écrire. On dit que quelqu'un est lettré quand il peut communiquer par le canal du langage et de l'écriture. Vu que c'était des enfants munis déjà d'une certaine expérience pratique, ils comprenaient assez facilement la théorie.

Les enseignants fonctionnaires ont délibérément accepté de travailler pour le programme CARED pendant leur période de vacances moyennant des primes, du matériel didactiques et des gadgets, entre autres. Un guide unique a été élaboré par une équipe de responsables de terrain de la chaîne de supervision pédagogique de l'Adamaoua et de l'Est, appuyée par une expertise pluridisciplinaire provenant des institutions spécialisées du Système des Nations

Unies, à l'intention des enseignants volontaires spécialement recrutés pour servir dans les Espaces Temporaires d'Apprentissage et de Protection des Enfants (ETAPEs). Par ailleurs, d'autres formations ont été réservées aux enseignants des écoles formelles qui devaient accueillir les enfants provenant des ETAPEs, avec un accent particulier sur les notions de psychologie de l'enfant et de l'adolescent en détresse.

Ces enseignants n'ont pas été satisfaits car ils n'ont pas toujours perçu leur dû. Ils devaient bénéficier de plusieurs avantages prévus, mais à la fin rien ne leur a été donné même pas les fournitures scolaires. A un moment donné les enseignants fonctionnaires se sont finalement découragés.

Trois types d'enseignants auxiliaires : certains titulaires de CAPIEMP nouvellement sortis des ENIEG, d'autres étaient des diplômés de l'enseignement secondaire et enfin les réfugiés centrafricains sans qualification recommandés par l'UNICEF. Ce qui a facilité la mise en œuvre des CARED, c'est la présence des enseignants. Avant beaucoup de classes restaient sans enseignants. Il y avait des classes de 130 élèves.

Le projet s'est arrêté faute de financement, les initiateurs ont décidé de transférer tous les enfants, sans discrimination, dans les écoles publiques.

A la fin du programme certains de ces enseignants ont été délaissés, abandonnés à eux même. Tous les plaidoyers en faveur de leur recrutement ont été vains.

5.1. 3. Cas 3 : MJC

MJC est un sujet de sexe masculin, il est âgé de 58 ans, résidant à Batouri, Enseignant de formation et responsable dans les Services déconcentrés du MINEDUB, il a vécu des faits relatifs à l'implémentation du CARED, il a été impliqué dans l'organisation des séminaires de formation des enseignants des écoles des communautés abritant les sites de réfugiés centrafricains de la région de l'Est aux cotés de l'UNICEF.

5.1.3.1. Contenu de l'entretien 3

Les causes du décrochage sont parfois culturelles ou socioéconomiques, la jeune fille doit aller en mariage, les jeunes garçons servent de main d'œuvre dans les mines. Ces populations se trouvent dans l'extrême pauvreté parce qu'ils ont choisi la vie facile et tourné le dos à l'agriculture.

Pour lutter contre le décrochage, la sensibilisation doit être faite au niveau des parents car la famille constitue la base d'éducation de l'enfant. Les promoteurs du programme sont chargés à travers des ONG d'établir les actes de naissance aux enfants et des cartes nationales d'identité aux parents. Certains parents refusent de libérer leurs enfants pour l'école formelle. « Pour convaincre les enfants à aller à l'école, nous faisons parfois appel à la police, à la gendarmerie et aussi aux autorités traditionnelles (Lamido) et religieuses (Imam) ».

Les communes en font la campagne, les ONG telles que le JRS et le PAM font des descentes sur les sites de réfugiés, aident les parents des réfugiés leur permettant de réaliser des projets agricoles, paient les frais d'APEE et des dossiers d'examen pour les élèves du CMII. Les animateurs pédagogiques (AP) et les conseillers pédagogiques assurent le suivi des enfants dans les écoles d'accueil. Le recasement des enfants est assuré par les partenaires tels que : UNHCR, UNICEF, PLAN Cameroun. Les inspecteurs étaient chargés de contrôler l'installation effective des enfants, exigeant la cohésion avec les locaux.

Vu l'incapacité pour les écoles hôtes à accueillir toutes ces masses d'enfants, de nouvelles salles de classe ont été construites à Lolo, Mbile, à Kenzou ; Timangalo, GBITI dans l'arrondissement de Kette. Le suivi est fait continuellement par les directeurs d'école. Des efforts ont été ainsi faits au niveau de la construction des infrastructures, l'affectation des enseignants, la politique du livre.

S'agissant du paquet minimum, les maires en font à leur guise, d'où les quantités des fournitures scolaires sont parfois insuffisantes, et la qualité parfois laisse à désirer. Les cahiers, les registres et même la craie sont très souvent de mauvaise qualité. Je suggère que, pour ce volet, les maires impliquent ou travaillent en collaboration avec les techniciens qui sont les responsables de l'éducation, d'une part, et aux pouvoirs publics d'accélérer le processus en multipliant les séminaires pour que la Région de l'Est sorte de la ZEP.

Pour lutter contre le décrochage, on a procédé par la sensibilisation, l'établissement des Actes de naissance aux enfants, la construction des ETAPes et des écoles par la suite, le recrutement, la formation des enseignants et assurer le suivi.

Pour les peuples autochtones, certes ils sont libres pendant la période de vacance mais à la rentrée de septembre, ces derniers rentrent dans une intense activité agropastorale alors que les autres enfants vont à l'école. Pour ce qui est de la durée du CARED, c'est trop court pour ces enfants, un mois, moi je pense qu'il faut qu'il couvre au moins un mois et au plus trois à quatre mois pour faire plus sérieux. La période est mal choisie car c'est le moment de grandes

pluies. Quand il pleut les enfants ne peuvent pas aller à l'école et puis les enseignants eux-mêmes n'habitent pas tous près de l'école. Ce qui fait que quand il pleut, il leur est impossible d'aller à l'école.

Au fil des ans la période n'est plus du tout respectée avec l'entrée de plusieurs vagues des réfugiés et déplacés le temps réservé au CARED n'était plus le même. On part de 6 semaines, 8 semaines et très souvent 8 semaines renouvelables en fonction des arrivées des réfugiés.

La mise en œuvre est faite chaque fois qu'il y a arrêt de scolarisation. Les CARED servent de tremplin ou de passerelle permettant de ramener les enfants à l'école.

5.1.4. Cas 4 : JDC

JDC est de sexe féminin, âgée de 35ans, résidant à Bertoua, Agent de développement, animatrice UNHCR-UNICEF auprès de écoles et des ménages dans le Département du Lom et Djerem.

5.1.4.1. Contenu d'entretien 4

La Fédération Luthérienne Mondiale sous financement UNHCR accorde des facilitations aux enfants vulnérables et aux réfugiés à l'école primaire à travers l'organisation des campagnes de sensibilisation en collaboration avec les directeurs d'école, des inspecteurs, les délégués départementaux et régionaux. Des appuis en fournitures scolaires dont 70% pour les enfants réfugiés et 30% pour les enfants locaux. La dotation en matériel didactique en zone rurale et la prise en charge des maitres de parents, surtout dans des écoles abritant des réfugiés et paiement des frais d'examens uniquement aux enfants réfugiés ; la dotation des tables bancs aux écoles primaires en zones rurales ; l'appui des APEE en microprojets : suivi des APEE dans leur structuration et leur fonctionnement actif et générateur de revenu à travers le LWF (lutheral world federation) : fédération luthérienne mondiale sous financement HCR.

Après la sortie des ETAPES en 2018, faute de financement, il était question que l'état prenne la relève.

Il s'agissait de deux types de réinsertion à savoir, la réinsertion socioprofessionnelle avec JRS (Jésuite refugees services) et la réinsertion scolaire et professionnelle avec Plan Cameroun. Prise en charge des enseignants, surtout dans des écoles abritant des réfugiés, appui des APEE en microprojets : suivi des APEE dans leur structuration et leur fonctionnement actif et

générateur de revenu à travers LWF (lutherian world fédération) : fédération luthérienne mondiale sous financement HCR.

En 2018 faute de financement l'UNICEF ne pouvant plus continuer à payer les enseignants, il y a eu la sortie des ETAPES et tous les élèves ont été reversés à l'école formelle.

5.2. ANALYSE THEMATIQUE

Le CARED a été développé à partir des contenus reposant sur une synergie des apprentissages en français et en mathématiques pour une plus grande autonomie de l'apprenant dans les compétences. Il s'agissait des classes compensatoires sous forme de leçons dispensées pendant les vacances, durant six semaines dans des écoles avec des horaires fixes, le but étant de favoriser des passerelles pour l'école formelle. Le CARED est une réponse spéciale pour une situation spéciale, pour sa mise en œuvre trois principaux facteurs spéciaux ont été identifiés à savoir des compétences spéciales ; des enseignants spéciaux et une périodicité spéciale.

Le travail porte sur trois dimensions dont l'analyse nous permet d'observer les différentes logiques de réinsertion scolaire chez les cas.

5.2.1. Arbre thématique des Compétences spéciales

Tableau 31: Arbre thématique des Compétences spéciales

Thème	Sous-thème	Verbatims
Compétences spéciales	Compétences communicationnelles	<p>APC : « <i>La méthode accélérée consistait former les enfants dans des disciplines telles que : la lecture, mathématiques, sciences, hygiène. Il s'agissait concrètement d'amener les enfants à reconnaître les lettres, les mots, les syllabes et les courtes phrases, puis les lire. »</i></p> <p>« <i>Les compétences communicationnelles prennent en compte les disciplines scolaires qui favorisent la communication : l'acquisition du langage et l'expression orale ainsi que de la langue écrite. »</i></p> <p>EDC : « <i>Le français tout comme l'anglais sont des langues officielles et de scolarisation en vigueur. Au niveau de l'UNESCO, il faut savoir lire et écrire. On dit que quelqu'un est lettré quand il peut communiquer par le canal du langage et de l'écriture »</i></p>
	Compétences mathématiques et technologiques	<p>APC : « <i>S'agissant des mathématiques, l'objectif de ces cours était de réveiller les automatismes chez ces enfants qui avaient passé assez de temps en dehors de l'école. »</i></p> <p>« <i>Les compétences prennent en compte les activités qui se déroulent dans les trois domaines des mathématiques suivants : les nombres et la numération, le domaine métrique et le domaine géométrique. Ces domaines sont développés dans chacune des trois cohortes. »</i></p>
	Compétences humaines et sociales	<p>APC : « <i>Les compétences humaines et sociales étaient intégrées dans les compétences mathématiques et communicationnelles selon les situations d'apprentissage. »</i></p> <p>« <i>Elles sont développées progressivement dans les disciplines choisies comme la lecture et les mathématiques. Elles pouvaient être développées tant en théorie qu'en pratique, mais vu le temps assez court elles étaient plus théoriques.»</i></p> <p>EDC : « <i>vu que c'était des enfants munis déjà d'une certaine expérience pratique, ils comprenaient assez facilement la théorie ».</i></p>

Selon APC, deux grands domaines de compétences étaient développés pour faciliter l'accompagnement à la construction des connaissances : les compétences communicationnelles et les compétences mathématiques.

A la cohorte 1, l'accent était mis sur l'acquisition des techniques de base en lecture, en apprentissage de la langue, dans une méthodologie allégée, simplifiée, qui permettait à l'enfant déscolarisé d'atteindre rapidement des progrès sensibles. On procédait par les activités pratiques, individuellement ou en groupes selon le postulat : pratique-théorie-pratique mettant l'accent sur le vécu expérientiel.

A la cohorte 2, le langage avait une interaction constante et permanente nécessaire que l'enseignant devait mettre en exergue pour aider l'enfant à explorer, à travers les dialogues et les textes variés. Pour cette cohorte, les apprentissages de la langue (Français), à l'écrit et à l'oral, contribuaient à développer les compétences communicationnelles à partir des situations-problèmes.

Selon ce participant, la démarche pédagogique mise en œuvre était fondée sur la pédagogie de l'intégration de Roegiers (2003). On peut caractériser la pédagogie de l'intégration de la manière suivante : en termes de finalités, elle vise à améliorer à la fois l'efficacité du système éducatif et son équité. Elle est alors particulièrement attentive à fournir des pistes concrètes aux systèmes éducatifs qui mettent en avant la fonction d'insertion de l'élève dans la société à travers la scolarité de base ; en termes de profil de l'élève attendu en fin de scolarité, la pédagogie de l'intégration affirme l'importance de définir un profil en termes de famille de situations et donc de compétences disciplinaires et interdisciplinaires à maîtriser par chaque élève au terme d'un cycle.

D'après APC, les contenus des enseignements étaient pertinents « *Les contenus d'enseignement étaient cohérents et permanents avec un accent en particulier sur les mathématiques, l'ECM, la lecture, le sport, l'hygiène pratique etc. il y avait conformité entre les contenus et ceux des programmes officiels* » (APC).

APC pensent que cela se vérifie par le fait que les enseignants n'ont pas eu de difficultés pour encadrer les élèves. Par contre selon EDC : « *Les contenus d'enseignement CARED sont issus des programmes officiels en vigueur. Ils sont pertinents et cohérents, si on peut le dire. Seulement au vu de la cible, on a choisi les disciplines et après on a fait semblant de définir les compétences qui sont restées au niveau des objectifs* » (EDC). Certains pensent que ces compétences telles que présentées par le CARED n'étaient pas adaptés aux enfants déscolarisés.

« Ce sous-programme propre au CARED a été tiré du programme officiel puisqu'il y a eu des séminaires réunissant les inspecteurs d'arrondissement et quelques directeurs d'écoles au cours duquel nous avons élaboré un programme » (APC).

Pour APC, les curricula fournissaient aux enseignants des informations nécessaires pour concevoir les situations d'apprentissage en relation avec des situations de vie et les problématiques réelles auxquelles les enfants déscolarisés font face.

En fait, les compétences attendues de l'apprenant à la fin de la formation décrivent comment l'apprenant devra s'appuyer sur les éléments prescrits pour traiter les situations de vie courante au terme de la formation. Elles portent sur le type de compétence attendues, sur l'apport des compétences, sur la nature et l'ampleur des ressources à mobiliser pour traiter avec compétence les situations de la vie.

Dans cette optique, deux domaines de compétences sont sollicités dans ces curricula pour permettre à l'enfant de mobiliser les ressources nécessaires pour la réinsertion scolaire. Ce sont les compétences mathématiques et les compétences communicationnelles.

Les compétences mathématiques et technologiques : cette rubrique décrit l'apport particulier de ce type de compétence aux classes de situations et aux cohortes visées. Le cumul de ces divers apports concourt au développement des savoirs, savoir-faire et savoirs être dans les sous disciplines des Mathématiques que sont les nombres et la numération, les mesures et la géométrie.

Les compétences communicationnelles décrivent l'apport particulier de ce type de compétences aux classes de situations et aux cohortes visées. Le cumul de ces divers apports concourt au développement des savoirs, savoirs-être et savoirs être dans les sous disciplines du français que sont pour la langue écrite ; la lecture, l'écriture et la production d'écrit et pour la langue orale : l'expression orale. Chaque compétence se décline en savoir, savoir-faire et savoir être.

Le CARED défini par l'approche par les compétences fonctionne par l'interdisciplinarité. 23 disciplines scolaires ont été regroupés les compétences visées que sont des compétences communicationnelles, les compétences mathématiques et les compétences humaines et sociales. Ces 23 disciplines sont ensuite réparties par niveau pour s'adapter à chaque cohorte. La détermination de ces niveaux, elle-même adopte l'APC pour la cohérence des curricula.

Les premières cohortes d'enfants déscolarisés sont constituées à partir des niveaux de compétences à acquérir devant leur permettre de passer du programme accéléré à l'école formelle.

5.2.2. Arbre thématique des Enseignants spéciaux

Tableau 32: Arbre thématique des Enseignants spéciaux

Thème	Sous-thème	Verbatims
Enseignants spécifiques	Enseignants volontaires	<p>APC : « <i>En tant que programme du Ministère de l'Education de Base appuyé par l'UNICEF, il a également été bénéfique pour les enseignants dans la mesure où ils avaient besoin d'une formation spécifique pour changer la perception que les enfants et les communautés ont de l'école et garantir une bonne réinsertion scolaire.</i> »</p> <p>EDC : « <i>Les enseignants fonctionnaire qui ont délibérément accepté de travailler pour le programme CARED pendant leur période de vacances moyennant des primes, du matériel didactiques et des gadgets, entre autres.</i> » « <i>Un guide unique a été élaboré par une équipe de responsables de terrain de la chaîne de supervision pédagogique de l'Adamaoua et de l'Est, appuyée par une expertise pluridisciplinaire provenant des institutions spécialisées du Système des Nations Unies, à l'intention des enseignants volontaires spécialement recrutés pour servir dans les « Espaces Temporaires d'Apprentissage et de Protection des Enfants (ETAPE's) ».</i> Par ailleurs, d'autres formations ont été réservées aux enseignants des écoles formelles qui devaient accueillir les enfants provenant des ETAPE's, avec un accent particulier sur les notions de psychologie de l'enfant et de l'adolescent en détresse »</p> <p>EDC : « <i>Ces enseignants n'ont pas été satisfaits car ils n'ont pas toujours perçu leur dû</i> » Ils devaient bénéficier de plusieurs avantages prévus, mais à la fin rien ne leur a été donné même pas les fournitures scolaires ». A un moment donné les enseignants fonctionnaires se sont finalement découragés. »</p>

	Enseignants auxiliaires	<p>EDC : « <i>Trois types d'enseignants auxiliaires : certains titulaires de CAPIEMP nouvellement sortis des ENIEG, d'autres étaient des diplômés de l'enseignement secondaire et enfin les réfugiés centrafricains sans qualification recommandés par l'UNICEF</i> ». « <i>Ce qui a facilité la mise en œuvre des CARED, c'est la présence des enseignants. Avant beaucoup de classes restaient sans enseignants. Il y avait des classes de 130 élèves.</i> »</p> <p>EDC : « <i>le projet s'est arrêté faute de financement, les initiateurs ont décidé de transférer tous les enfants, sans discrimination, dans les écoles publiques</i> »</p> <p>« <i>A la fin du programme certains de ces enseignants ont été laissés abandonnés à eux même. Tous les plaidoyers en faveur de leur recrutement ont été vains.</i> »</p> <p>MJC : « <i>Pour lutter contre le décrochage, on a procédé par la sensibilisation, l'établissement des Actes de naissance aux enfants, la construction des ETAPES et des écoles par la suite, recrutement et formation des enseignants et assurer le suivi.</i> »</p> <p>JDC : « <i>Prise en charge des enseignants, surtout dans des écoles abritant des réfugiés, appui des APEE en microprojets : suivi des APEE dans leur structuration et leur fonctionnement actif et générateur de revenue à travers LWF (lutherian world fédération) : fédération luthérienne mondiale sous financement HCR.</i> »</p> <p>JDC : « <i>En 2018 faute de financement l'UNICEF ne pouvant plus continuer à payer les enseignant, il y a eu la sortie des ETAPES et tous les élèves ont été reversés à l'école formelle</i> ».</p>
--	----------------------------	---

Face à L'afflux des réfugiés, le Ministre de l'Education de Base, à travers ses démembrements déconcentrés régionaux et en partenariat avec l'UNHCR, l'UNICEF et certaines ONG Internationales tel que Plan International, a entrepris un certain nombre d'action en guise de réponse à la demande croissante d'éducation dans des localités concernées. Au

nombre de ces actions on peut citer entre autres : la mise sur pied et l'animation par les Délégués régionaux d'une coordination interrégionale Adamaoua-Est-Nord, des activités de Réponse-Education en faveur des réfugiés centrafricains ; la construction des 112 ETAPES à l'intérieur des sites de l'Adamaoua et de l'Est, la construction de salles de classe dans les écoles publiques des villages abritant les sites des réfugiés à l'Adamaoua et à l'Est en vue de renforcer les infrastructures existantes ; la distribution du matériel didactique et des kits d'apprentissage aux enseignants et surtout aux élèves des écoles des villages hôtes et des sites de réfugiés ; la distribution des kits récréatifs aux écoles hôtes et aux ETAPES des sites; l'appui technique et financier des COGESEs dans le recrutement et la prise en charge de la prime de motivation mensuel de 96 enseignants volontaires et auxiliaires ; la formation continu des enseignants et des encadreurs en Education en Situation d'Urgence (ESU) et dans la prise en charge psychosociale des enfants ; la sensibilisation et mobilisation communautaire avec : l'élaboration des plans d'aménagement des écoles ; l'appui aux enfants en âge préscolaire à travers l'organisation des activités de stimulation d'éveil dans les ETAPES, formation de 67 animateurs préscolaires, la mise en œuvre des Curriculum Accélérés de Préparation de l'entrée au Primaire (CAPEP), la formation continue des enseignants sur les thématiques d'urgence, la supervision constante des écoles et ETAPES abritant les réfugiés dans la Région de l'Est.

Des enseignants volontaires qualifiés et auxiliaires ont été recrutés, formés et pris en charge à cet effet pour soutenir les COGES depuis l'année scolaire 2014-2015 jusqu'au mois de juin 2018 sous la supervision pédagogique du MINEDUB à travers la DREB/EST.

Selon nos interviewés, hors mis les enseignants fonctionnaires qui ont accepté de travailler comme volontaires moyennant tous les avantages prévus à cet effet, les enseignants titulaires de CAPIEMP et certains diplômés de l'enseignement secondaire étaient recrutés comme enseignants auxiliaires, l'UNICEF a sollicité que parmi les enseignants recrutés soient également impliqués certains réfugiés centrafricains lorsqu'il s'agissait des déscolarisés centrafricains et nigériens pour ceux d'origine nigérienne, sans toutefois tenir compte de leur niveau d'étude. Cette intervention aurait pour but de mettre en confiance ces enfants qui sans aucune préparation arrivent fortuitement à l'inconnu. Une figure d'un compatriote pourrait susciter de la confiance tout en jouant le rôle de figure parentale pour les orphelins ou pour ceux qui se retrouvent sans leurs parents. Ces efforts dans l'optique d'atténuer les difficultés dues à l'intensité et la durée de l'exposition traumatique pré migratoire, soit à des facteurs de type psychosocial (précarité, manque de réseau de soutien social, manque d'intégration, faible

niveau socioéducatif parental, parcours scolaire chaotique, etc) caractérisant la période post migratoire.

« *Où que j'aïlle, je porte en moi mon pays comme une blessure* » disait Zermatten que reprend Evindi (2015). Cette belle phrase souligne toute la douleur de la migration à coloration traumatique.

Mon pays comme une blessure : que je sois ici, je le ressens alors comme lointain, étranger ; et pourtant le mien. J'ai honte de m'en être éloigné. J'ai peur de perdre mes racines. Je m'ennuie de mes parents, de mes frères, de mes amis. Ou que je sois là-bas et je vis alors ses faiblesses, ses défauts, son hostilité même à nous permettre d'y vivre heureux. Je me prends alors à rêver de ces pays de richesse et d'abondance, à ces espaces de liberté. Illusion ? Songe bien réel ? Le poète, comme le dessinateur de presse, a eu l'art de nous livrer ici, en un subtil raccourci, la réalité d'un coup de plume, d'un coup de griffe. (Evindi, opcit)

Etre réfugié signifie vivre dans un environnement artificiel. Les enfants réfugiés ne vivent donc ni comme ils ne vivaient auparavant ni comme ils vivront à l'avenir. Il s'agit à cet effet de ne pas totalement les éloigner de leur racine. Un encadreur patriote jouerait donc un rôle pédagogique, et surtout serait d'un apport psychoaffectif.

Quelques discours de participants recueillis dans le rapport final de l'évaluation de l'état de mise en œuvre du CARED (2018) :

« La formation des enseignants pour le CARED a été plutôt bonne et adaptée. Nous avons été formés à Meiganga pendant une semaine. On nous a appris comment prendre un enfant réfugié, comment tenir un langage qui puisse faciliter l'insertion des enfants » (enseignant AD.). Dans le même sens un autre souligne : « La formation qui nous a été donnée était parfaite. Nous les enseignants avons été formés en une semaine » (enseignant.).

« Il y a d'abord la formation des enseignants, le séminaire d'une semaine qui a été très bénéfique pour les enseignants et leur a donné des compétences pour pouvoir accueillir et encadrer ces enfants déscolarisés » (Inspecteur).

« La dernière vague d'enseignants formée a eu lieu en 2012/2013. Ils sont déjà presque tous affectés ailleurs dans d'autres régions bien sûr, le CARED a très bien démarré, mais on a l'impression qu'ils se sont refroidis, c'est une ONG qui ne travaille plus (Directeur).

Le dispositif d'évaluation CARED a porté sur des critères précis et donne quand même une satisfaction, même si les objectifs sont confondus à la compétence » (Enseignant).

Selon nos sources, les enseignants avaient adhéré entièrement au projet CARED puisqu'ils participaient eux-mêmes à la grande sensibilisation, tel que cela a été envisagé par le CARED. Les enseignants étaient les agents de relais entre les différentes familles et l'école. Ce sont eux même qui faisaient les descentes sur le terrain.

« L'enseignant a été comme la pièce maitresse de cette affaire et moi je vous dis que pour que ça réussisse, il faut prendre l'enseignant au sérieux. Oui quand je dis prendre l'enseignant au sérieux, vous pensez à quoi, il faut le former, et lui donner une certaine motivation » (Enseignant).

« Les enseignants ont donné le meilleur d'eux. C'est vrai que beaucoup avaient évoqué le problème d'indisponibilité. Certains avaient programmé d'autres activités telles que les déplacements, aller suivre les dossiers de l'autre côté à Yaoundé. Mais ceux qui ont accepté de rester se sont donné corps et âme. Ils ont même participé à toutes les réunions de concertation. Malheureusement à la fin ce n'était pas bon. Je n'aime pas trop parler du côté financier parce que l'enseignant ne doit pas trop s'intéresser au côté financier. Nous travaillons beaucoup plus par conscience professionnelle. Mais sincèrement il faut reconnaître que la patience a des limites. Nous avons beaucoup patienté et après nous nous sommes rendu compte que les gens sont assis sur nos droits parce que ce qu'on nous donne à la fin, moi sincèrement, je ne n'ai pas besoin d'en parler parce que quand on me donne trente mille pour six semaines avec toute la phase préparatoire que nous avons menée. Les descentes dans les écoles avec les cailloux et à la fin on nous tend 30.000FCFA avec mes AP c'est presque insultant. Mais comme l'UNICEF c'est un partenaire et qu'on ne peut pas cracher les choses n'importe comment sur lui. Mais sincèrement il faut revoir le côté motivation » (IAEB.)

« Ils peuvent continuer à condition de revoir à la hausse la rémunération des enseignants. C'est difficile pour des enseignants se trouvant dans mon cas qui, n'habitant pas ici, se déplacent tous les jours par leurs propres moyens. C'est d'autant plus difficile du fait que le suivi n'est pas respecté. » (Enseignant).

D'après ces discours les enseignant auraient donné le meilleur d'eux même pour la réussite du programme de réinsertion scolaire CARED, mais les mesures d'accompagnement

prévues à cet effet n'ont pas connu la transparence requise, ce qui a découragé des uns et ralenti l'enthousiasme ou le zèle des autres.

Nos participants déplorent le fait que ces enseignants qui ont été recrutés et formés spécialement pour le programme de réinsertion aient été tout simplement libérés sans mesure à la fin de la mise en œuvre du programme qu'ils ont appelé « sortie des ETAPes », et ce, en dépit de tous les plaidoyers initiés à l'effet de leur intégration éventuelle au service de l'Etat.

5.2.3. Arbre thématique de la périodicité

Tableau 33: Arbre thématique de la périodicité spéciale

Thème	Sous-thème	Verbatims
La périodicité	Pendant les vacances	<p>EDC : « <i>Pour les peuples autochtones, certes ils sont libres pendant la période de vacance mais à la rentrée de septembre, ces derniers rentrent dans une intense activité agropastorale alors que les autres enfants vont à l'école. Pour ce qui est de la durée du CARED, c'est trop court pour ces enfants, un mois, moi je pense qu'il faut qu'il couvre au moins un mois et au plus trois à quatre mois pour faire plus sérieux. La période est mal choisie car c'est le moment de grandes pluies. Quand il pleut les enfants ne peuvent pas aller à l'école et puis les enseignants eux-mêmes n'habitent pas tous ici. Ce qui fait que quand il pleut, il leur est impossible de venir à l'école. »</i></p> <p>EDC : « <i>Au fil des ans la période n'est plus du tout respectée avec l'entrée par plusieurs vagues des réfugiés et déplacés le temps réservé au CARED n'était plus le même. On part de 6 semaines, 8 semaines et très souvent 8 semaines renouvelables en fonction des arrivées des réfugiés »</i></p> <p>« <i>La mise en œuvre est faite chaque fois qu'il y a arrêt de scolarisation. Les CARED servent de tremplin ou passerelle permettant de ramener les enfants à l'école. »</i></p>

Ce programme a été administré aux enfants réfugiés pendant six semaines renouvelables pour certains et huit semaines pour d'autres dans les Espaces Temporaires d'Apprentissage et de Protection des Enfants (ETAPE), qui étaient des espèces de plateformes d'animation à l'intérieur des sites.

Le programme CARED se passe aux mois de Juillet et d'Août. Certains pensent que la période était mal choisie car c'est le moment des grandes pluies. Quand il pleut les enfants ne peuvent pas aller à l'école et les enseignants non plus car dans majorité, ils habitent assez loin des sites des réfugiés. Ainsi tant qu'il pleut la progression est difficilement respectée et cela constituait une entrave à l'atteinte des objectifs du CARED. Et parfois tenus par le devoir, ils

sont obligés de se lancer sous la pluie, ce qui fait qu'ils arrivaient souvent bien mouillés. Et malheureusement pour ces enfants à peine motivés à cause des traumatismes subis ne sortent même plus de chez eux dès qu'il y a la pluie. Ce n'est que le lendemain quand il y a un peu de soleil et cela n'encourage pas les enseignants qui sortent de chez eux sous la pluie et viennent trouver l'établissement vide.

Quelques discours recueillis dans le rapport d'évaluation du CARED :

« Pour moi, j'ai fait l'école au mois de juillet et un peu en août. Donc si c'était moi-même qui décidais, j'allais dire qu'on ajoute même un ou deux mois pour que j'apprenne bien le Français, parce que le français là est difficile et c'est avec ça qu'on fait tout ici à l'école (Elève ES.). »

« Pour ce qui est de la durée du CARED, c'est trop court pour ces enfants, un mois, moi je pense qu'il faut qu'il couvre au moins un mois et au plus trois à quatre mois pour faire plus sérieux (Enseignant.). Les enseignants CARED ont été formés à un rythme rapide, mais il fallait bien tenir compte de certains aspects pour ma part je peux dire que la formation a été biaisée. Il fallait au moins deux séances de formation par an et on aurait eu un plus d'outils pour ces enfants (Enseignant.). »

« La durée (de formation) est très périodiquement courte. Les enseignants ne sont même plus formés, maintenant même, pour dire vrai les enfants-là ne subissent plus le curriculum accéléré, donc ici par exemple ANICURE : une ONG de la place récupère les enfants et nous les renvoie pour réinsertion sociale. Les enseignants de ces écoles doivent bénéficier d'une formation particulière qui les outille à la prise en charge effective (Enseignant.) »

« La durée de l'encadrement (6, 8 ou 12 semaines). Il convient de signaler que cette durée n'a pas été bien définie dans les documents de base du ROCARE (120 H ; 160 H ou 152 H). Par contre, l'encadrement dans les ETAPE's se poursuit tout au long de l'année et un code de conduite régit le comportement de tous ceux qui y interviennent. »

« Qu'on cible une autre période que les grandes vacances parce que c'est la saison des grandes pluies. Par exemple on peut prendre le mois d'Avril ou Mai...Ceux qui sont sortis de l'ENIEG et qui n'ont pas été recruté par l'Etat. On peut en six semaines faire appel à ceux-là. Comme c'est des enfants qui ne sont pas à l'école, on peut les récupérer en Avril ou Mai. Aussi revoir la logistique et les mesures d'accompagnement pour que tout se déroule bien. Ceux qui se sacrifient pour ces activités doivent savoir qu'à la fin il y a une motivation. » (IAEB).

Au regard de tous ces commentaires il est clair que cette périodicité n'était pas adéquate pour atteindre la réinsertion scolaire de tous les enfants déscolarisés de la zone d'éducation prioritaire de l'Est-Cameroun.

5.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES

La synthèse des analyses sera faite en fonction des objectifs de l'étude.

5.3.1. Analyse des résultats liés aux compétences spéciales

Les deux compétences ci-dessus arrêtées s'organisent par niveau, dont un niveau pour chaque cohorte d'enfants. Chaque niveau développe toutes les deux compétences. Chaque compétence se décline en objectif terminal d'intégration pour ce niveau.

Les compétences mathématiques ont des objectifs d'intégration de fin de formation pour l'entrée à l'école. A partir des supports, des textes et des images décrivant des situations complexes de la vie courante et en s'aidant des outils acquis tout au long de la formation, l'élève doit pouvoir au terme de la formation, résoudre des situations problèmes significatives faisant appel aux opérations sur les nombres entiers, décimaux, fractionnaires ; aux mesures et aux formes géométriques et solides usuels, aux ensembles, à la lecture et à l'interprétation des informations à partir des graphiques simples.

L'approche par l'intégration des acquis a constitué pour le CARED un ensemble de manières d'envisager la mise en œuvre de ce programme. En effet, les situations d'apprentissage fournissent un cadre pour le traitement des situations de vie et la construction de connaissances pertinentes pour leur traitement. Les situations d'apprentissage servent également d'appui à l'évaluation durant et à la fin d'un cours. Les approches pédagogiques et d'enseignement doivent être adaptées en fonction des besoins déjà évoqués. Il s'agit d'adapter les curricula, au sens large du contenu et de sa présentation et d'assurer une animation appropriée. Comme dans tout effort éducatif, le rôle de l'enseignant ou de l'animateur sera crucial pour atteindre des résultats de qualité au niveau de l'apprentissage. L'évaluation des apprenants et une éventuelle certification de leurs acquis fait également partie intégrante des approches à adopter.

Au regard de cette expérience, l'approche curriculaire mise en œuvre, respectant une logique de compétence, a tourné radicalement le dos aux approches plus conventionnelles d'élaboration des programmes d'études. En ce sens l'entrée dans les programmes d'études par les compétences ne peut se réaliser que par les classes de situations (famille de situations) prescrites dans les profils de sortie de formation.

5.3.2. Analyse des résultats liés aux enseignants spéciaux

Il ressort des discours de nos participants que les enseignants qui ont été recrutés spécialement par le programme CARED en vue de l'encadrement des enfants déscolarisés, notamment, les fonctionnaires appelés volontaires, les titulaires du CAPIEMP, les diplômés de l'enseignement secondaires et les réfugiés centrafricains appelés auxiliaires, ont donné le meilleur d'eux-mêmes pour remplir la mission qui leur était assignée dans ce programmes, car même les réfugiés centrafricains qui, au départ n'avaient pas un niveau d'étude acceptable mais qui avait été recruté sur proposition de l'UNICEF ont acquis un très bon niveau suite à la formation spéciale à laquelle toutes les recrues ont été soumises. Toutefois ces enseignants ont fait face à d'énormes difficultés qui ont quelque peu entaché leur efficacité. Il s'agit de la rémunération qui n'était pas à la hauteur du travail demandé ; l'irrégularité des paiements, les mauvaises conditions de vie ; et pour finir certains de ces enseignants qui au départ étaient sans emploi ont dû retourné à leur situation de chômage initiale parce que n'ayant pas été recrutés par l'Etat.

5.3.3. Analyse des résultats liés à la périodicité spéciale

De cette analyse il ressort que lors du programme initial du CARED destiné aux enfants déscolarisés des peuples autochtones et vulnérables, de 2011 à 2012, la périodicité du programme était fixée à six semaines durant les vacances à la période juillet-août. Avec l'arrivée des réfugiés centrafricains, la mise en œuvre du programme est passé tour à tour de six semaines à huit semaines, de huit à douze semaines et finalement la mise en œuvre se faisait dans les ETAPES tout au long de l'année. C'est l'une des situations qui a rendu l'évaluation du CARED difficile. Par ailleurs les participants ont déclaré que la période de juillet-aout est une période de grande pluie, ce qui retardait le travail, que ce soient les enseignants ou les élèves, il leur était difficile de sortir sous la pluie et cela a été observé comme un facteur de risque car les enfants déjà pas suffisamment motivés pouvaient se décourager et certains enseignants aussi.

D'autre part l'incohérence entre le rythme culturel chez les autochtones et rythme scolaire. C'est en période de rentrée scolaire en septembre que les Bakas par exemple commencent une intense activité agricole. Ce que l'on peut observer est qu'après leur participation au programme CARED, au lieu d'aller à l'école en septembre, ils regagnent le chemin des champs où les attendent leurs parents.

5.4. Développement des aptitudes positives vis-à-vis de l'école

Tableau N° 34: Développement des aptitudes positives vis-à-vis de l'école

Thème	Sous-thème	Verbatims
Réinsertion scolaire	Adaptation aux activités d'apprentissage	<i>APC : Pour les examens officiels, les inscriptions au CEP ont connu une hausse très sensible dont voici les chiffres. Candidats inscrits au CEP Session 2017 :403 dont 255 garçons et 148 filles ; Candidats présents : 353 parmi lesquels 219 garçons et 134 filles ; Candidats admis : 264 dont 153 garçons et 111filles ; dont un pourcentage de réussite : 74,78% (garçons : 69,86% ; filles : 82.83%).</i>
	Adaptation aux pairs et aux enseignants	<i>EDC : A la sortie des ETAPES tous les enfants ont été transférés dans les écoles hôtes. C'est à cette occasion que les écoles ont été scindées en plusieurs groupes. Et du coup il n'y avait plus d'écoles pour réfugiés uniquement, la cohabitation était obligatoire.</i>
	Adaptation à l'environnement socioculturel et au contexte local	<i>Il faut à cet effet signaler que cela a été bien accueilli par les populations réfugiés qui y ont trouvé une aubaine pour mieux scolariser leurs enfants exposés à toutes sortes d'exploitation (petits commerces, abus sexuels, plongeurs dans les restaurations des localités abritant leurs sites). A un moment donné, tout le monde voulait bénéficier des dons de l'UNICEF et tous amenaient les enfants déjà régulièrement scolarisés.</i>
	Expression des émotions positives	<i>En guise de résultats : 11674 avec 6886 garçons et 4788 filles le sont effectivement en 2014. 161 avec 127 garçons et 64 filles en 2019. Il y a eu par exemple à Ngoura le cas d'une petite fille qui est passé de la première à la deuxième cohorte pour obtenir immédiatement le CEP avec 16 de moyenne. Le programme CARED a véritablement favorisé le retour à l'école des enfants décrocheurs.</i>

Source : nos travaux personnels

Selon Keiko Inoue et Al (2015) les programmes dits de la « seconde chance » peuvent servir de passerelle aux jeunes exclus du système au primaire. Selon les estimations, 33% des jeunes de la région n'atteignent jamais le secondaire ; les proportions sont particulièrement élevées dans les pays francophones (57%), les Etats fragiles et ceux qui ont été ravagés par des conflits (48%). D'après l'expérience acquise dans les régions, les programmes de la seconde

chance donnent parfois des résultats rapides et encouragent les jeunes à poursuivre leur éducation formelle. Les programmes de la seconde chance mis en œuvre à Madagascar, en Ouganda et au Zimbabwe ont donné d'excellents résultats grâce à un enseignement allégé.

Au Cameroun, dans le cadre de la Réponse Education à la crise centrafricaine avec l'arrivée des réfugiés au Cameroun depuis janvier 2014, l'Unicef a fait construire dans la Région de l'Est des ETAPES, parmi lesquels 66 réservés exclusivement à l'Education. Dans le même intérêt, des Comités de Gestion (COGES) de ces ETAPES ont été mis en place par Plan Cameroun, partenaire de mise en œuvre des activités de l'éducation de l'Unicef dans ces structures. Parallèlement, des enseignants volontaires qualifiés et auxiliaires ont été recrutés et formés à cet effet pour soutenir les COGES depuis l'année scolaire 2014/2015 jusqu'au mois de juin 2018 sous la supervision pédagogique du MINEDUB à travers la DREB/EST. L'évaluation des actions entreprises jusque-là, permet de constater que des avancées significatives ont été réalisées dans le sens de l'offre d'accès à l'Education dans les écoles primaires, aux enfants réfugiés centrafricains des sites des réfugiés et des écoles des villages les abritant. Toutefois, il convient de relever pour mieux le souligner, qu'au-delà de la légitime satisfaction qui pourrait se faire ressentir à ce sujet, il reste important de noter qu'une frange importante de la population d'enfants âgés de 6 à 14 ans est hors du circuit formel de l'école.

CHAPITRE 6 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, après des données empiriques et théoriques nous allons nous atteler à l'interprétation des résultats obtenus de nos entretiens avec les cas en nous appuyant essentiellement sur les hypothèses préalablement fixées dans la problématique.

6.1. RAPPEL DES DONNEES EMPIRIQUES

En Afrique subsaharienne les perspectives économiques et sociales sont consternantes car près de la moitié des 89 millions des jeunes qui s'y trouvent sont non scolarisés pour certains et déscolarisés pour d'autres (Keiko Inoue et Al. 2015). Ces jeunes non scolarisés et déscolarisés dénombrés dans 20 pays africains au Sud du Sahara et dont l'âge varie entre 12 et 14 ans, le Cameroun compte 220.000 jeunes, soit 2,47% (Keiko Inoué et Al. 2015). Ce chiffre place le Cameroun au 9^{ème} rang dans ce registre. Par ailleurs, parlant de transitions scolaires concernant les jeunes âgés de 15 à 24 ans, l'auteur poursuit son dénombrement qui précise que le Cameroun compte 1.157.000 jeunes jamais scolarisés ou ayant abandonné au niveau du primaire, soit près de 3,55% sur les 32.600.000 jeunes recensés dans ces 20 pays d'Afrique. Ce qui fait occuper le 11^{ème} rang au Cameroun au classement de ces derniers. Plus loin, le Cameroun est placé 15^{ème} pays sur les 20 ayant fait l'objet de l'étude menée par Keiko Inoue et Al. En 2015 concernant les jeunes toujours au primaire et ayant achevé ce cycle. Le pays compte ainsi 4,8%, soit 718.000 jeunes sur les 17.600.000 jeunes répertoriés.

Ainsi selon les sources du MINEDUB, le Ratio Élève/Maitre(REM) au primaire se présente comme suit : REM au primaire public s'élève à 57,0 si les maitres des parents sont inclus et à 81,0 s'il s'agit uniquement des maitres de l'État ; REM au primaire privé formel s'élève à 24,9 ; REM au primaire Communautaire s'élève à 91,9. Le Ratio total Élève/Maitre s'élève à 44,7.

Ratio Élève/Salle de classe (RES) au primaire : RES au primaire public s'élève à 63,9 si toutes les salles considérées et 86,0 si uniquement les salles de classe en dur sont prises en compte. RES au primaire privé formel s'élève à 29,7 ; RES au communautaire s'élève à 77,7. Le Ratio total Élève/Salle de classe s'élève à 51,2.

Ratio Élève/Place Assise au primaire :

- Ratio Élèves/Place assise au primaire public est de 3 enfants pour 2 places assises ;
- Ratio Élèves/Places assises au privé formel est de 3 enfants pour 4 places assises ;
- Ratio Élèves/Places assises au communautaire est de 6 enfants pour 1 place assise. Au total un Ratio Élève/Place assise est de 4 enfants pour 5 places assises.

Cette lecture montre la volonté de l'Etat à tendre vers l'atteinte des objectifs de scolarisations de tous les enfants camerounais en âge scolaire même si beaucoup reste à parfaire

Toutefois, la Région de l'Est qui constitue la cible de cette étude compte parmi les moins scolarisées du pays et fait partie des quatre Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP). Les statistiques de cette région pour l'enseignement primaire présentent ce qui suit : Sur 22 463 écoles que compte le Cameroun, dont 15 618 francophones et 6 845 anglophones, la Région de l'Est en possède 1 223 réparties comme suit : 1 143 écoles francophones et 80 écoles anglophones (Annuaire statistique 2018/2019-MINEDUB). De ce fait elle occupe l'avant dernier rang parmi les quatre régions érigées en ZEP. Elle en paie ainsi le lourd tribut et offre un cadre peu propice aux jeunes réfugiés qui, du fait de leur statut apparaissent comme des personnes vulnérables.

En réalité, ces enfants et adolescents constituent une composante sociale en âge scolaire qui se voit en perte des repères et à la recherche d'une identité du fait du déplacement forcé qui leur attribue un nouveau statut, celui de réfugié. Et du coup, sur un effectif total de 4 399 897 élèves du primaire que compte le Cameroun, la région de l'Est enregistre un effectif de 313 385 élèves (annuaire statistique 2018/2019)

Les régions de l'Adamaoua, de l'Est, de l'Extrême-Nord et du Nord du Cameroun ont accueilli de nouveaux réfugiés, suite au regain d'insécurité en RCA. Le nombre de réfugiés centrafricains dans ces régions est passé de 217 000 en 2017 à 245 000 en 2018. Selon les enquêtes menées, plus de 80% des réfugiés restent vulnérables (Pan de réponse humanitaire, 2019). Les quatre Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) que sont l'Adamaoua, l'Extrême-Nord, le Nord et l'Est se caractérisent par l'accentuation de la sous-scolarisation dont les facteurs sont l'enclavement, l'extrême pauvreté des ménages et des familles, la culture, la religion entre autres. Les taux de scolarisation sont les plus faibles dans ces régions.

Sur un effectif total d'élèves du préscolaire par sous-système de 814 077, la région de l'Est compte seulement 49 034 élèves. Parmi les enfants qui se retrouvent hors de l'école, il y a lieu de distinguer ceux qui n'ont jamais été inscrits dans une école et ceux qui ont abandonné

avant la fin du cycle primaire. Le flux annuel de ces enfants est estimé à un peu plus de 100 000 dont près de la moitié sont des déscolarisés. Dans ces régions, la proportion d'enfants qui n'ont pas accès à l'école varie entre 22 % dans l'Adamaoua et 29 % dans l'Extrême-Nord.

Les parents de la Zone d'Éducation Prioritaire et les pouvoirs publics font face à de nombreuses difficultés pour garantir aux enfants la pleine jouissance de leur droit à l'éducation. De nombreuses études ont montré que le niveau de pauvreté des populations interfère et explique en partie les disparités observées dans le parcours scolaire des élèves. Ainsi, si le taux d'achèvement du primaire est de l'ordre de 98 % pour un jeune du quintile de richesse le plus élevé résidant à Douala ou à Yaoundé, il n'est que de 28 % pour un jeune du quintile le plus bas résidant en zone d'éducation prioritaire.

Les données recueillies auprès de la Carte Scolaire au MINEDUB donnent lieu à ce qui suit : au cours de l'année 2017/2018, l'enseignement primaire au Cameroun présente un taux brut d'admission (TBA) égale à 122%, dont TBA de garçons égale à 128% et un TBA de filles égale à 116% ; un taux brut de scolarisation (TBS) égale à 109%, dont un TBS de garçons égale à 115% et un TBS de filles égale à 103% ; Taux net de scolarisation est égale à 88,7% ; un taux d'achèvement (TA) égale à 68,3%, dont un TA de garçons égale à 72,0% et un TA de filles égale à 64,6%.

L'effectif total des élèves du primaire s'élève à 4 707 887, dont l'effectif des garçons s'élève à 2 479 106 et l'effectif des filles s'élève à 2 228 781.

Selon le ministre de l'éducation de base 582 945 élèves ont été enregistrés au préscolaire et 4 392 791 au primaire public et privé confessionnel au cours de l'année scolaire 2019-2020. L'encadrement de ces élèves a été assuré par 120 271 enseignants du secteur public et privé dans 27 659 écoles maternelles et primaires publiques et privées. Toutefois la crise sociopolitique qui affecte les régions du Nord-ouest et du Sud-ouest a entraîné la fermeture voire la destruction de près de 4000 écoles selon l'UNICEF. Sur le coup, près de 310 000 instituteurs sur les 400 000 ont fui les violences dans ces régions. Certains de ces enfants, voire la majeure partie, parfois accompagnés de leurs parents à la recherche d'abris et de lieux paisibles se sont retrouvés en villégiature abandonnant l'école, entre autres.

6.2. RAPPEL DES DONNEES THEORIQUES

6.2.1. New Public Management

Les définitions du concept du "management par la qualité" varient selon les auteurs et selon les institutions qui l'emploient. Tous y projettent cependant de manière constante les attentes et les exigences suivantes : La gestion est conçue en termes stratégiques. Les instances politiques et les autorités définissent les finalités ; la responsabilité de la mise en œuvre est déléguée au terrain ; l'administration n'est plus perçue comme dispositif d'exécution, mais au contraire comme entreprise qui offre des prestations ; les compétences de décision se référant aux objectifs fixés à l'intérieur des finalités prescrites sont déléguées dans le but de responsabiliser l'ensemble des acteurs par rapport à leurs prestations ; la qualité est définie comme la relation entre les prestations du système (inputs) et la satisfaction des clients (outputs).

Le lien établi avec la satisfaction des clients est une des caractéristiques principales de cette approche ; la saisie et l'analyse des données figurent parmi les outils de base du "management par la qualité". La saisie peut se dérouler de manière fort diverse : questionnaires, entretiens, interviews, fiches d'évaluation régulièrement remplies, enregistrement automatique de données et leur introduction dans une banque de données, etc. L'analyse est effectuée à l'aide de méthodes tant qualitatives que quantitatives, elle fait souvent recours aux méthodes statistiques et aux apports des technologies nouvelles ; l'évaluation est considérée comme un moyen par excellence d'anticiper les pannes et de réguler les processus de production. Elle peut être accompagnée de diverses mesures d'incitation : salaire au mérite, allocations ponctuelles, incidences sur le parcours de la carrière professionnelle, mais ce n'est pas obligatoire.

6.2.2. *Ecologie du développement humain*

Le modèle de Bronfenbrenner (1979) s'inscrit dans l'écologie du développement humain. Ce modèle multidimensionnel de développement humain met en relief des couches ou des niveaux de systèmes interactifs qui entraînent le changement, la croissance et le développement, à savoir physique, biologique, psychologique, social et culturel. Ce qui se produit dans un système affecte et est affecté par d'autres systèmes (Swart et Pettipher dans Landsberg et al. 2005).

Le modèle explique ainsi les influences directes et indirectes sur la vie d'un enfant en se référant aux nombreux niveaux d'environnement ou de contextes qui influencent le

développement d'une personne. Bronfenbrenner (1979) considère la famille comme le filtre par lequel la société influence le développement de l'enfant. La famille a un impact significatif sur le développement de l'enfant et, à ce titre, a un impact environnemental significatif. La famille peut soutenir l'objectif de la socialisation de l'enfant, et peut aussi agir comme un refuge contre les éléments nocifs dans la société, dans son ensemble.

Bronfenbrenner (1979) explique comment ces influences sont liées les unes aux autres. Plus précisément, il existe quatre systèmes interconnectés qui constituent le modèle. La perspective écologique démontre ainsi comment un micro-système, par exemple le foyer, est entrelacé avec le méso-système, par exemple l'école, ainsi que la société dans son ensemble, pour déterminer le niveau de confort et de contentement des êtres humains sur leurs parcours de vie. La théorie explique également les différences dans les connaissances, les compétences et les aptitudes de l'individu et le rôle du système de soutien pour guider et structurer l'individu. Les micro, méso, exo et macro- systèmes se chevauchent. Tous contribuent à former l'ensemble que l'individu percevra comme positif ou négatif.

Selon Bronfenbrenner (1979), le modèle des systèmes écologiques considère l'apprenant comme existant dans un contexte écologique complexe composé de nombreux systèmes intrafamiliaux et extra-familiaux qui influencent le développement de l'apprenant. Ainsi, pour assurer le succès des programmes d'éducation inclusive, il est essentiel d'intégrer les processus individuels et contextuels et d'examiner les interrelations entre ces systèmes.

Il est intéressant de noter que chaque système dépend de la nature contextuelle de la vie de la personne et offre une diversité toujours croissante d'options et de sources de croissance. Le fait que la théorie de Bronfenbrenner (1979) soit qualifiée d'instrument conceptuel pour comprendre les enjeux de la politique de l'éducation inclusive est particulièrement important. Par conséquent, la pensée éducative actuelle qui sous-tend l'éducation inclusive reflète l'abandon d'une approche pathologique et théorique à une approche qui valorise la compréhension des difficultés d'apprentissage (Mahlo, 2013). Comme le souligne Landsberg, Kruger et Nel (2005), le défi du système éducatif est de comprendre la complexité des influences, des interactions et des interrelations entre l'apprenant lui-même et les multiples autres systèmes liés à lui.

Une vision écosystémique de l'éducation inclusive suggère que les enfants avec ou sans handicap se développent dans un monde social complexe et qu'il est nécessaire d'observer les interactions dans des contextes à niveaux multiples et d'examiner les changements au fil du temps à tous les niveaux. Pour assurer le succès de la programmation éducative inclusive, il est

essentiel d'intégrer les processus individuels et contextuels et d'examiner les interrelations entre ces systèmes (Xu et Filler 2008).

Les facteurs environnementaux sont des facteurs clés pour évaluer les enfants qui peuvent être dans le besoin et leurs familles. Ces facteurs environnementaux peuvent influencer sur l'apprentissage efficace des enfants et des jeunes à l'école. Il est nécessaire d'envisager un « Cadre d'évaluation des enfants en détresse et de leurs familles » dans le contexte du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979). Une tâche cruciale consiste à déterminer avec la famille si un enfant est dans le besoin et comment cet enfant et sa famille pourraient être mieux aidés. L'efficacité avec laquelle les besoins d'un enfant sont évalués est essentielle à l'efficacité des actions et services ultérieurs et, en fin de compte, aux résultats pour l'enfant (Gouvernement de l'Assemblée de Galles, 2001). Cette théorie illustre les structures au sein de la société ou de l'environnement qui offrent des installations et des opportunités appropriées pour le développement de la qualité. Son potentiel comme théorie explicative sous-tendant le modèle social est évident. Le modèle social du handicap réitère comment un environnement peut être favorable.

Le développement est le résultat des interactions continues et réciproques entre l'organisme et son environnement. L'organisme et son environnement s'influencent mutuellement et constamment, chacun s'adaptant en réponse aux changements de l'autre. L'adaptation, c'est l'équilibre entre les forces et les faiblesses de l'individu, et les risques et opportunités rencontrés dans son environnement.

6.2.3. Communauté de pratiques

Les Communauté de Pratique sont des groupes informels, spontanés et autonomes qui réunissent des individus concernés par le même métier, les mêmes pratiques (Lave et Wenger, 1991) ou un domaine de savoir commun (Wenger, 1998). L'apprentissage individuel et collectif s'y déroule de façon privilégiée par les interactions entre individus. La théorisation des Communauté de Pratique initiée par Lave et Wenger (1991) pose un nouveau regard sur les apprentissages puisque qu'elle dépasse le paradigme cognitiviste. L'apprentissage ne se limite plus aux processus mentaux des individus. Il est associé à différentes pratiques où sont incorporées leurs dimensions sociales et identitaires.

Dans le prolongement de cette approche sociale et située de l'apprentissage, Wenger (1998) souligne trois caractéristiques essentielles des Communauté de Pratique (Wenger, 1998)

:

- Leur domaine de savoir. C'est ce facteur structurel qui donne aux membres de la communauté un objet commun (joint enterprise) et qui les incite à se rassembler. La notion d'objet commun permet aux membres de construire leur propre compréhension de leur situation. Ce sont eux qui décident quels sont les problèmes et les aspects à prendre en compte. Les Communauté de Pratique sont ainsi caractérisés par une identification forte de la part de leurs membres, identification alimentée par un investissement personnel dans un même domaine d'intérêt.
- Leur fonctionnement. Ce sont les relations d'engagement mutuel qui relient les membres d'une CP. Avoir le même travail ou le même titre ne suffit pas, sauf si cela signifie partager une passion commune. Certaines CP se forment spontanément et existent parfois de manière subtile, mais les interactions régulières qu'elles génèrent permettent de développer la capacité de leurs membres à mieux faire leur travail. C'est l'histoire commune des membres qui construit à la fois la pratique et les communautés, qui établit les relations et la confiance entre les membres.
- Leur capacité à produire la pratique. C'est le référentiel commun.

Nous traduisons shared répertoire par référentiel commun et non... (shared répertoire) des ressources de la communauté qui comprend des routines, des leçons d'apprentissage, des sensibilités, des artefacts, des objets, etc. Ce référentiel incorpore les savoirs accumulés par les Communauté de Pratique. Appartenir à une Communauté de Pratique, c'est être familier avec le référentiel de sa communauté, connaître son langage, ses cas, ses règles, son esthétique, qui sont autant de ressources disponibles pour faire face aux nouvelles situations et pour créer de nouveaux savoirs.

Ainsi, les membres des Communauté de Pratique partagent des tâches et des conditions de travail proches, mais peuvent travailler ou ne pas travailler ensemble au quotidien. Ils font grand cas de l'apprentissage qui prend place pendant le temps qu'ils passent ensemble. Les interactions entre les membres sont cruciales pour réaliser leur travail. L'appartenance, et en l'occurrence la participation des personnes à une même Communauté de Pratique, se manifestent, entre autres, par des échanges d'idées et d'informations, par la discussion de problèmes et par la découverte de nouvelles solutions.

Plus récemment, Wenger et al. (2002, p. 4) ont désigné les Communauté de Pratique comme « des groupes d'individus partageant le même intérêt, le même ensemble de problèmes, ou une passion autour d'un thème spécifique et qui approfondissent leur connaissance et leur expertise en interagissant régulièrement ». Ces auteurs semblent vouloir simplifier la définition

précédente, notamment la notion de pratique, pour la rendre plus opérationnelle. Cette nouvelle définition a donné lieu à une perspective théorique normative des Communauté de Pratique qui les considère comme un outil de management (Soulie, 2004).

6.3. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Dans cette section, nous interprétons et discutons les résultats au regard des discours, notamment ceux renvoyant aux objectifs de recherche en relation avec la théorie qui sous-tend notre étude. Pour ce faire, notre procédé d'interprétation se veut objectif par objectif. Nous discuterons ensuite de la valeur de nos résultats au regard de notre théorie explicative.

6.3.1. Des compétences spéciales

Philippe Perrenoud(1993) résume la compétence comme une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas. C'est -à - dire de mettre en jeu et en synergie plusieurs ressources cognitives complémentaires. On comprend qu'une compétence ne peut se construire qu'en apprenant à identifier, à retrouver et à orchestrer des schèmes et des connaissances pertinentes. L'installation d'une compétence demande l'apprentissage de connaissance, l'acquisition de schèmes et de mettre l'apprenant dans des situations variées et nouvelles.

On pourrait se demander si le métier d'élève est en adéquation avec la construction de compétence car il paraît davantage tourné vers la didactique, c'est-à-dire sur la transmission des savoirs, que vers la pédagogie qui est orientée vers les pratiques des élèves en classe. Toute direction vers des méthodes actives et coopératives pourrait se heurter à l'attachement des élèves à leur métier. Aujourd'hui, l'approche éducative a changé et l'enseignant se focalise en priorité sur l'élève et dans sa mise en activité en mélangeant didactique et pédagogique.

Pourtant, le métier d'élève reste un statut tel que l'adulte aimerait que l'élève soit. Cette condition, caractérisée par l'exercice d'un rôle spécifique, ne dit en rien de l'adhésion de l'élève aux activités engagées à ce titre. On pourrait croire qu'il serait aisé de remettre en question ce métier mais les enseignements restent basés sur l'écriture et la lecture. Travailler l'oral implique de l'innovation dans les pratiques pédagogiques qui modifierait le métier d'élève et peut être une cause de forte résistance au changement chez les élèves.

En tant qu'enseignant, connaître ce qui définit le métier d'élève et ses problématiques permet de réfléchir sur le développement de l'autonomie des apprenants pour aller vers un citoyen responsable. En effet, il faut mettre en place une démarche progressive, par la direction

de méthodes actives et coopératives, sans déposséder les élèves de leur identité mais en apportant de nouveaux éléments dans leur curriculum avec des activités variées pour confronter l'élève à des situations nouvelles et stimulant la construction de compétences utiles au citoyen de demain. Cet apport doit se faire en prenant en compte le cadre institutionnel de l'Education Nationale, conscient de l'importance de cette démarche.

Mais un élève qui rentre à l'école et qui a suivi le cursus scolaire normal a acquis le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Nous pouvons donc considérer que tous les élèves possèdent des compétences qui vont être des assises dans la construction de nouvelles compétences. Pour participer à des projets qui amènent à la prise de parole, nous pouvons considérer que les prérequis des élèves sont les suivants: que l'élève soit capable de comprendre et de s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit. C'est-à-dire qu'il parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs ; que l'élève peut coopérer et réaliser des projets en groupe. Cela se traduit par un élève qui travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus ; que l'élève est capable d'exprimer ses sensibilités et ses opinions dans le respect des autres. L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser. L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance ; savoir s'exprimer, collaborer dans un projet commun et respecter autrui, sont des points que chaque élève acquiert par une construction progressive qui est évaluée à la fin du cycle avant l'entrée au lycée.

La construction des compétences communicationnelles passe par un travail varié en partenariat avec des enseignants des disciplines qui inscrivent les élèves dans une progression et une dynamique d'apprentissage. Une fois qu'un cadre propice à l'échange oral est installé au sein du groupe-classe par un climat de confiance et de bienveillance, les enseignants donnent des outils intellectuels à chaque élève : à partir d'un travail en groupe, chaque jeune individuellement doit acquérir des compétences en argumentation telle que la rhétorique qui

confère une puissance capable de structurer le discours. Les élèves, maintenant équipés pour l'éristique, sont amenés à débattre et à construire des savoirs en pensant avec les autres. Il est nécessaire que les activités pédagogiques soient variées avec une idée de progression pour que les compétences communicationnelles s'installent de façon pérenne. Cela sous-entend une régularité dans le cursus scolaire avec une difficulté graduée et adaptée et des enseignants qui adoptent une posture de "pédagogues-désignés" afin de construire un cadre favorisant l'autonomie et la collaboration des élèves par des échanges multiples et critiques.

L'enseignant devient un architecte de la communication, un rôle qui demande des savoirs et des savoir-faire qui entrent dans le domaine des sciences de l'information et de la communication. Ces connaissances doivent être exploitées par le système éducatif national en imposant dans les missions de l'école le développement de connaissances, de compétences et d'une culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine qui intègre le cursus scolaire obligatoire.

Revoir les attentes exigées aux élèves, proposer des pédagogies collaboratives multiples dès le début de la scolarité, former les enseignants aux sciences de l'information et de la communication sont les clés pour inscrire les élèves dans leur réussite scolaire, professionnelle et personnelle. Les élèves devront surement développer ces nouvelles compétences. Dans ce cas, il est légitime de s'interroger sur la place que l'on donnera aux Travaux Personnels Encadrés (TPE) et que si un continuum est indispensable dans l'intégration de compétences par les élèves, la question des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) à l'école risque de se poser à nouveau. La communication est un apprentissage au sein d'un groupe catalysé par un projet commun.

Dans le cadre de cette étude les compétences communicationnelles réfèrent aux savoirs déclaratifs, les notions à acquérir, savoir-faire (les procéduraux, les étapes à suivre, la manière de faire, les méthodes), savoir être (attitudes attendues Langue écrite (la lecture, l'écriture, la production d'écrits ; Langue orale (l'expression orale) ;

Les compétences mathématiques et technologiques réfèrent des savoirs, savoir-faire, savoir être. Mathématiques (les nombres, la numération, les mesures et la géométrie). Les nombres entiers et décimaux, les fractions ordinaires les quatre opérations mathématiques, les proportionnalités, les échelles et les pourcentages, les mesures (longueurs, capacités, masses, surfaces, volumes et temps), les formes géométriques et solides usuelles (triangle, rectangle, carré, cercle ou disque) ;

Les compétences socio émotionnelles réfèrent des ressources matérielles et sociales, les jeux linguistiques, les rôles les dialogues la dramatisation des situations de vie, les discussions. Autant de compétences que les enfants déscolarisés sont sensés développés pour être réinsérés à l'école formelle.

Toutefois le lien n'a pas été clairement établi entre les domaines de compétences, les thèmes, les contenus et les activités d'apprentissage. Il serait nécessaire de revisiter le cadre conceptuel du CARED en tenant compte des aspects ci-après : 1) accorder une attention particulière aux besoins spécifiques des apprenants et des autres acteurs ciblés ; 2) établir un meilleur équilibre dans le Curriculum entre théorie et pratique ; 3) sélectionner les contenus et les approches pédagogiques les plus pertinents en rapport avec les besoins des apprenants ; 4) rendre plus flexible la mise en œuvre du Curriculum au niveau local.

6.3.2. Des enseignants spéciaux

La coordination du CARED devait avoir pour but de contribuer à la clarification des objectifs du projet et à leur explication. Il ne fallait pas qu'il y ait ambiguïté dans la mise en œuvre. A cet égard, un IAEB affirme :

« Pour moi, la coordination ne veut rien dire, s'il n'y a pas de suivi. Les enseignants se battent vraiment à la mise en œuvre à leur niveau surtout que le suivi n'existe pas. Moi je dis qu'on a de braves enseignants qui essayent de travailler même comme je pense que le suivi doit continuer de l'avant parce que les enseignants qui enseignent dans ces écoles doivent bénéficier d'un traitement spécial » (IAEB.).

Les conditions de réussite du CARED sont à chercher à différents niveaux du programme. La réinsertion des enfants concerne d'abord les enseignants. Les discours de participants laissent apparaître que chaque enseignant s'est fortement impliqué dans le processus à travers la sensibilisation des familles, la mise en œuvre de l'approche par les compétences, la gestion de la classe et la fabrication de certains matériels didactiques, spécialement dans les domaines des mathématiques et de la science.

Les apprentissages ont été organisés pour favoriser une participation active des apprenants. Ainsi dans chaque école, les apprenants exprimaient le désir de travailler, d'apprendre en discutant avec l'enseignant. A titre d'illustration, ce discours d'un inspecteur d'arrondissement de la région de l'Est :

« Les enseignants adhèrent entièrement au projet CARED puisqu'ils participent eux-mêmes à la grande sensibilisation, tel que nous avons envisagé le CARED. L'enseignant est l'agent de relais entre les différentes familles et l'école. C'est même lui qui fait les descentes sur le terrain. L'enseignant est comme la pièce maitresse de cette affaire et moi je vous dis que pour que ça réussisse, il faut prendre l'enseignant au sérieux. Oui quand je dis prendre l'enseignant au sérieux, vous pensez à quoi, il faut le former, et lui donner une certaine motivation. » (IAEB)

Il est vrai que l'implication de l'enseignant seul ne suffisait pas. Il fallait également celle de la communauté. En effet, l'implication des partenaires à l'éducation dans le démarrage des activités du programme était indispensable. Comme l'affirme la Directrice générale de l'UNESCO, Audrey Azoulay, « Tout le monde est perdant lorsque les migrants et les réfugiés sont privés d'accès à l'éducation. L'éducation est la clé de l'inclusion et de la cohésion. Une plus grande diversité en classe, si elle constitue un défi pour les enseignants, peut favoriser le respect de la diversité et être l'occasion d'apprendre des autres. C'est le meilleur moyen de rendre les communautés plus fortes et plus résilientes. »

La moitié des personnes déplacées de force dans le monde ont moins de 18 ans. Pourtant, dans de nombreux pays ils sont exclus du système éducatif national. Dans ce sens, il faut saluer les investissements considérables consentis par le Cameroun. Tout comme le Rwanda, la République islamique d'Iran, entre autres, le Cameroun a fait en sorte que les réfugiés fréquentent l'école aux côtés des nationaux.

De peur que des efforts en faveur de l'inclusion risquent d'échouer faute d'un nombre suffisant d'enseignants qualifiés, mieux que dans certains pays, au Cameroun un grand nombre d'enseignants et du personnel reçoivent chaque année depuis 2013 une formation spécialisée pour répondre aux besoins des apprenants déplacés et Pour fournir une éducation de qualité à tous les réfugiés.

Les pays à faibles et moyens revenus accueillent 89% des réfugiés mais manquent de fonds pour faire face à la situation. Les donateurs doivent multiplier par trois leurs dépenses pour l'éducation des réfugiés et assurer un soutien à long terme. C'est ce à quoi s'attèlent l'UNHCR et l'UNICEF au Cameroun. Manos Antoninis, Directeur du rapport GEM, a déclaré ce qui suit:

« Les pays ne peuvent pas considérer qu'ils se sont acquittés de leur tâche une fois que les immigrants sont à l'école car ils sont exclus de bien d'autres manières. Ils finissent dans des

écoles moins performantes ou dans des établissements moins bien dotés situés dans des quartiers en difficulté. Néanmoins, presque tous les pays sont en train de se rallier à deux pactes mondiaux sur les réfugiés et les migrants, qui contiennent plusieurs engagements clés en matière d'éducation. Ça pourrait être le point de bascule tant attendu. »

Certains de nos participants estiment que les efforts ont été faits au niveau la construction des infrastructures, affectation des enseignants, la politique du livre. S'agissant du paquet minimum, la qualité et les quantités sont insuffisantes, les cahiers, les registres, la craie, entre autre sont très souvent de mauvaise qualité.

La construction de nouvelles salles de classe à Lolo, Mbile, à Kenzou ; Timangalo, GBITI dans l'arrondissement de Kette. Après l'implémentation des CARED, Conjointement, le HCR, l'UNICEF, l'UNESCO, Plan Cameroun et le Gouvernement camerounais décident d'arrêter les CARED pour continuer avec les programmes officiels. Tous les enfants devaient rejoindre l'école formelle, cette grande opération dénommée « sortie des ETAPes » se heurte à un problème, celui de l'insuffisance des infrastructures. En effet, la demande fut plus grande que l'offre, les salles de classe existantes n'étaient pas en mesure d'accueillir un nombre aussi élevé d'enfants. Ainsi dans un premier temps les ETAPes sont transformés en salle de classe d'enseignement formel et c'est par la suite que les nouvelles constructions ont été faites à hauteur parfois de 6 bâtiments par école à proximité des sites ou camps de réfugiés. A cet effet, il a été exigé de l'Etat d'affecter un enseignant chaque fois qu'il y a une salle de classe construite. Toutefois beaucoup reste encore à faire pour que ces enfants aient un environnement scolaire propice et capable d'assurer la rétention dedits enfants au sein de l'école.

L'affectation des enseignants, dans le cadre des CARED les enseignants qualifiés fonctionnaires ont été recrutés comme volontaires et d'autres, titulaires du CAPIEMP et diplômés de l'enseignement secondaire, aussi, sous la demande de l'UNICEF, certains réfugiés centrafricains sans tenir compte de leur niveau d'étude étaient recrutés comme des enseignants auxiliaires. Une gestion efficace des enseignants est capitale à la réussite de tout système éducatif. Or, la grande majorité des gouvernements, notamment dans les pays à faible revenu, sont confrontés à des défis considérables pour gérer de manière rationnelle les personnels enseignants qui en constituent une très grande partie. La formation des enseignants pour le CARED a été plutôt bonne et adaptée. Ils ont été formés à Meiganga pendant une semaine. Le séminaire d'une semaine qui a été très bénéfique pour les enseignants et leur a donné des compétences pour pouvoir accueillir et encadrer ces enfants déscolarisés.

« Ce qui est vraiment regrettable c'est que ces enseignants ont été libérés et abandonnés à eux-mêmes ». Plusieurs de nos interviewés nous ont fait comprendre que le projet CAREED s'est arrêté parce qu'il n'y avait plus de financement pour payer les enseignants. D'autres pensent qu'il y a eu mutation, du CAREED à l'école formelle (l'Etat) alors il n'incombait plus à l'UNICEF de payer les enseignants de l'Etat, il revenait à ce dernier de prendre ses enseignants en charge. D'autres encore déclarent que l'Etat a recruté les enseignants auxiliaires qui répondaient aux critères requis par la réglementation en vigueur relative au recrutement des enseignants au Cameroun.

L'adhésion aux objectifs de l'Education Pour Tous (EPT) a poussé les gouvernements à faire entrer à l'école un nombre plus important d'élèves, et à recruter massivement de nouveaux enseignants. Il s'agit de dégager des ressources humaines requises en vue de faire progresser la scolarisation aux différents niveaux à un coût supplémentaire limité. Des besoins additionnels d'enseignants se sont par ailleurs fait ressentir. Le coût et l'efficacité des systèmes d'éducation en général dépendent, dans une large mesure, de la gestion des ressources humaines. En effet, les objectifs de développement quantitatif de l'éducation dans le cadre du CAREED par exemple peuvent être atteints de manière plus efficace et plus efficiente si les ressources humaines requises pour cela, en particulier le personnel enseignant, sont planifiées, allouées, utilisées et gérées avec soin.

Par ailleurs, la gestion des enseignants ne peut pas demeurer purement quantitative et procédurale car l'efficacité de l'enseignement est liée à des aspects qualitatifs tels que les compétences et la motivation des enseignants et aussi celles d'autres acteurs autour de l'école, comme les chefs d'établissement, les conseillers pédagogiques ou animateurs pédagogiques, les inspecteurs, sans oublier le personnel affecté dans les différentes directions du ministère.

Alors que les défis concernant l'expansion de l'offre aux différents niveaux, et les moyens pour y répondre par des recrutements et des formations d'enseignants, varient considérablement en fonction du contexte général et de l'état spécifique de l'éducation, presque tous les pays dans le monde sont actuellement confrontés à des problèmes d'équité dans l'affectation des personnels enseignants (entre les différentes régions géographiques, et/ou les types d'écoles), et un manque d'optimisation dans leur utilisation. Ainsi on note que l'absentéisme, la mauvaise utilisation et le manque de moral et de dévouement des enseignants constituent des phénomènes très répandus qui n'engendrent pas seulement un gaspillage des moyens mais affectent aussi en dernière instance la qualité et les résultats des processus d'apprentissage.

De nombreux défis se posent donc, allant du recrutement jusqu'au développement professionnel des enseignants en passant par leur allocation et utilisation optimales et un système de carrière et de récompenses à effet incitatif.

Tournier (2015) montre qu'une bonne gestion des ressources humaines, c'est à dire une gestion qui contribue à la fois au fonctionnement efficace du système éducatif et à la satisfaction du personnel enseignant et non-enseignant lui-même dépend essentiellement des facteurs suivants : Une planification adéquate des besoins en personnels : aucun plan que se soit du CARED ou de développement éducatif en général ne peut être mis en œuvre de manière efficace sans une prévision soignée des personnels requis pour atteindre les objectifs de scolarisation fixés. Cependant, la planification des besoins additionnels réels, notamment des besoins en personnels enseignants, est souvent rendue difficile car, notamment en raison de certaines faiblesses du système d'information et de gestion en place, on ne maîtrise pas bien leur attrition, leur disponibilité et leur utilisation réelles. Des politiques viables de recrutement, de rémunération, de déploiement et de carrière : dans tous les systèmes éducatifs les décideurs doivent effectuer des 'choix pondérés' qui, d'un côté, répondent aux besoins de recrutements additionnels ou éventuellement d'une meilleure rémunération des personnels, dont on peut espérer des répercussions positives sur l'expansion et la qualité du système.

De nombreux efforts peuvent être observés de la part de l'Etat et de ses partenaires mais le chantier est encore vaste car le problème de traitement réservé aux enseignants se pose avec acuité. Dans le cadre du CARED, la formation des enseignants ne semble pas avoir été initialement envisagée, et du coup on a constaté que plusieurs approches pédagogiques sont utilisées par les enseignants du CARED sans préparation à leur combinaison, aussi certains paramètres tels que l'absentéisme, le manque de motivation, les conditions de vie difficiles ont contribué à rendre les enseignants moins efficaces.

6.3.3. De la périodicité spéciale

Selon le guide du CARED, la charge globale horaire de la formation a été fixée à 120 heures à raison de 20 heures par semaine. A l'analyse de cette organisation et de l'utilisation du temps scolaire proposé, on s'aperçoit que le modèle est resté linéaire. Or, le cœur de la problématique du CARED peut aussi concerner les conséquences de la distribution et de l'usage des temps scolaires sur les élèves. Plus largement, la question du temps scolaire est en relation directe avec d'autres questions essentielles comme celles du traitement de la difficulté scolaire et de l'efficacité pratique des enseignements. Or, si l'on tient compte de la diversité des cas que présente le CARED, on constate du coup une grande variété des situations.

Le CARED comme outil de transformation avait la possibilité de tester cette relation en examinant l'effet de la réduction du temps sur la qualité de l'école. Car il est évident que le temps officiel, celui prescrit par les textes, ne fournit aucune mesure imparfaite du temps effectif d'enseignement pour les élèves. Il n'est donc pas surprenant que l'on ne détecte aucune relation entre la périodicité du programme et les résultats des élèves à ce niveau. Le verbatim suivant illustre ces différences d'allocation de temps exerçant un impact pédagogique non négligeable sur le parcours scolaire des enfants.

« Si on pouvait tenir compte de ce problème-là parce que c'est ce qui va attirer les enfants à l'école. Par rapport à la période si on pouvait prolonger, c'est-à-dire si on pouvait prendre les enfants immédiatement après les vacances je crois que ça sera facile parce que à cette période-là on pouvait facilement repérer les enfants qui ont abandonné. Si on pouvait aussi étendre CARED dans les autres localités ça aidera beaucoup » (Directeur NO).

L'UNICEF poursuit un objectif commun : tenir les objectifs de l'EPT et plus particulièrement la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés. Il s'agit d'un programme de 2011, une réponse éducation relative aux objectifs de l'Education Pour Tous établis à Dakar en l'an 2000 (l'EPT), dont l'expérimentation a été lancée sur les enfants déscolarisés autochtones, avec l'arrivée massive des réfugiés centrafricains, cet outil encore en phase d'expérimentation qui avait été monté par le MINEDUB et l'UNICEF a été relu et révisé pour être proposé et servir de réponse pour les enfants réfugiés de l'Adamaoua et de l'Est. Le gouvernement national, ses partenaires et la communauté éducative sont des vecteurs importants pour l'implémentation des CARED dans les zones d'éducation prioritaires.

En effet, les longues vacances sont un héritage du temps où les enfants étaient réquisitionnés par leurs parents pour aller travailler dans les champs. Les réalités économiques et sociales ayant considérablement changé depuis la fin du XIXe siècle, le statut des vacances a également fortement évolué.

Aujourd'hui, et c'est certainement heureux, la grande majorité des parents voient les vacances comme un temps de repos pour les enfants, une occasion de faire autre chose que pendant l'année, de profiter des longues journées et de s'amuser. Ceci dit, les enfants ne vivent pas tous dans le même environnement social ou économique, ils ne vivent pas les mêmes choses durant les vacances. Et, là aussi, se créent nécessairement des inégalités. Tant le type que la diversité des activités proposées aux enfants par leurs parents vont nécessairement avoir un impact sur la mobilisation des acquis scolaires et sur leur ancrage chez l'enfant.

S'il n'est pas nécessaire d'aller à l'autre bout de la planète pour éveiller son enfant à l'esprit de découverte, à la culture et à la complexité du monde, l'accès à une variété de ressources et les moyens nécessaires à cet accès sont évidemment déterminants. Il peut s'agir de moyens financiers, mais aussi de capacité de mobilisation des savoirs et savoir-faire à disposition. De nombreuses possibilités de stages sont proposées durant l'été en Belgique, à tous les prix. Mais l'accès à la variété a toujours un coût, que ce soit par le prix du stage ou par le prix de la mobilité et en particulier dans les zones rurales. Les vacances restent donc un moment durant lequel de grandes différences se marquent entre les enfants. En fonction des priorités éducatives des parents, mais aussi des ressources financières, matérielles et humaines disponibles. Et si nous devons donner un conseil aux parents d'élèves, ce serait de ne jamais oublier que les vacances doivent rester des vacances. Avec des moments de jeux, de lecture, de sport, de visites culturelles et autres, qui peuvent être sources d'apprentissages nouveaux ou permettre le maintien des acquis mais aussi avec des moments de repos et d'ennui. L'ennui est nécessaire à l'enfant, notamment pour lui permettre d'être créatif.

Selon Harris Cooper et ses associés (1996), différentes études montrent une perte de minimum un mois d'apprentissage entre les tests soumis aux élèves au printemps et des tests identiques passés à l'automne suivant. « Un mois minimum », signifie que l'enseignant qui récupère les élèves à la rentrée de septembre a besoin de ce temps-là au moins pour remettre l'élève au niveau qui était le sien au printemps. Ce que les chercheurs ont remarqué, c'est que ni le genre, ni l'origine ethnique, ni le quotient intellectuel (QI) n'ont d'impact sur la perte d'acquis durant les vacances. En mathématiques, l'origine socio-économique n'a pas non plus d'impact. Mais au niveau de la langue et du langage, les pertes peuvent aller jusqu'à trois-quatre mois pour certains élèves, en particulier les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés ou dont la langue parlée à la maison est différente de la langue d'enseignement. D'où l'intérêt de développer des programmes spécifiques pour les populations concernées durant les vacances.

L'hypothèse des chercheurs à ce sujet est que, les élèves de classe moyenne et aisées ont davantage l'occasion que les autres de lire, d'exercer la langue de différentes manières et que cela peut être plus aisément suscité par leurs parents eux-mêmes. Cette hypothèse concernant la langue et le langage se confirme d'ailleurs au regard des résultats en mathématiques. Pourquoi, en effet, la perte en mathématiques est-elle plus homogène ? Autrement dit, pourquoi tous les élèves, indépendamment de leur profil, accusent-ils le même retard à la fin des vacances en mathématiques, comme cela est révélé par les études spécifiques ?

En fait, nous dit Harris Cooper (1996), les mathématiques sont généralement considérées par les parents comme une matière purement scolaire. Et donc elles n'ont pas leur place dans le cadre des vacances, prioritairement dédiées à la détente et à l'amusement. Contrairement à la lecture, au théâtre ou à d'autres activités liées à la langue et au langage, les mathématiques ne sont que très peu explorées dans leur aspect ludique ou dans leur usage journalier par les parents soucieux d'entretenir et de cultiver les aptitudes de leur enfant durant les vacances d'été. Et si des liens peuvent être faits entre la musique et les mathématiques, on reste loin d'un entretien des attentes scolaires en mathématiques à tout âge. Tandis qu'en ce qui concerne la langue, le simple fait de parler et d'utiliser un niveau de vocabulaire varié et adapté aux compétences de l'enfant entretient et cultive ses acquis scolaires. Il est évident que l'enfant qui n'a pas ou peu l'occasion d'exercer la langue d'enseignement dans le cadre de son environnement quotidien durant deux longs mois accusera un déficit d'autant plus important à la rentrée des classes...

Harris Cooper identifie les trois remèdes les plus souvent cités que la société peut utiliser pour résoudre, au moins partiellement, la perte des acquis durant les vacances.

La première solution consiste à allonger l'année scolaire. Cela s'entend en nombre de jours d'école. En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'année scolaire compte a priori 182 jours d'école. En fonction des aléas du calendrier, le gouvernement peut décider de fixer un jour en moins ou un jour en plus (soit 181 et 183 jours). C'est plus qu'en France, qui est passée de 144 à 162 jours suite à leur grande réforme des rythmes scolaires en 2014, et moins qu'au Japon où les élèves ont 240 jours d'école dont 30 jours consacrés exclusivement au sport. Les élèves japonais ont cours du lundi au vendredi et doivent se rendre à l'école deux samedis par mois. Les vacances d'été durent environ un mois.

En hiver, les élèves ont deux semaines de break et, au printemps, trois semaines. C'est une solution coûteuse pour l'Etat et qui n'a généralement pas les faveurs des personnels de l'enseignement et de leurs syndicats. Harris Cooper (1996) indique que plus de jours d'école signifie aussi augmentation des tâches et donc plus de fatigue accumulée pour les élèves et les enseignants. Si des aménagements peuvent être imaginés, les détracteurs de l'augmentation notent qu'il faudrait ajouter une trentaine de jours pour qu'une différence notable s'opère et que le surcoût engendré pourrait être plus judicieusement investi dans la qualité de l'instruction et dans la réduction de la taille des classes.

La deuxième solution serait d'investir dans les écoles de remédiation et de dépassement en été. Si de tels programmes ont un réel effet sur la perte des acquis durant les grandes vacances, Harris Cooper remarque que les premiers bénéficiaires sont les élèves issus de la

classe moyenne et que les effets sur les publics précarisés sont nettement inférieurs. Le procédé est aussi plus efficace pour les élèves du secondaire que pour ceux du primaire, dans des structures plus petites avec un accompagnement plus individualisé et que les bénéfices se marquent davantage en mathématiques qu'en lecture.

La troisième solution évoquée par Harris Cooper (1996) est la suivante: la modification du calendrier scolaire de sorte que les vacances d'été soient rabotées de deux semaines afin d'allonger les congés de Toussaint et de Carnaval d'une semaine. Harris Cooper n'indique pas de contre-indication à cette mesure.

La recherche scientifique fournit depuis des décennies toujours plus de matière à réflexion pour les acteurs institutionnels et les décideurs politiques en ce qui concerne les rythmes scolaires. Mais l'habitude sociétale, d'une part, et institutionnelle, d'autre part, semblent demeurer insensibles à ces apports. Du moins chez nous. Si nous ne sommes pas d'avis qu'il faille augmenter le nombre de jours d'école par an (les enfants sont déjà suffisamment sollicités par l'école et certains ont besoin de davantage de temps pour intégrer les attentes actuels ; nous pensons par ailleurs qu'il faut plutôt investir pour faire de l'école autrement que pour faire plus d'école), nous avons la conviction que le raccourcissement des vacances d'été afin d'alterner de manière régulière des périodes de 7-8 semaines de cours avec deux semaines de congé permettrait une meilleure récupération des élèves et des enseignants en cours d'année. Cela aiderait aussi à réduire partiellement les pertes d'apprentissage durant les vacances, en particulier chez les publics les plus précarisés ou issus de familles où on ne parle pas le français à la maison.

Au profit de ces profils spécifiques, la Fédération Wallonie-Bruxelles, tout comme bien d'autres, aurait certainement à apprendre des expériences menées au Canada pour œuvrer à réduire la différence qui se marque durant les semaines d'été entre les élèves en matière de langue et de langage. Si nous devons constater chez nous, et il n'y a pas de raison que ce ne soit pas le cas, des pertes d'apprentissage équivalant à trois-quatre mois de scolarité durant les vacances chez certains élèves, pendant que d'autres perdent en moyenne un mois de scolarité, nous devrions questionner les politiques régionales, communautaires et locales qui conduisent à cette situation : Quelle conscience du terrain (communes, écoles,...) eu égard à cette problématique ? Qu'est-il prévu concrètement et structurellement pour pallier ce problème ? A qui s'adressent les programmes ? Comment sont-ils financés ? Faut-il les généraliser ? Etc. Et nous devrions alors relativiser les difficultés des écoles accueillant une majorité d'élèves correspondant aux catégories les plus sujettes à la perte d'apprentissage durant les vacances et

qui doivent donc combler un retard d'autant plus important à la rentrée. Sans les exempter de faire évoluer leurs élèves au maximum de leurs capacités avec les moyens mis à leur disposition, comme c'est d'ailleurs envisagé à travers les projets de gouvernance et des programmes pour un enseignement d'excellence...

Les périodes difficiles pour l'enfant sont l'automne, la période de la Toussaint ainsi que l'hiver (fin février – début mars). Le rapport de l'Académie de Médecine (Touitou, 2010) préconisait d'« évoluer vers un calendrier de 7-8 semaines de classe dont 2 semaines de vacances, ce qui implique un remaniement des 1er et 3ème trimestres » Concernant l'organisation de l'année scolaire, une proposition différente est formulée par Claire Leconte. En effet, elle considère que le découpage 7/2 provient d'un calcul purement mathématiques (division de 36 semaines de classe par 5 périodes) et non pas d'une réflexion sur les temps d'apprentissage les plus propices. L'organisme étant plus fragile en hiver, elle propose des vacances plus longues en hiver (3 semaines) et plusieurs « petites » vacances d'une semaine. D'autre part, elle insiste sur la nécessité de préserver le mois de juin comme mois d'apprentissage. Dans le cadre du CARED, la durée de la mise en œuvre n'a pas été bien stabilisée car elle est partie de six semaines à six semaines renouvelables puis, à huit semaines et parfois toute l'année.

6.4. PERSPECTIVES DE RECHERCHE

6.4.1. Perspectives théoriques

La théorie de Bronfenbrenner est avant tout interactionniste : l'individu se développe en interaction avec son environnement. En fait dans la théorie de Bronfenbrenner, il n'y a pas de place pour l'individu en dehors du microsystème. D'ailleurs, il s'agit d'une théorie du processus de développement et non d'une théorie de l'individu. Belski, collaborateur de Bronfenbrenner, a ajouté aux différents systèmes l'ontosystème, c'est-à-dire l'individu en interaction avec lui-même et porteur de caractéristiques propres. L'introduction de l'ontosystème forcerait à conclure qu'un microsystème est un système d'ontosystèmes en interaction, ce que Bronfenbrenner nomme une dyade, c'est-à-dire la relation engagée entre deux personnes.

La qualité d'une dyade, c'est-à-dire ses effets potentiels, dépend du degré de réciprocité dans l'activité et du passage petit à petit du pouvoir en faveur de la personne en développement. Nous n'avons pas insisté sur l'ontosystème dans la présentation de la théorie de Bronfenbrenner, ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, Bronfenbrenner, inspiré par Lewin,

est très attentif aux rôles des personnes engagées dans l'interaction. L'individu est donc implicitement présent, mais jamais seul. Ensuite, il nous semble que l'ensemble de ces concepts préserve la couture entre l'individu et la société. Le débat à propos de l'ontosystème s'ente sur la question de la sur responsabilisation de l'individu et des dérives liées à l'utilisation sociale de la génétique. D'une part, nier l'originalité de chaque individu serait le condamner au déterminisme social, d'autre part réifier l'individuation revient à nier la dimension collective et sociale du sujet.

Or, l'accent mis sur le développement comme processus d'interaction entre la personne et son environnement ouvre la voie à un retour du « social » et du déterminisme qu'il engendre, sans que ce déterminisme ne soit une fatalité. La théorie du développement humain n'est pas une théorie de la soumission de la personne au déterminisme, il s'agit plutôt de l'exploration des processus d'apprentissage qui permet à la personne de « maîtriser », de composer, de transformer son environnement.

La pensée de Bronfenbrenner est toujours systémique : les environnements sont des systèmes qu'il faut envisager dans leur complexité. Réduire ces systèmes à un seul de leur composant conduit à une mécompréhension préjudiciable de la théorie. L'écologie du développement humain est actuellement résumée sous la forme du PPCT Model (Process-Person-Context-Time Model). Cette formulation reprend les quatre éléments essentiels de la théorie. Le Processus de développement implique les relations dynamiques entre une personne, le contexte (les micro, méso, exo et macrosystèmes) et les temporalités. Cette actualisation de l'écologie du développement humain est une tentative d'asseoir le modèle sur des bases scientifiques et expérimentales, dont les contradictions avec l'approche naturaliste de Bronfenbrenner ne peuvent être ignorées. En reprenant l'idée de Bateson, un modèle est une réalité de second ordre, donc une abstraction. C'est-à-dire que le modèle est avant tout un vocabulaire commun pour les professionnels, mais qu'il ne saurait tenir lieu de réalité. Donc, les systèmes n'existent pas en tant que tels, ils doivent rester des outils explicatifs mais ne doivent pas conduire à un appauvrissement de la réalité. Ainsi la théorie de Bronfenbrenner est avant tout pratique.

L'utilisation du modèle écologique offre pour les chercheurs l'occasion d'une triangulation théorique car il se situe au croisement de plusieurs théories. Pour les acteurs de terrain la référence à Bronfenbrenner permet de briser les routines instituées par l'utilisation récurrente des modèles de planification et d'analyse causale comme cadres logiques de l'action.

Bateson recommande d'opter pour le modèle moins éloigné de la réalité décrite. Ainsi le modèle de Bronfenbrenner serait particulièrement adéquat aux actions centrées sur le milieu de vie.

Les exemples qui illustrent cette théorie sont souvent liés au développement de l'enfant. Pourtant, il s'agit bien de l'écologie du développement humain, et, dans ses hypothèses, Bronfenbrenner utilise le mot personne et non celui d'enfant. Ainsi, il n'est pas inimaginable de réfléchir sur la question du passage à la retraite à partir de cette théorie, notamment en recourant à la notion de transition écologique. Une autre application serait l'étude de la déprise des personnes âgées qui, par hypothèse, pourrait s'apparenter à une réduction du nombre de mésosystèmes et de microsystèmes auxquels la personne participe. Un décalage plus important apparaît quand on cherche à utiliser cette théorie dans l'accompagnement méthodologique des projets. Il est en effet possible de penser un projet comme étant un microsysteme dont le développement passe par une meilleure intégration dans son contexte, par une amélioration de ses réseaux (mésosystèmes), par un renforcement des liens avec les exosystèmes.

Le modèle écologique de Bronfenbrenner fournit une analyse détaillée des facteurs environnementaux du développement humain. Bien, qu'il soit l'heure actuelle l'une des théories les plus utilisées dans le contexte les plus acceptées de la psychologie évolutive, parce qu'elle permet une analyse détaillée de l'influence du contexte et de l'environnement sur le développement personnel.

Toutefois, ce modèle fait l'objet d'un certain nombre de critiques à savoir : l'attention est à peine portée sur les facteurs biologiques et cognitifs ; Le modèle écologique n'explique le développement personnel que par l'aspect contextuel, ce qui est un élément qui peut intervenir directement. En ce sens, en dépit des multiples enquêtes qui ont montré que les facteurs environnementaux semblent jouer un plus grand rôle dans le développement des êtres humains et que les facteurs biologiques ne peuvent faire obstruction de l'existence de ces derniers, il est important de comprendre que chaque individu est né avec une partie biologique qui détermine son développement. Bien que les éléments génétiques aient tendance à être très vulnérables à l'environnement, ils semblent également jouer un rôle plus ou moins important dans le développement de la personnalité et des caractéristiques individuelles des sujets.

De nombreuses études reposent sur une mesure de l'intelligence appelée « quotient intellectuel » (QI). La recherche s'intéresse beaucoup aux gènes qui influencent l'intelligence. Beaucoup de chercheurs se sont concentrés sur les similitudes et les différences de QI au sein des familles. Leurs études suggèrent que les facteurs génétiques sous-tendent environ 50 % de la différence d'intelligence entre les individus.

D'autres chercheurs ont examiné les variations dans l'ensemble du génome de nombreuses personnes, une approche appelée « études d'association à l'échelle du génome », pour déterminer si des zones spécifiques du génome sont associées au QI. Leurs études n'ont pas identifié de manière concluante de gènes qui jouent un rôle majeur dans les différences d'intelligence. Il est probable qu'un grand nombre de gènes soient impliqués, chacun d'entre eux apportant une contribution à l'intelligence d'une personne.

L'environnement et les gènes d'une personne s'influencent mutuellement, et il peut être difficile de distinguer les effets de l'environnement de ceux de la génétique. Par exemple, si le QI d'un enfant est similaire à celui de ses parents, cette similitude est-elle due à des facteurs génétiques transmis de parent à enfant, à des facteurs environnementaux communs, ou très probablement à une combinaison des deux ?

Il semble que des facteurs génétiques tout autant qu'environnementaux jouent un rôle dans la détermination de l'intelligence. À cet égard, des recherches menées par Nisbett et collab. (2012) ont fait les observations suivantes :

L'héritabilité du QI varie considérablement selon la classe sociale.

Presque aucun polymorphisme génétique n'a été découvert sans qu'il soit systématiquement associé à une variation du QI dans la plage normale.

Même lorsque les améliorations du QI produites par les interventions les plus efficaces pendant la petite enfance ne perdurent pas, il peut y avoir des effets très marqués sur les résultats scolaires et les résultats dans la vie.

Les différences entre les sexes relativement à certains aspects de l'intelligence sont dues en partie à des facteurs biologiques identifiables et en partie à des facteurs de socialisation. Il est évident que le développement humain est déterminé par les facteurs biologiques d'une part et environnementaux d'autre part.

6.4.2. Perspectives curriculaires

La présente recherche montre que le Programme CARED tel que conçu par le Ministère de l'Éducation de Base avec le concours du Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation (ROCARE) est une initiative louable au regard des résultats ou des avancées jusqu'ici obtenus en termes de récupération des enfants déscolarisés et non scolarisés, de formation des enseignants et de réalisation des infrastructures dans certaines écoles et des microprojets au profit de certaines Associations des Parents d'Elèves et d'Enseignants (APEE).

Toutefois l'on a pu observer certaines limites considérables sur les plans règlementaire, institutionnel, opérationnel et social. Ceci s'expliquerait par le fait que le programme CARED est resté statique et non dynamique depuis sa conception alors que des contextes changent ou évoluent au fil des ans et ce en fonction des situations.

Dans le cadre de la réalisation de la vision du Gouvernement qui ambitionne pour un Cameroun émergeant à l'horizon 2035, sur le plan éducatif, les pouvoirs publics s'appuient sur un certain nombre de programmes à savoir l'universalisation de l'enseignement primaire, le développement du préscolaire, la promotion de l'alphabétisation, l'éducation non formelle, la promotion des langues nationales, la gouvernance, entre autres.

En effet, faut-il le rappeler, le Cameroun a souscrit aux 17 Objectifs du Développement Durable (ODD) qui constituent l'Agenda 2030 adoptés par les Nations Unies en vue d'« éradiquer la pauvreté, protéger la planète et garantir la prospérité pour tous ». L'ODD n° 4 vise à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. L'éducation est présentée par la plupart des acteurs de la communauté internationale comme la clé de voûte de la réalisation de certains objectifs du développement durable : elle permet de sortir de la pauvreté, de réduire les inégalités et d'instaurer un climat de paix et de tolérance dans chaque société. Au Cameroun, l'éducation rentre parmi les priorités gouvernementales.

Les curricula accélérés qui constituent un volet du programme de l'éducation non formel visent ainsi à réduire les disparités entre les bénéficiaires de l'éducation tout en respectant les principes d'égalité et d'équité pour l'accès à une éducation de qualité. C'est dans ce sens que, suite aux différentes crises régionales et internes, le gouvernement, avec l'appui des partenaires techniques et financiers, a mis en place un programme de réinsertion des enfants déscolarisés dans les quatre zones d'éducation prioritaire du pays qui couvrent les Régions administratives de l'Extrême-Nord, du Nord, de l'Adamaoua et de l'Est.

Il s'agit du Curriculum Accéléré pour la Réinsertion des Enfants Déscolarisés (CARED) et de ses variantes dont le Curriculum Accéléré Pour l'Entrée à l'Ecole Primaire (CAPEP), le Programme Alternatif Accéléré et Inclusif pour les Enfants Non Scolarisés (PAAIENS) ainsi que le Programme d'Education Accéléré (PEA) qui, vont toutes en droite ligne avec la politique de réinsertion des enfants déscolarisés. Toutefois, la mise en œuvre de ces programmes a révélé de nouveaux défis notamment ceux liés :

- au temps mis pour la formation en vue de la mise à niveau des enfants qui varie entre quatre et huit semaines et qui s'est avéré parfois court et inapproprié ;
- au choix des cibles qui a été le plus souvent biaisé ou influencé par certains membres de la communauté éducative, lors de la sélection des déscolarisés en y introduisant frauduleusement les enfants non éligibles ou déjà scolarisés afin de leur permettre de bénéficier avantages et autres mesures incitatives liés à la réinsertion ;
- à la rétention approximative et peu probante des enfants du fait de certains facteurs liés à leur encadrement (famine, culture, traitements inhumains et autres violences physiques et/ou morales) ;
- à l'inflexibilité de la démarche pédagogique qui ne tient pas toujours compte des activités et des réalités propres aux différentes cibles ;
- à la capacité pédagogique des enseignants de l'école formelle qui, après leur temps normal de travail quotidien, sont appelés à enseigner dans les ETAPE dans le PAAIENS posant ainsi un problème de rendement optimal et de qualité des enseignements dispensés.

En effet, le passage au CARED a constitué une avancée significative dans l'amélioration de la pertinence du soutien en favorisant la responsabilisation et l'autonomie des acteurs locaux. Cette option a été jugée opportune si on met en avant la fluidité du flux des élèves (efficacité interne) et plus critiquable si l'on s'intéresse en priorité à l'efficacité pédagogique (la performance des élèves aux épreuves de connaissances scolaires). Les contenus des enseignements étaient cohérents et permanents avec un accent particulier sur les mathématiques, l'éducation civique et morale, la lecture, le sport, l'hygiène pratique, la production d'écrits, etc. Il y avait conformité entre les contenus de ces formations et ceux des programmes officiels. En ce qui concerne particulièrement les effets de la scolarisation sur l'environnement socioéconomique, on a observé des avancées notables en termes de transfert des acquis d'apprentissage. A titre d'exemples, dans la Zone d'Education Prioritaire de l'Est, il est ressorti que, pendant la mise en œuvre du CARED, bon nombre d'enfants en âge scolaire ont dû abandonner le petit commerce, le travail dans les chantiers miniers, les activités ménagères, pour rejoindre l'école formelle.

Toutefois, la controverse est inévitable dans une étude scientifique. Ainsi, pour certains, les contenus des enseignements sont pertinents et cohérents parce que les curricula ont été tirés des programmes officiels en vigueur à l'école primaire. Les contenus obéissent aux deux

approches pédagogiques en vigueur dans ces écoles : la NAP et l'APC. Cependant, le CARED a péché en ce sens qu'il a été régulièrement un peu plus survolé. Or, en dépit de la limite liée au facteur temps sus évoqué, la mise en œuvre de ce programme aurait même pu être écourtée au lieu d'être escamotée.

Cette analyse pose de nouveau le problème des enjeux de la cohérence éducative au niveau des curricula. A travers le CARED, il est questionné les typologies classiques du contenu pour en suggérer une vision dynamique et holistique. A cet égard, le guide conçu pour mettre en œuvre le CARED a cherché à traduire cette complexité en une pluralité de pratiques, mais sans toutefois tenir compte du niveau de spécialisation des acteurs locaux chargés de la mise en œuvre de ce concept.

Pour d'autres, les programmes ne sont pas suffisamment pertinents car ils n'intègrent pas la diversité culturelle, il existe une manière de fonctionner dans cette zone, il faut observer que les cours commencent généralement entre 8 et 10 heures car les enfants doivent d'abord vaquer à d'autres occupations (chantiers miniers, petits commerces, travaux champêtres, travaux ménagers...) prescrites par les familles avant de se retrouver à l'école.

La pertinence des contenus dont il est question ici semble se limiter au fait qu'il existe un lien entre le CARED et les programmes officiels du fait que le CARED a été tout simplement calqué de ces derniers. Cependant, réduire la pertinence des contenus à ce seul lien remet en question l'équilibre nécessaire à un curriculum. Or, l'adaptation au contexte éducatif particulier devrait déterminer la place relative à donner à différents moments du curriculum aux compétences de communication, aux compétences interculturelles, aux expériences esthétiques et littéraires, à la mise en place de capacités réflexives, au développement de stratégies transversales aux disciplines, au développement de l'autonomie, au développement cognitif.

L'application du CARED a mis en avant l'appropriation des approches pédagogiques notamment la Nouvelle Approche Pédagogique (NAP) et l'Approche Par les Compétences (APC). Or, on se rend compte que le CARED pose un problème, celui de l'unicité ou d'harmonisation des approches. En effet, le degré d'unicité ou d'harmonisation de celles-ci permet de vérifier dans quelle mesure le curriculum peut répondre aux besoins et aux réalités de la société en matière de réinsertion scolaire. Il n'existerait donc pas de degré intermédiaire, s'il y a plusieurs approches, il ne saurait être question d'unicité ou d'harmonisation.

Dans sa conception, le CARED a prévu l'usage de l'APC afin que, même si l'enfant quitte l'école, il aurait tout de même capitalisé un ensemble de savoirs lui permettant de s'adapter au

contexte. On s'aperçoit que le curriculum analysé est démultiplié en autant d'approches qu'il y a des domaines d'apprentissage (nouvelle approche pédagogique et approche par les compétences). Ce qui induit ainsi une certaine confusion dans la mise en œuvre du CARED par les enseignants. C'est d'ailleurs une limite du CARED lui-même.

La mise en œuvre du CARED pose donc le problème de l'adaptabilité. Le degré d'adaptabilité permet de vérifier dans quelle mesure le curriculum est flexible, c'est-à-dire qu'il peut s'adapter à l'évolution des besoins sociétaux en matière d'éducation. L'analyse permet de relever qu'une réforme curriculaire nécessite une planification stratégique qui puisse articuler en toute cohérence le travail des différents aspects du curriculum vers l'optimisation de ses caractéristiques. Ce travail de planification préalable à toute réforme est complexe et on s'aperçoit que cette complexité n'a pas été identifiée par ceux qui ont élaboré le CARED.

Le travail de planification nécessite d'abord une analyse du format de curriculum à chacune des dimensions que doit préciser la trame conceptuelle (CARED comme objet d'étude, CARED comme processus de développement curriculaire, CARED comme produit d'un processus de développement curriculaire, CARED comme cadre de référence d'une réforme, CARED comme cadre d'adaptation). Or, l'analyse des données laisse apparaître que le CARED est une réponse spontanée, donc non planifiée.

Le CARED est mis en œuvre depuis plus de 10 ans. Mais s'il est vrai que ce programme est parvenu à réinsérer des milliers d'enfants déscolarisés dans les différentes zones d'éducation prioritaires, il n'en reste pas moins vrai que le phénomène de déscolarisation qui constitue son fondement est resté grandissant dans les ZEP voire au Cameroun et plus particulièrement dans la région de l'Est, du fait des limites propres du CARED et d'un contexte sans cesse changeant.

Par ailleurs en observant le programme CARED, nous avons rencontré en son sein, plusieurs sous-programmes en fonction de la diversité des cibles : un sous-programme pour les enfants non scolarisés (PAAIENS) ; un autre pour la préparation de l'entrée à l'école primaire (CAPEP), un autre encore pour les enfants déscolarisés (PEA), entre autres. A ces sous-programmes viennent s'ajouter plusieurs initiatives privées développées par des organisations internationales, des confessions religieuses et des ONG nationales et locales à l'instar de Stratégie innovante pour la scolarisation des enfants autochtones, Avenir, EIM, ORA, entre autres. A cette allure, l'on tendrait à un curriculum spécifique à chaque catégorie de cibles, alors qu'un système éducatif ne nécessite qu'un seul curriculum.

Ce qui justifie le présent projet qui vise à proposer un outil dynamique, plus adapté, susceptible de répondre aux besoins, aux réalités, aux contextes et aux situations. Il s'agit d'un « *Curriculum situationnel* ».

6.4.3. Curriculum situationnel

Il s'agit d'un outil dynamique, d'alerte, de veille, de suivi, d'information, de formation, d'orientation et d'évaluation doté des ressources humaines ou des compétences et des moyens matériels nécessaires susceptibles d'agir dans le temps et dans l'espace en temps réel et en fonction des contextes. Ces derniers diffèreraient en fonction non seulement des cibles qui peuvent être des réfugiés, des immigrés, des déplacés internes, des peuples autochtones, des enfants vulnérables, entre autres, mais aussi des causes réelles qui sous-tendraient le décrochage scolaire chez les enfants. Une analyse singulière de chaque contexte et de chaque cause produira des éléments qui constitueront des préalables. De cette analyse, il en ressortira deux orientations possibles à savoir une réinsertion scolaire et une insertion professionnelle à travers des centres de formation professionnels.

Pour un meilleur accomplissement de ses missions, le *Curriculum situationnel* disposerait d'un organe institutionnel propre et décentralisé. Le phénomène des enfants déscolarisés nécessite une réponse globale qui vient des différents sectoriels concernés ainsi que des partenaires de l'éducation d'où la nécessité d'un observatoire national sur le phénomène des enfants déscolarisés comme organe de coordination sous la tutelle du MINEDUB, et un organe de mise en œuvre à la dimension d'une direction au sein de ce même département ministériel. Il s'agira d'un instrument qui agit sur trois leviers autrement appelés axes stratégiques à savoir la mobilisation sociale, l'amélioration de l'offre de l'éducation et le plaidoyer.

6.4.3.1. La mobilisation sociale

Une bonne cartographie des parties prenantes ou une bonne analyse des acteurs permet d'identifier toutes les personnes physiques ou morales intéressées, concernées ou impliquées dans le processus de l'éducation des enfants et ou de promotion de leur droit à l'éducation. Dans le cadre de cette étude, on distinguera deux catégories d'acteurs à savoir, les clés ou primaires c'est-à-dire qui sont concernés au premier chef (MINEDUB, CTD, enfants, parents, enseignants, APEE) et les acteurs secondaires, ils peuvent jouer un rôle important mais sans toutefois être indispensables (ONG nationales et internationales, élites, certaines administrations publiques et privées). Cette analyse met en évidence les rôles respectifs de ces parties prenantes ainsi que leurs missions sans oublier leur degré d'influence dans le processus

d'éducation des enfants. Le Curriculum situationnel vise à mobiliser ces acteurs en fonction de leurs rôles et missions respectifs. Il permet aussi de mettre sur pieds une stratégie de gestion et d'utilisation de ces acteurs et de leurs impacts selon qu'ils peuvent être positifs ou négatifs.

6.4.3.2. Amélioration de l'offre de l'éducation

Les écoles jouent un rôle protecteur vis-à-vis des enfants en même temps qu'elles constituent un lieu d'apprentissage pour ces derniers. Pour être protectrices, les écoles doivent être physiquement rassurantes, psychologiquement et émotionnellement réparatrices, socialement intégrées et cognitivement transformatrices. Pour que les écoles soient des environnements d'apprentissage sûrs, il serait souhaitable qu'une attention particulière soit prêté à ce qui suit :

- les relations entre les enseignants, les élèves et les familles, notamment les questions de pédagogie, de châtement corporel, de violence entre camarades et de harcèlement sexuel ou d'exploitation ;
- les contenus des programmes et les structures de l'éducation, notamment la sensibilité aux conflits, la construction de la paix et l'intégration sociale ;
- les installations, y compris les infrastructures, la sélection du site et la planification, l'approvisionnement en eau et l'hygiène, ainsi que les fournitures de base ;
- l'environnement politique et social élargi à l'école, dont le contexte culturel et religieux.

Il est tout aussi nécessaire d'accorder une attention toute particulière aux groupes marginalisés afin de leur assurer l'accès à des environnements d'apprentissage convenables. Ces derniers doivent faciliter l'accès, car les enfants choisiront de ne pas aller à l'école ou abandonneront s'ils vivent ou perçoivent un manque de sécurité et d'assurance. Ils sont également liés à la qualité : seule une éducation de qualité abordant les besoins physiques, psychologiques et cognitifs des élèves peut être considérée comme un instrument de protection. Il s'agirait d'adapter davantage les contenus des programmes scolaires officiels au contexte socio culturel des populations concernées : tenir compte des différences individuelles à l'égard des autochtones, des déplacés internes et les réfugiés car à contextes différents, besoins spécifiques et réponses adaptées; Enrichir les méthodes et techniques d'enseignement tout en les adaptant au contexte socio culturel des personnes concernées ; intégrer la langue nationale comme co-médium d'enseignement à côté du français et de l'anglais; adapter le calendrier scolaire à la mobilité saisonnière de la population concernée ; permettre que les filles et les

garçons puissent terminer le cycle primaire, entrer dans le secondaire et y rester jusqu'à l'obtention du diplôme, comme des incitations à la scolarisation agissant pour atténuer les contraintes sexospécifiques et systémiques, les barrières contextuelles, et l'appui à la participation importante de la communauté ; améliorer la qualité des établissements primaires disponibles à travers des efforts ciblés pour améliorer les conditions des enseignants, parmi lesquels la rémunération juste et stable et la possibilité d'évolution professionnelle qui encourage la rétention des professionnels qualifiés et spécialisés.

6.4.3.3. Plaidoyer

L'effectivité pour que le curriculum situationnel puisse atteindre ses objectifs passe par la mise en place au sein du MINEDUB d'un département en charge de sa mise en œuvre avec des services déconcentrés au niveau régional et local ; la création d'un observatoire national du phénomène de déscolarisation comme instance ou organe consultatif d'alerte, de veille et de suivi du phénomène de déscolarisation ; enfin l'élaboration et l'adoption du curriculum situationnel assorti d'un document guide de sa mise en œuvre.

Le plaidoyer ainsi sollicité prévoit entre autres actions la mise en place d'un groupe de travail chargé de la facilitation de la mise en œuvre des actions convenues ; la cartographie des parties prenantes qui ressortira leurs missions, leurs rôles ainsi que leur degré d'influence en matière d'éducation ; le développement de l'argumentaire puisé dans les différents tests effectués sur des cas pilotes et contenu dans des documents de capitalisation des différentes expériences vécues ; le développement et la mise en œuvre d'un plan d'action réaliste qui constituera la feuille de route ou la boussole sur la stratégie de plaidoyer à dérouler ; la mise en place d'un plan de suivi et d'évaluation des actions programmées.

6.4.3.3.1. Observatoire national du phénomène de déscolarisation

La déscolarisation est un phénomène mondial, c'est-à-dire qui touche l'ensemble des pays du globe terrestre. Ses causes diffèrent d'un Etat à un autre. Pour le cas du Cameroun, la création d'un observatoire sur ce phénomène s'avère indispensable. Il est un organe consultatif de veille, d'alerte, de suivi et de proposition placé sous la tutelle du MINEDUB et composé des membres issus des différents sectoriels concernés par les questions d'éducation, les acteurs du secteur privé, des Collectivités Territoriales Décentralisées, de la société civile et des partenaires au développement dans le cadre de la coopération internationale. Il est régi pour son fonctionnement et son administration par un acte officiel.

Sous la coordination d'un Comité de pilotage, l'ensemble des ressources doivent se conjuguer pour appuyer la politique de développement de la scolarisation au Cameroun. Le Projet de Stratégie sera l'outil d'un dialogue politique bilatéral avec le gouvernement, un dialogue coordonné localement et concerté avec l'ensemble des membres de la communauté éducative et les bailleurs de fonds. Les mécanismes de suivi-évaluation visant à mesurer la performance et à introduire la notion de gestion par les résultats, de manière à évaluer l'efficacité du partenariat.

Pour toutes les activités, les contributions respectives de chaque partenaire seront situées, en fixant conjointement et au cas par cas, dans un cadre contractuel daté et précis (convention de financement, protocole d'assistance technique ou de formation, lettres de mission...), les apports (financiers, humains, autres) respectifs.

Le Comité de pilotage (COFIL) de la Stratégie se réunit au moins une fois par trimestre, afin d'évaluer et d'orienter la mise en œuvre du Plan d'actions. Il aura une compétence élargie à l'ensemble des instruments et des opérateurs de la coopération multilatérale. Cette instance de cadrage général, de pilotage, d'évaluation et de régulation sera présidée par le Ministre de l'Education de Base.

Il sera ouvert à des représentants de la société civile camerounaise (secteur privé, ONG, organisations confessionnelles), des élus et des collectivités locales, et associera, en qualité d'observateurs, des représentants des bailleurs de fonds multilatéraux et bilatéraux intéressés et les plus actifs dans les domaines d'intervention de la Stratégie.

Les membres du Comité de Pilotage seront destinataires des comptes rendus d'exécution et travaux d'évaluation réalisés à l'initiative des instances d'orientation, de pilotage et de suivi de la Stratégie ainsi que des documents produits par les comités sectoriels et les instances de pilotage et de suivi des autres activités.

Pour assurer la pleine efficacité de la stratégie, des cadres de gestion et de suivi conjoint seront mis en place avec des objectifs quantifiables à moyen terme et des tableaux de bord assortis d'indicateurs de moyens (budgets-programmes) et de résultats.

6.4.3.3.2. Département de mise en œuvre

La manifestation de la volonté politique pour résorber le phénomène de déscolarisation se traduit par la création d'une structure chargée de la mise en œuvre et du suivi des activités contenues dans le Curriculum Situationnel à travers son guide. Ainsi, placée sous l'autorité d'un chef de département (Direction) au niveau central, cette Unité se veut décentralisée au niveau

régional et local. A l'instar de l'observatoire national sus évoqué, un acte officiel crée cette structure et détermine son fonctionnement et son administration.

6.4.3.3.3. Fiche technique du Curriculum situationnel

Les principaux axes d'intervention sont repris de façon détaillée dans le tableau ci-dessous avec les différents publics cibles, les actions et les activités à mener. Il s'agit des actions prioritaires telles que :

- Sensibilisation des parents sur l'importance de l'école formelle ;
- Sensibilisation des élus locaux sur l'importance de l'école pour tous les enfants en âge scolaire ;
- Facilitation de l'accès de tous les enfants à l'état civil ;
- Promotion et protection des droits des enfants ;
- Amélioration du niveau des revenus des parents d'élèves ;
- Soutien des parents à la scolarisation des enfants filles et garçons ;
- Mise en place d'une plate-forme de concertation entre le MINEDUB et différents partenaires (les ONG et les communautés) ;
- Mise en place d'une plate-forme de convergence sous la coordination de l'autorité administrative compétente ;
- Amélioration des conditions de vie et de travail dans ces écoles ;
- Promotion du dialogue intercommunautaire ;
- Promotion des valeurs culturelles ;
- Recherche de nouvelles sources de financement ;
- Densification des infrastructures scolaires fonctionnelles ;
- Appui à la réalisation des infrastructures socioéducatives et économiques

6.4.3. Perspectives scientifiques

Nous souhaiterions avec les mêmes outils d'investigations aller dans les autres ZEP en vue de comparer les résultats et de s'enquérir des niveaux d'avancées et des défis.

Tableau 35: Actions et activités par axe stratégique

AXE STRATEGIQUE	OBJECTIF	PUBLIC CIBLE	ACTION	ACTIVITE
1-Sensibilisation et mobilisation sociale	Suscitez l'adhésion des parents en faveur de la scolarisation de leurs enfants ; (Axe 1) -1	Enfants déscolarisés	Sensibilisation des parents sur l'importance de l'école formelle	-Organisation des causeries éducatives -Valorisation des diplômés
			Promotion des valeurs culturelles des concernés	-Organisation des activités socioculturelles -Diffusion des documentaires sur les peuples autochtones les réfugiés et les personnes vulnérables (modèles nationaux ou étrangers)
			Vulgarisation des droits de de l'enfant, des droits des peuples autochtones et réfugiés	-Organisation des ateliers de renforcement des leaders sur leurs droits -Production des supports de sensibilisation -Diffusion des textes juridiques en langues locale, française et anglaise à travers les radios communautaires -Rencontres avec les leaders (chefs traditionnels et religieux)

	Impliquer fortement les collectivités territoriales décentralisées dans le processus de scolarisation des enfants déscolarisés	CTD et élus locaux (maires, conseillers municipaux, députés...)	-Sensibilisation des élus locaux sur l'importance de l'école pour tous les enfants en âge scolaire	-Organisation des voyages d'échanges -Jumelage des communes ayant des enfants déscolarisés avec celles qui sont régulièrement scolarisées pour partage d'expériences - organisation des ateliers de renforcement des élus locaux
			-Appui à la réalisation des infrastructures socioéducatives et économiques	-Construction des Centre d'alphabétisation fonctionnelle et les centres d'éducation de Base Non formelle -Construction des cantines scolaires, des points d'eau, des latrines... -Facilitation de l'accès à la propriété foncière pour les activités agricoles des parents
			-Facilitation de l'accès de tous les enfants à l'état civil	-Création des centres spéciaux d'état civil dans les communautés -Désignation des locaux comme officiers et/ou secrétaires des centres d'état civil
	Impliquer les parents d'élèves dans le processus de	Autochtones, réfugiés et	-Sensibilisation des populations sur	-recensement des sites et des foyers des populations autochtones et réfugiés

	scolarisation de leurs enfants garçons et filles	déplacés internes	l'importance de l'école	-éducation des enfants et des parents sur les méfaits de l'alcoolisme, du tabagisme. -inscription des parents dans des Centres d'alphabétisation fonctionnelle (CAF)
			-Amélioration du niveau des revenus des parents	-réalisation des Activités génératrices de revenus (AGR)
			-Soutien des parents à la scolarisation des enfants filles et garçons	-Octroi des bourses scolaires aux meilleures élèves
	Sensibiliser les populations hôtes et étrangère sur la nécessité de relations socioéconomiques équilibrées entre les deux groupes	Populations Bantou riveraines	-Promotion du dialogue intercommunautaire Autochtones et étrangers	-Création des structures communautaires et associatives mixtes (club de foot, groupes de danse, chorale...) -organisation des causeries éducatives mixtes -valorisation des activités culturelles mixtes
			-Promotion et protection des droits des réfugiés	-organisation des campagnes de sensibilisation des locaux sur les droits des réfugiés -lutte contre le travail des enfants dans les exploitations des locaux et des expatriés

	Développer des partenariats multiformes et efficaces en leur faveur	Partenaires	Mise en place d'une plate-forme de convergence sous la coordination des autorités administratives compétentes assortie de mécanismes de suivi	Constitution d'un fichier des partenaires concernés Sensibilisation des ONG sur l'importance du travail en synergie
			Recherche de nouvelles sources de financements	-Organisation des rencontres de plaidoyers -Production et diffusion des documentaires mettant en valeur des expériences réussies -organisation des activités de lobbying
2-Amélioration de l'offre d'éducation en faveur des enfants déscolarisés (autochtones,	Faciliter le développement des infrastructures scolaires dans les zones à forte concentration des enfants déscolarisés	MINEDUB, CTD et partenaires	-Densification des infrastructures scolaires fonctionnelles	-Identification des besoins - réhabilitation des infrastructures scolaires existantes - Construction et équipement des écoles

déplacés internes, réfugiés, etc.)				- Recrutement/Affectation du personnel enseignant qualifié
	Appliquer des mesures incitatives facilitant le maintien des enseignants qualifiés et des élèves dans ces zones	MINEDUB, MINAS, CTD et partenaires	-Amélioration des conditions de vie et de travail dans ces écoles	<ul style="list-style-type: none"> -Construction des logements pour enseignants -Construction des ouvrages WASH (points d'eau, latrines ...) -Mise en place des cantines scolaires -Distribution de la ration sèche (ration alimentaire à emporter)
	Adapter les activités scolaires au mode de vie socioculturel (calendrier scolaire...)	MINEDUB et Communautés	-Mise en place d'une plate-forme de concertation entre le MINEDUB, les ONG et les Communautés	<ul style="list-style-type: none"> -Réajustement des périodes d'interruption de classes -Introduction des classes de langues locales dans les écoles -Systématisation des activités socioculturelles dans les écoles

	Préciser la démarche de pilotage et de suivi-évaluation	Equipe du projet	Définition de la démarche	Identification, analyse et choix de la démarche
Plaidoyer en vue de la reconnaissance officielle du Curriculum situationnel et de la création d'un Observatoire sur le phénomène de déscolarisation, et la création d'une structure de suivi de la mise en œuvre avec des services déconcentrés	Cartographier les différentes parties prenantes concernées, impliquées et/ou intéressées par des questions relatives à l'éducation et/ou aux des droits des enfants	Communauté éducative Groupes d'utilisateurs des enfants	Analyse des acteurs	- identification des parties prenantes
				- analyse des parties prenantes
				- classification des acteurs
				- conception de la matrice des influences et des impacts de l'action des acteurs
	Mettre sur pied une stratégie de plaidoyer	Equipe du projet	Mise en place un groupe de travail	- répertorier les compétences existantes (personnes physiques et/ou morales)
				- définition des missions, rôles et tâches du groupe de travail et de ses membres
				- Elaboration et adoption un cahier de charges (règlement)
	Organiser et réaliser des actions tests sur le terrain	Communauté éducative	Conduite des activités pilotes	- Développement d'un plan d'action
				- Mise en œuvre des activités retenues ou planifiées
				- Capitalisation des expériences et des résultats
- Développement de l'argumentaire				
Permettre aux différents acteurs de porter un			Suivi et évaluation	- Développement des outils de suivi et d'évaluation

	jugement sur les actions pilotes et d'apporter d'éventuelles améliorations	Equipe du projet et personnes ressources		<ul style="list-style-type: none"> - Mise en place de la stratégie de suivi et d'évaluation (interne et externe)
				<ul style="list-style-type: none"> - Conduite des missions de suivi et d'évaluation
	Organiser et conduire des actions de plaidoyer	MINEDUB, MINAS, CTD, MINEPAT, Primature, Parlement, médias, etc.	Information et sensibilisation des acteurs	<ul style="list-style-type: none"> - Prise des rendez-vous avec les acteurs cibles
				<ul style="list-style-type: none"> - Conduite des campagnes, causeries éducatives, tables rondes, conférences de presse, dîners parlementaires et des ateliers d'information et de sensibilisation des acteurs
			Présentation des résultats des études et actions pilotes	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation des ateliers multi acteurs de restitution des résultats des études et actions pilotes
			Présentation des projets d'Observatoire, de structure de mise en œuvre et du Curriculum situationnel et de son document guide	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboration des moutures et présentation aux différents acteurs pour amendements et adoption technique et politique
			Evaluation de la stratégie de plaidoyer mise en œuvre	<ul style="list-style-type: none"> - Identification et analyse des forces et faiblesses
				<ul style="list-style-type: none"> - Développement des perspectives

Source : Nos travaux



CONCLUSION GENERALE

Selon l'Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU), en 2018, un (1) enfant sur 6, soit plus de 258 millions d'enfants, adolescents et jeunes dans le monde se sont vus privés de leur droit à l'éducation alors que plusieurs pays comme le Cameroun s'efforcent d'assurer une éducation primaire pour tous à l'horizon 2035.

D'après une étude de l'UNICEF sur l'analyse des enfants hors du système scolaire, plus de la moitié des enfants et adolescents âgés de 7 à 16 ne fréquentent pas l'école au Cameroun. Cependant, tout enfant a droit d'accéder parfaitement à une éducation de qualité. Car, l'éducation d'un enfant permet le développement social, économique et culturel d'une société.

En terme d'accès à l'éducation aux cycles primaire, plus d'un (1) enfant en âge d'aller au primaire sur trois (3) selon le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) soit 35% est en dehors du système scolaire au Cameroun. Ainsi, pour lutter contre la déscolarisation de ces enfants, les inciter à poursuivre la scolarisation, le programme de curriculum accéléré pour la réinsertion des enfants déscolarisés (CARED), a été initié pour récupérer les enfants déscolarisés dans certaines communes, villages et villes du Cameroun.

En effet, depuis plusieurs années, le système scolaire camerounais fait face à des échecs massifs (30 %) et des abandons (15 %). Et derrière ces taux, se cachent des disparités qui sont parfois de l'ordre de 60 % à 70 % (INS, 2010). Aussi, les Curricula Accélérés pour la Réinsertion des Enfants Déscolarisés (CARED) ont-ils été élaborés pour répondre à la question suivante: Comment améliorer les compétences des enfants en rupture scolaire pour leur permettre de se réinsérer dans le circuit scolaire classique ?

C'est pourquoi les partenaires humanitaires soutiennent le gouvernement pour une stratégie pouvant favoriser la réinsertion de ces enfants en milieu scolaire.

L'objectif visé par cette stratégie accélérée étant de récupérer les enfants déscolarisés dans le but de les faire intégrer dans le système scolaire au niveau du primaire. Ainsi, dans les espaces temporaires d'apprentissage et de protection des enfants (ETAPE), ces enfants doivent, chacun apprendre à lire et à écrire et à compter.

Par contre la plus grande difficulté qui entrave les efforts, c'est la déscolarisation récurrente des enfants. A chaque fois, il faut attirer l'attention des parents pour leur expliquer l'importance de l'éducation, car l'importance de la scolarisation doit être connue de tous dans un pays. En matière d'éducation, tous les enfants doivent être accompagnés, suivis et surtout appuyer pour un meilleur encadrement.

Les Curricula Accélérés pour la Réinsertion des Enfants Déscolarisés (CARED) sont élaborés dans ce contexte d'éducation pour tous et visent à lutter contre les déperditions des effectifs et la déscolarisation. Il s'agit d'un programme en trois volets qui comporte un guide pour l'enseignant, un référentiel pour la formation des enfants et des livrets d'activités conçus pour soutenir l'apprentissage.

Le Curriculum Accéléré pour la Réinsertion des Enfants Déscolarisés est un programme de formation des enfants déscolarisés pour le retour dans le système éducatif afin que chaque enfant achève au moins la scolarité obligatoire. Cependant, il se trouve que des milliers d'enfants en âge scolaire ne sont pas dans le système scolaire. Le CARED décliné par l'APC est un socle de compétences de base transférables pour améliorer les compétences communicationnelles et mathématiques, service de base offrant aux enfants des moyens de s'adapter et de préparer leurs inscriptions dans la vie sociale et scolaire classique, de se prendre en main directement et d'adopter des comportements pour une meilleure réinsertion.

L'école est un lieu tout à fait spécifique sur plusieurs points : rapport au temps, à l'espace, aux autres et à soi (Rochex, 1998). Pour WHO1 (1998) et Brindis (1998, Vol. III), les écoles constituent des sites privilégiés pour l'éducation à cause notamment du rôle de celle-ci dans la socialisation des enfants et : de la possibilité d'y atteindre un nombre important des jeunes en même temps et une période assez longue ; du potentiel que renferme l'éducation pour l'amélioration de la qualité de la vie des apprenants et l'insertion socioprofessionnelle ; de la possibilité d'utiliser les infrastructures existantes ; de la présence des enseignants ayant déjà une certaine expérience avec les enfants ; de la crédibilité qu'offre l'école pour les parents et les membres de la communauté ; des possibilités de conduire des évaluations à court et à long terme.

Pour qu'il y ait apprentissage, il faut avoir des objets d'enseignement/apprentissage constitués en programmes de formation, référentiels ou curricula. Les curricula sont un ensemble d'éléments qui articulés entre eux, permettent l'opérationnalisation d'un plan d'action pédagogique au sein d'un système éducatif. Développé pour une finalité de développement personnel et d'insertion sociale des enfants déscolarisés, le curriculum s'ancre dans les réalités historiques, sociales, économiques, religieuses géographiques et culturelles d'un pays. En ce sens, le curriculum remplit plusieurs fonctions : il est pragmatique et propose des situations concrètes qui présentent du sens à ses utilisateurs. Il est opérationnel et permet l'adaptation des actions pédagogiques (Jonnaert et Ettayebi, 2007).

Il existe principalement trois principes d'organisation des curricula en sciences de l'éducation à savoir, la logique par contenus, par objectifs et par compétences. L'approche par compétences (APC), intégratrice est celle qui a été adoptée pour l'élaboration des CARED. L'APC, au-delà de favoriser une intégration des ressources et apprentissages acquis, facilite une intégration de tous les systèmes ou dimensions qui structurent la personnalité. Par ailleurs, elle contribue à une intégration sociale de l'individu. Au niveau collectif, elle vise également la formation d'une société intégrée.

L'approche intégratrice de la formation exige qu'à toutes les étapes du processus de formation, des conditions facilitatrices de l'intégration, soient mises en place sur tous les plans (physique, matériel, humain, informationnel...). Elle accorde donc une attention particulière à la prise en compte de la dimension socioaffective de tous les maillons de la chaîne. Enfin, l'approche intégratrice du curriculum exige que toutes les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir) soient mises en œuvre pour parvenir à la réalisation d'un savoir constitué d'ensemble intégrées de ressources (compétences de toutes sortes), d'une personnalité et d'une société intégrée pour parvenir aux résultats satisfaisants (Jonnaert, 2007).

Les CARED s'inscrivent dans un contexte global qui demande le développement des compétences d'insertion sociale et d'intégration nationale. Le phénomène de la déscolarisation concerne de plein fouet toute l'Afrique en général et le Cameroun en particulier et plus spécifiquement les zones d'éducation prioritaires à cause des guerres, des conflits de toutes sortes, l'extrême pauvreté et parfois l'ignorance de certains parents de l'importance de l'école, d'où le foisonnement des réfugiés, des déplacés et des personnes d'extrême vulnérabilité. La déscolarisation enferme les enfants dans le cycle de la délinquance et de la violence. Autant les programmes avec une logique par objectifs découpaient les contenus en micro-objectifs pour préparer les jeunes aux formes tayloriennes du travail (Le Boterf, 2001) alors en vigueur, autant aujourd'hui, la complexité des situations professionnelles nécessite que l'on se dégage de l'approche stricte d'une pédagogie par objectif. Avec les compétences, la notion d'objectif est revisitée et utilisée dans la visée dynamique du développement des compétences. Une logique des compétences, selon Jonnaert (2007) bien orchestrée laisse aux personnes une marge de manœuvre pour qu'elles mobilisent un pan de ressources appropriées et variées et traitant les situations complexes auxquelles elles sont confrontées. Pour l'OCDE aussi, la compétence est la capacité de faire quelque chose. Une compétence repose sur la mobilisation et la coordination par une personne en situation, d'une diversité de ressources : des ressources propres à la personne et des ressources spécifiques à la situation et son contexte. Une compétence ne se

développe qu'en situation. Une compétence ne serait développée que dans le cas d'un traitement achevé de la situation. C'est pourquoi les CARED s'adaptent à la situation des enfants déscolarisés dans son organisation et ses finalités.

Dans les zones d'éducation prioritaires en général et dans la région de l'Est en particulier, de nombreux enfants ont été récupérés chaque année depuis 2011 pour être réinsérés. Plusieurs enfants sont effectivement scolarisés, mais nombreux d'entre eux continuent de quitter l'école et parfois avec l'aval de leurs parents encourageants ainsi des occupations autres que l'école. Ainsi, dans la Région de l'Est, d'après les effectifs annuels de 2010 à 2020, on observe une nette amélioration des effectifs dont une différence réelle de 109 372 élèves au bout de dix ans ; au regard des résultats relatifs à la réinsertion des enfants réfugiés, un écart considérable est observé au cours de l'année scolaire 2016/2017 : 12 394 enfants ont été réinsérés contre seulement 161 en 2019 après la sortie des ETAPes donc plus d'assistance. Aussi, Selon le projet « Education en situations d'urgence » UNICEF-MINEDUB, 2017/2018, la répartition de la population scolarisable d'enfants réfugiés au primaire présente pour la région de l'Est un effectif de 40 922 enfants contre un effectif d'enfants réfugiés scolarisés la même année de 35 702 enfants scolarisés dont un gap de 5 220 enfants en dehors de l'école dû parfois à la récurrence ou au travail non satisfaisant du CARED.

Dans ce sens, le Cameroun a fait de grands efforts pour l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) en ce qui concerne l'éducation. Toutefois la situation persiste d'où la raison d'être de cette étude qui questionne l'efficacité du programme CARED.

Ce travail intitulé : «Curriculum accéléré et réinsertion des enfants déscolarisés : cas dans la zone d'éducation prioritaire de la région de l'Est-Cameroun », a pour objet : *la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés.*

L'objectif poursuivi par cette étude est d'examiner à quel point le Curriculum accéléré favorise la réinsertion des enfants déscolarisés dans la ZEP de l'Est-Cameroun. Nous avons mené une enquête auprès des pionniers du programme CARED. Il s'agit de certains responsables du MINEDUB et certains travailleurs humanitaires ayant participé à l'implémentation dudit projet dans la zone d'éducation prioritaire de l'Est Cameroun. Pour atteindre cet objectif, l'entretien semi directif s'est adressé aux hommes et femmes, dont certains déjà retraités et d'autres encore en service. Les données collectées auprès de ces participants et traitées par l'analyse de contenu correspondant au modèle freudien ont laissé apparaître que le curriculum accéléré pourrait favoriser efficacement la réinsertion scolaire des

enfants déscolarisés si ce programme prend en compte et de manière distincte chaque type d'enfant dans sa situation spécifique. Car nous nous sommes retrouvés face à plusieurs types de situations à savoir les déscolarisés autochtones, déplacés internes, réfugiés, chacune des situations connaissant des réalités qui lui sont propres.

En effet nous nous sommes posé la question de savoir en quoi le curriculum accéléré peut-il favoriser efficacement la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés ? Il est judicieux de comprendre qu'un certain nombre de limite empêchent l'outil CARED d'atteindre ses objectifs de réinsertion des enfants à l'école formelle. On note la pauvre appropriation de l'outil CARED par les pouvoir publics à l'égard des deux axes de réinsertion concernés à savoir l'axe scolaire et l'axe professionnel.

La Tentative de réponse à la question principale de recherche est la suivante : le curriculum accéléré favorise efficacement la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés dans la zone d'éducation prioritaire de l'Est-Cameroun. C'est l'hypothèse générale de cette recherche. Celle-ci a donné lieu à trois hypothèses de recherche que nous avons formulées comme suit :

HR 1- Les compétences spéciales favorisent la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés dans la zone d'éducation prioritaire de l'Est-Cameroun.

HR 2- les enseignants spéciaux favorisent la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés dans la zone d'éducation prioritaire de l'Est-Cameroun.

HR 3- La périodicité et la temporalité spéciales favorisent la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés dans la zone d'éducation prioritaire de l'Est-Cameroun.

L'étude s'est adressée à un échantillon de quatre participants dont trois hommes et une femme parmi lesquels deux retraités, un encore en service et un travailleur humanitaire. Nous avons rencontré ces participants dans les régions du Centre, de l'Est et de l'Adamaoua.

Il s'agit d'une étude de cas et la recherche repose sur un entretien semi-directif. Les résultats obtenus de l'investigation sont les suivants :

- La non adaptation des programmes aux activités locales des déscolarisés ;
- La formation insuffisante (deux semaines) et non adaptée des enseignants ;
- La non prise en compte du calendrier culturel des enfants autochtones. Les peuples autochtones par exemple sont des nomades ils se déplacent assez régulièrement. Leurs activités culturelles sont en contradiction avec le calendrier scolaire ;

- La faible appropriation de l'outil CARED par les pouvoirs publics : il ressort de cette recherche que l'Etat a laissé toute gestion aux partenaires, par conséquent après le départ de ces derniers les résultats ont connu une baisse considérable ; aussi, après la clôture du programme qui a eu lieu en 2018 la situation des enseignants a été déplorable. Pour certains de nos participants, après la sortie des ETAPES, les enseignants ayant été recrutés pour l'encadrement des enfants déscolarisés ont été renvoyés et délaissés à leur triste sort, alors même qu'ils ont été formés au préalable et avaient acquis une expérience certaine. Pour d'autres, l'UNICEF n'ayant plus de financement pour payer les enseignants CARED, le projet a dû prendre fin abandonnant ainsi les enseignants CARED dans la rue. Des plaidoyers exprimés pour leur recrutement n'ont pas eu d'aboutissement favorable. D'autres encore, apportent une nuance telle que, la prise en charge de tous les enseignants recrutés pour l'encadrement des enfants réfugiés incombait à l'UNICEF et, après la sortie des ETAPES, tous les élèves ont été reversés à l'école formelle et, du coup la prise en charge incombe au Gouvernement camerounais. Ledit gouvernement représenté par le MINEDUB pense que tous les enseignants des CARED qui remplissaient les critères requis pour le recrutement des enseignants au Cameroun ont été effectivement recrutés.

Toutefois, il s'agit de constater que certains des enseignants formés pour récupérer les enfants déscolarisés et ayant œuvré pour le bien de la nation ont été effectivement abandonnés dans la rue malgré les plaidoyers.

Dans la ZEP de l'Est-Cameroun, certains enseignants n'ont pas été satisfaits du traitement qui leur avait été réservé en termes condition de vie, de primes, de promotions. D'autres vivaient dans des conditions très précaires dans des zones reculées et enclavées où il est assez difficile de bénéficier d'un réseau routier entretenu, du courant électrique, ou d'un réseau de communication téléphonique. Ceci fait en sorte que, parfois, la qualité de l'enseignement baisse car certains se trouvent obligés de multiplier des absences, voire d'abandonner leurs postes de travail. Ces réalités ont des conséquences directes sur les élèves telles que : le désintérêt, la démotivation, voire l'abandon scolaire de ces derniers.

- La mauvaise collaboration de la communauté, c'est-à-dire l'implication timide de certains parents dans la scolarité de leurs enfants, l'ignorance par certains parents de l'importance de l'école, le manque de communication entre les parents et les parties du secteur de l'éducation.

Le phénomène de déscolarisation reste et demeure toujours à l'ordre du jour au MINEDUB, mais pourrait trouver une issue si les collectivités territoriales décentralisées

peuvent relayer le programme CARED. A l'aune de la décentralisation, cette responsabilité leur incombe.

Le programme CARED avait été priorisé pour les réfugiés au détriment des enfants déscolarisés nationaux pour qui l'initiative avait été initialement prise à la fin on évoquait à peine leur existence face au programme, tout revenait désormais aux réfugiés qui à cause de leurs nombre très important ont pratiquement noyé les autochtones.

Cette opération rencontre un certain nombre de difficultés à savoir : l'occupation des enseignants pendant les grandes vacances, la saturation, la rétention des enfants à l'école après les pauses parce que, habitués à vadrouiller sans contrainte. Les efforts ont été faits au niveau de la construction des infrastructures, l'affectation des enseignants, la politique du livre. S'agissant du paquet minimum, les mairies en font à leur guise, la qualité et les quantités ne sont pas conformes à la demande. Par exemple, les cahiers, les registres et même la craie sont très souvent de mauvaise qualité.

Dans l'optique de remédier à cette situation, nous proposons la mise sur pied d'un outil plus adapté aux réalités, aux contextes et aux situations qu'on appellerait le « *Curriculum situationnel* ». Un outil dynamique, d'alerte, de veille, de suivi et d'information doté des ressources humaines ou des compétences et des moyens matériels nécessaires susceptibles d'agir dans le temps et dans l'espace en temps réel et en fonction des contextes. Ces derniers diffèreraient en fonction des cibles qui peuvent être les réfugiés, les immigrants, les déplacés internes, les peuples autochtones, les enfants vulnérables, entre autres.

Pour un meilleur accomplissement de ses missions, le *Curriculum situationnel* disposerait d'un organe institutionnel propre et décentralisé : un observatoire national sur le phénomène de déscolarisation comme organe de coordination sous la tutelle du MINEDUB, et un organe de mise en œuvre à la dimension d'une direction au sein du MINEDUB.

Il s'agira d'un instrument qui agit sur trois leviers à savoir la mobilisation sociale, l'amélioration de l'offre de l'éducation et le plaidoyer.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES INDICATIVES

I. SOURCES PRIMAIRES

ARCHIVES

Amougou, V. (2016), Peuples autochtones Pygmées Centrafricains réfugiés au Cameroun : quels droits et quels statuts.

Blaya C., Hayden C. (2003), LARSEF/Observatoire européen de la violence scolaire, Constructions sociales des absentéismes et décrochages scolaires en France et en Angleterre.

Bloom BS. (1971) Hastings JT, Madaus GF. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New-York : Mc Graw-Hill, 1971.

Bloom, B.S. (1971). Handbook on formative and summative evaluation of student learning, New York : Mc Graw-Hill

Bonnéry S. (2004), Décrochage cognitif et décrochage scolaire, in Glasmand.,

Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA : Havard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1992), Evolution de la famille dans un monde en mutation. *Apprentissage et socialization*, 15(3), 181-193.

Brossard, M. (2004), *Vygotsky. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve d'Asq : Presse Universitaire du Septentrion.

Bruner, J. (1983) *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, Savoir dire*. 313pp, Presse Universitaire de France, 6, Avenue Reille, 75014 Paris.

Caparrós, A. (1977). *Histoire de la psychologie* Barcelone : Circle Editor Universe.

Cardinet, J. (1986). *Evaluation scolaire et mesure*. Bruxelles : De Boeck Université.

Champollion, P. (1987). Evolution de la prise en compte de la pluriactivité dans les différents systèmes de formation. In Actes des journées « Politique de la montagne », Université Joseph-Fourier, Grenoble : CEMAGREF, pp. 243-250.

Davaillon A., Nauze-Fichet E., 2004, Les trajectoires scolaires des enfants pauvres, in COLLECTIF, Actes du colloque Le devenir des enfants de familles défavorisées en France, CERC (Conseil de GUIGUE M. 1998, Le décrochagescolaire, inBLOCH M.C., Gerde B. (dir.), Les lycéens décrocheurs, Chronique sociale, Lyon, 25-38.

Depovert, C. et Jonnaert, P. (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique. Des politiques au Curriculum*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.

Désagrégation des liens pédagogiques et situations de ruptures. V.E.I. Enjeux, 122.

Dhorsan, A. & Moreno, A. (2008), le Curriculum local au Mozambique : Cas de l'école communautaire Santa Rita de Xinavane.

Diamé Ndiaye L. et St-Onge M. (2019) L'écosystémique relationnel : un paradigme à reconstruire dans le champ de la santé mentale de l'enfant. Des passeurs de sens et des passeurs de champs

Díaz Guerrero, R. (1972). L'évolution psychologique selon Kurt Lewin : Deux conférences.

Dubet, F et Duru-Bellat, M. (2000). L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique. Paris : Seuil.

Fadi El Hage and Reynaud C. (2014) L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant »

FAVARD A.-M., 2003, Le lien social chez les adolescents scolarisés, *Psychologie & Éducation*, 53, 71-86.

Fernández, Alejandra (1993). Kurt Lewin (1890-1947) : Une évaluation actuelle de son importance pour la psychologie. Madrid : Université nationale de l'enseignement à distance.

Fonkoua P.et Al. (2018) L'intégration scolaire des enfants en difficulté en Afrique : Adaptation et apprentissage dans le système éducatif, L'Harmattan, 2018, 5-7, rue de l'Ecole Polytechnique, 75005 Paris

Fonkoua, P. (2011) Curriculum Accéléré préparatoire à l'entrée à l'école primaire, ROCARE Cameroun

Fortin, F.et Gagnon, J. (2016). Fondement et étapes du processus de recherche : Méthode quantitative et qualitative. Montréal : Saint Denise.

Gaillard, J.P. (2008). L'éducateur spécialisé, l'enfant handicapé et sa famille, une lecture systématique des fonctionnements institutionnels – famille en éducation spéciale

Garbarino, J. (1982) *Children and families in the social environment*, N.Y. : Aldine Press.

Gerard, F.-M. & Roegiers, X. (2010 – à paraître), Curriculum et évaluation : des liens qui ne seront jamais assez forts, in M.P. ALVES, & A. MACHADO. (Dir.). *Évaluation et curriculum*, Bruxelles-Porto : De Boeck (édition en français) et Porto Editor (édition en portugais, Google Map (2017).

Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. V.E.I. Enjeux, 122.

Hausfather, S. J. (1996) Vygotsky et la scolarisation : créer un contexte social propice à l'apprentissage, l'action dans la formation des enseignants, 18 : 2, 1-10, DOI : [10.1080/01626620.1996.10462828](https://doi.org/10.1080/01626620.1996.10462828)

- Huberman, M. & Miles, A. (2006). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur : Amazone, France.
- Jeuge-Maynard, I. (2014) *Le Petit Larousse Illustré*, Paris, Editions Larousse, 2013, 2016 pages.
- Jonnaert, (2015) *Guide pour l'élaboration d'un programme éducatif dans la perspective du développement des compétences par les apprenantes et les apprenants* 112p. *Bureau International de l'Education (BIE) UNESCO, Genève, Chaire UNESCO de développement curriculaire (CUDC)*.
- Jonnaert, P. & M'batika, A., (2004) *Les réformes curriculaires*, 111pp, Presses de l'Université du Québec, Canada
- Jonnaert, P. (2009) *Compétences et socioconstructivisme*, 99pp, Edition De Boeck Université, Rue des Minimes, 39, B-1000 Bruxelles, Belgique
- Keiko, I. & Al. (2015), *Les jeunes non scolarisés et déscolarisés d'Afrique subsaharienne, Politiques pour le Changement*, Groupe de la Banque Mondiale, Green Press Initiative.
- Keiko, I., Di Gropello, E. Taylor, Y. et Gresham, J. (2015). *Les jeunes non scolarisés et déscolarisés d'Afrique subsaharienne : Politiques pour le changement*. Banque Mondiale.
- Kunnen, E.S. & Bosma, H.A. (2006). *Le développement de l'identité, un processus relationnel et dynamique, orientation scolaire et professionnelle*, 35/2 revue.org/1061.
- Lafortune, L., Ettayebi, M. et Jonnaert, P. (2007). *Observer les réformes en éducation*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y., Bédard, J. (2004) *Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire*. Quentin en Yvelines), BRANCA-ROSOFF S., LESORT B. (SYLED – RES – Paris III). (2002), *Décrochage scolaire: genèse et logique des parcours*, <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation>. BECKER H., 1985, *Outsiders*, Paris, Métailié
- Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Editions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2006). *Savoir agir avec compétence*. Récupéré sur le site : <http://parcoursdiversifies.scola.ac-paris.fr/PERETTI/leboterf.htm>
- Karsenti, T., Larose, F. et Garnier, Y-D. *Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel*. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 367-390.
- Lieury, A. (2010), *Manuels visuels : Psychologie pour l'enseignant*, Dunod, Paris.
- Mager RF. (1975) *Preparing objectives for instruction*. Belmont, CA : Fearon, 1975.
- Malo, C. (2000) *Le modèle écologique du développement humain : conditions nécessaires de son utilité réelle*.

- Mandjem, Y.P. & Nforifoum, M. (2013) : Modules de formation sur la gestion des conflits, WWF-Yaoundé. Massachusetts, Harvard Business School Press, 2002.
- Mbédé, R. (1987), *L'émergence du moi : une théorie socio psychologique ternaire et son expérimentation chez les Beti du Cameroun* ; Thèse pour le Doctorat d'Etat en Psychologie, Centre National de Recherche Scientifique, Université de Paris 7.
- Mbédé, R. (2003), *Cameroun : tour de Babel ou communauté culturelle ? Pays concerné : Cameroun Edition : Presses Universitaires de Yaoundé (PUY) Pays d'édition : Cameroun ISBN : 2-911541-81-2*
- Miled, M. (2002). Élaborer ou réviser un curriculum. In *Le Français dans le monde*, mai-juin 2002, n° 321. pp.35-38.
- MILLET M., THIN D., 2003, «Ruptures scolaires» et «déscolarisation» des collégiens de milieu populaire: parcours et configurations, Université Lumière Lyon 2, Groupe de recherche sur la socialisation, rapport de recherche, <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation>.
- MILLET M., THIN D., 2004, La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique, in GLASMAN D., OEUVRARD F. (dir.), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 265-278.
- MISSAOUI H-S., TARRIUS A., 2004, L'autoformation communautaire des jeunes gitans et marocains, in GLASMAN et OEUVRARD (dir.), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 187-199.
- MISSAOUI H-S., MISSAOUI L., TARRIUS A., 2002, Mixités scolaires, mixités familiales et attitudes face à la déscolarisation d'enfants gitans et maghrébins, ICRESS Perpignan, DIASPORAS, Toulouse Le Mirail.
- Munziati, G. (1987). Pour évaluer une formation. *Cahiers de l'évaluation*, n°2, Sèvres, CIEP, p.47-57.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mvesso A. (1998) *L'école malgré tout, les conditions d'une contribution de l'école à l'essor africain*, 1998, Presses Universitaires de Yaoundé.
- Noel, B. & Cartier, S. (2016) *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, 216 pp, Edition De Boeck Supérieur s.a., Rue du bosquet, 7-B1348 Louvain-la-Neuve, France
- Nozaki and Apple (2002). Ideology and curriculum. Dans D. L. Levinson, P. W. Cookson, Jr. et A. R. Sadovnik (Ed.), *Education and sociology, an encyclopedia* (pp. 381-385). New York : RoutledgeFalmer.
- Nozaki and Apple (2002). Ideology and curriculum. Dans D. L. Levinson, P. W. Cookson, Jr. et A. R. Sadovnik (Ed.), *Education and sociology, an encyclopedia* (pp. 381-385). New York : RoutledgeFalmer.

- Paquette, F. (2000) L'approche milieu aux Centres Jeunesse de Montréal. Edition Montréal : Centres Jeunesse de Montréal, Canada
- Perrenoud P. (2002) Que faire de l'ambiguïté des programmes scolaires orientés vers les compétences ? Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, pp. 61-76.
- Polard J. (2011) : la vie psychique de l'enfant : définitions et enjeux. Jouars Pontchartrain, Villiers Saint Frédéric, Neauphle, WordPress.
- Rivière Angel. 1990. *La psychologie de Vygotski*. Liège, Pierre Mardaga.
- Rochex, J.-Y. (1998). Rapport au savoir, activité intellectuelle et élaboration de soi : du malentendu au décrochage ? Dans M.-C. Bloch et B. Gerde (coord.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon : Chronique Sociale.
- Roegiers, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles : De Boeck.
- Salatin A. (2011) « Modèles de curricula et politiques curriculaires en Italie », revue internationale d'éducation de Sèvres n° 56, avril, p.41-50.
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles : De Boeck Université.
- Shewa, M. & Lambou, V. (2015), *Prise en charge éducative des élèves en situation de handicap : principes pédagogiques et d'évaluation des apprentissages en éducation inclusive*.
- Testu F. (2008) *Rythmes de vie et rythmes scolaires : Aspect chronobiologiques et chronopsychologiques*, 2008, Elsevier-Masson SAS- 62, rue Camille-Desmoulin
- Touzin, G. (1997). La contribution de l'approche par compétences à l'intégration des apprentissages. CEGEP de Chicoutimi, volume 8, numéro 1, décembre 1997.
- Traoré, C. et AL (2008). *Le continuum de l'éducation bilingue au Burkina Faso : une innovation éducative au service de l'amélioration de la qualité de l'éducation de base pour tous*.
- Tsafak G. (2001) *Comprendre les Sciences de l'Education*, 2001, L'Harmattan, 5-7, rue de l'Ecole Polytechnique, 75005 Paris De Landsheere V, De Landsheere G. Définir les objectifs de l'éducation. (5e éd.) Paris : Presses universitaires de France, 1984.
- UNHCR (2012), *Opération d'assistance aux Réfugiés installés au Cameroun*. Université de Genève, septembre 2010.
- Vygotsky, L.(1999) « *La signification historique de la crise en psychologie* », Delachaux et Niestlé S.A., Paris, 1999

Younes, N. (2010) L'évaluation "écologique" des dispositifs éducatifs et de formation comme perspective Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF).

II. SOURCES SECONDAIRES

Ouvrages

Akkari, T. et Lauwerier, A. (2013), *Quelles approches pour reformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses*, Rocare, 17. 09. 2013 Approche par compétence ; Pdf.

Alal, L. et Perrenoud, J. (1985). L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Berne : Peter Lang.

Bandura, A. (2004) COLLECTIF, 2004, De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. l'HARMATTA, 175.

Blaya C., Hayden C. (2004), Décrochages scolaires et absentéismes en France et en Angleterre, in GLASMAN D., OEUVRARD F., La déscolarisation, Paris, La Dispute, 265-295.

Bloch M.C., Gerde B. (dir.), 1998, Les lycéens décrocheurs, Lyon, Chronique sociale.

Bloom, B.S. (1988). Le problème des deux signes : la recherche de méthodes d'enseignement en groupe aussi efficaces que le préceptorat. In M. Huberman (sous la dir.), Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Delachaux et Niestlé, p.45-83.

Bourdieu P. (dir.), (1993), La misère du monde, Paris, Seuil. BRANDIBAS G.,

Broccolicchi S. (1998), Qui décroche?, in BLOCH M.C., GERDE B. (dir.), Les lycéens décrocheurs, Lyon, Chronique sociale, 39-52.

Broccolicchi S. (2000), Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture, Ville École Intégration, 122, 36-47.

Bronckart, B., Schneuwly, J.P. 1985. *Vygotsky aujourd'hui*. Paris, Delachaux et Niestlé.

Bronfenbrenner, U. (1996) Le modèle "Processus-Personne-Contexte-Temps" dans la recherche en psychologie du développement: Principes, applications et implications. In: R. Tessier & G. M. Tarabulsky (Eds), Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant (pp. 9-58). Ste-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec, Canada

Camilleri, C. (1993). Le psychologue et les stratégies identitaires des jeunes de cultures différentes. In psychologie clinique et interrogations culturelles. L'Harmattan, Paris.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

- Cros, F., de Ketele, J. M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R. F., Ghriss, N., Lenoir, Y., Murayi, A., Suchaut, B. et Tehio, V., (2010) « Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique », Paris, AFD/CIEP/ministère des affaires étrangères de la France.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977) *L'acteur et le système*, 497pp, Edition du seuil, collection "Points politiques" France
- Depover (C.) & Strebelle (A.), 2010, « Aléas de réformes curriculaires, les chemins difficiles par lesquels s'élaborent les changements en éducation », in P. Charland, C. Daviau, S. Athanase et S. Cyr (dir.), *Écoles en mouvements et réformes*, Bruxelles, De boeck, pp. 41-51.
- Etta, B. (2007) *Etudes et recherches stratégiques sur le développement communautaire: l'approche africaine*, Bamenda, Publication de Bâtisseurs De Nation International, 120 pages.
- Ettayebi, M., Operti, R. et Jonnaert, P. (2009). *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats perspectives et alternatives pour les systèmes éducatifs*. Paris : L'Harmattan.
- Forquin, J. (1990). *Sociologie de l'éducation, dix ans de recherche*. Paris : INRP/L'Harmattan.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : Dunod
- Hadj, C. (1997). *L'évaluation des actions éducatives*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Harvard Business Review, January-February 2000, p. 139-145.
- Koffi Kouakou, I. & Al (2008) *Incidence des curricula des classes passerelles sur le rendement scolaire: Situation dans la zone centre de Côte-d'Ivoire*, recherche financée par le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE) avec du soutien du projet Centre d'Excellence Régionale UEMOA et du Ministère des Affaires Etrangères des Pays Bas.
- Le Moigne, J.L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière Education.
- Lewin, K. (1988). *La théorie du domaine en sciences sociales*. Barcelone : Paidós.
- Meirieu, P. (1999) *Apprendre ... Oui Mais Comment* Paris : ESF
- Ndie, L.S. (2006). *Méthodologie de la Recherche, rédiger et soutenir un mémoire de fin de formation*, Yaoundé, Sans éd., Collection, 1ère Edition, 2006, 96 pages.
- Oeuvardef. (dir), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 135-149.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck Université.

Vygotsky, L. (1934/1997) *Pensée et Langage* Paris: La Dispute

Vygotsky, L. (1979) *Mind in Society The development of Higher Psychological Processes*

Vygotsky, L. (1998) « *Théorie des émotions* » étude historico-psychologique, L'Harmattan, Paris, 1998

Wenger, E. (2005) *La théorie des communautés de pratique*, 300pp, Les Presses de l'Université Laval, Pavillon de l'Est 2180, Chemin Sainte-Foy, Canada

A. ARTICLES SCIENTIFIQUES

Alpe, Y. (2006). Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ? *Revue Française de Pédagogie* n° 156, juillet-août-septembre 2006, pp. 75-88.

Ana, C. et Pires, F. (2014) « Réforme du curriculum et approche par compétences au Cap Vert. Entre injonction internationale et projet national ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, En ligne, journal.openedition.org/cres/2651

Bloom BS & al. (1956) *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New-York: McKay, 1956

Cardinet, J. (1992). L'objectivité de l'évaluation. in *Formation et technologies*, n°0, Commission communautaire française, 1er trimestre, p.17-26.

Champollion, P. (1987). Evolution de la prise en compte de la pluriactivité dans les différents systèmes de formation. In *Actes des journées « Politique de la montagne »*, Université Joseph-Fourier, Grenoble : CEMAGREF, pp. 243-250.

Colloque international sur l'éducation, les violences, les conflits et perspectives de paix en Afrique, 2006, Yaoundé

Costa-Lascoux J. (dir.), 2002, *Malaise dans la scolarisation, analyse des processus de déscolarisation à Corbeil et Grigny, deux villes de l'Essonne*, <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation>.

Dhorsan, A. et ChaChuaio, A.M. (2008). Le curriculum local au Mozambique : le cas de l'Ecole communautaire Santa Rita de Xinavane. Dans *Perspectives* n° 2, vol. XXXVIII.

Kanamugire, C. et Rutakamize, J. (2008). Les programmes de rattrapage pour les enfants non scolarisés et déscolarisés au Rwanda. Dans *Perspectives* n° 2, vol. XXXVIII.

Lanoue, E. (2003). L'école à l'épreuve de la guerre, vers une territorialisation des politiques d'éducation en Côte d'Ivoire, politique africaine, n° 92 Rubrique « Conjoncture », pp.129-143

Lanoue, E. (2004) « La Cote d'Ivoire au fil de ses reformes scolaires : une politique d'éducation « intermédiaire » est-elle possible ? » *Autre part*, n°31, « variation », pp93-108.

Lanoué, E., Pilon, M. et Yaro, Y. (2004) « Education, crises et conflit en Afrique de l'Ouest », projet de recherche, FASAF, ROCARE, UR 105 de l'IRD.

Nguimfack, L. (2009). L'hypothèse du *Renforcement du sentiment d'identité en thérapie familiale systémique des familles africaines immigrées en France*. Dans *Revue Cahiers Critique de Thérapie Familiale et de Pratique de Réseaux*, Numéro 42, 2009.

Ntiaze, S (2019) Femmes d'Afriques magazine N°88 mars-avril 2019, deuxième conférence des femmes d'affaires Arabes et Africaines, 13 et 14 février 2019 à Marrakech, Maroc.

Panchaud, C. et Benavente A. (2008). Lutte contre la pauvreté et Education pour l'inclusion : Transformer l'école en Afrique subsaharienne. *Perspectives* N°146.

B. COMMUNICATIONS, RAPPORTS ET SUPPORTS DE COURS

Cameroun - Document de Stratégies pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) – 2010/2020 ; CEFAID (2013), Approche Stratégique Innovante en faveur de la Scolarisation des enfants Pygmées Baka dans la Région de l'Est Cameroun.

Mensuel panafricain Femmes d'Afrique magazine n°88 mars-avril 2019.

MEUNIER A., 2003, À propos de la déscolarisation: de l'injonction partenariale aux résistances professionnelles?, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs, Maison des sciences de l'homme, 43-69.

MINEDUB, (2011) *Curricula Accélérés pour la Réinsertion des Enfants Déscolarisés (CARED)*, document de formation des formateurs du MINEDUB n° 1, 2000, p. 1-30.

Rapport de l'évaluation multisectorielle rapide Département du Logone-et-Chari (Juin 2016)

Rapport de suivi de la mise en œuvre de la Stratégie Sectorielle de l'Education et de la Formation 2015.

Rapport sur l'opportunité et la faisabilité pour la mise en œuvre d'un Programme d'Education Accélérée au Cameroun, 2018.

Rapport évaluation de l'état de mise en œuvre du « curriculum accéléré pour la réinsertion des enfants déscolarisés », 2018.

Rapport EPT Cameroun 2015

Rapport inter agences sur la situation dans l'Extrême-Nord (Juillet 2015) RESEN Cameroun 2013

ROCARE-Cameroun (2011). *Curricula accélérés pour la réinsertion des enfants déscolarisés (CARED)*. Livret d'activités Français et Mathématiques. Cohorte 1.

Raynal F. (1997) Rieunier A. Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive. Paris : ESF Editeurs, 1997. ROCARE-Cameroun (2011). Curricula accélérés pour la réinsertion des enfants déscolarisés (CARED).

ROCARE-Cameroun (2011). Curricula accélérés pour la réinsertion des enfants déscolarisés (CARED). Livret d'activités Français et Mathématiques. Cohorte 1.

ROCARE-Cameroun (2011). Curricula accélérés pour la réinsertion des enfants déscolarisés (CARED). Livret d'activités Français et Mathématiques. Cohorte 2.

ROCARE-Cameroun (2011). Guide d'utilisation des Curricula accélérés pour la réinsertion des enfants déscolarisés (CARED).

C. THÈSES ET MEMOIRES

1. Thèses

Djeumeni Tchamabe, M.(2013).TIC et Curricula Accélérées pour la Réinsertion des Enfants déscolarisés (CARED) au Cameroun, École Normale supérieure de Yaoundé

Djiazet Mbou Mbogning, S. (2014) L'accès à la justice au Cameroun : Etude de sociologie juridique. Thèse de Doctorat (Ph.D).

Cisse, A. (2016). La Généralisation des Centres d'Éducation pour le Développement au Mali : problèmes et perspectives. Thèse présentée et soutenue à l'École doctorale en Sciences humaines et sociales, Faculté de Philosophie-Sciences humaines et sociales, Université de Picardie Jules Verne.

Coslin P. G.(2003), Processus de déscolarisation totale ou partielle chez les 13-15 ans, Groupe d'études et de recherches en psychologie de l'adolescent (GERPA), Université René Descartes, Paris V, <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation>.

Deschamps, J.-C., Lorenzi-Cioldi, F. et Meyer G. (1982). L'échec scolaire, élève modèle ou modèles d'élève ? Lausanne : Editions Pierre-Marcel Favre.

Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M., (.....) (PhD Santé Publique, Observatoire de la Santé du Hainaut) (...). Réflexion et action pour la Promotion de la santé.

Pesqueux, Y. (2020), New Public Management (NPM) et Nouvelle Gestion Publique (NGP). Doctorat. France. 2020.


2. Mémoires

Evindi, V.M. (2015), Fonctions du cadre et construction de l'identité chez l'adolescent réfugié au Cameroun : Cas du Lycée Bilingue d'Ekounou, Yaoundé ; Mémoire présentée et rédigée en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Sciences de l'Education et Ingénierie éducative, Université de Yaoundé I, Faculté des Sciences de l'Éducation.



ANNEXES

Annexe n°1 : Attestations de recherche

<p>REPUBLIQUE DU CAMEROUN Paix – Travail – Patrie ***** UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I ***** FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ***** CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN « SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES » ***** UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE ***** DEPARTEMENT DE CURRICULA ET EVALUATION</p>		<p>REPUBLIC OF CAMEROON Peace – Work – Fatherland ***** UNIVERSITY OF YAOUNDE I ***** SCIENCES OF EDUCATION FACULTY ***** POST COORDINATE SCHOOL FOR SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES ***** DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND TRAINING IN SCIENCES OF EDUCATION AND EDUCATIONAL ENGINEERING ***** DEPARTMENT OF CURRICULUM AND EVALUATION</p>
--	---	--

07 FEB 09 - 07

ATTESTATION DE RECHERCHE


Je soussigné, **Professeur MAINGARI DAOUDA**, Chef de Département de Curricula et Evaluation,

Atteste que Madame **EVINDI Venance Majolie**,

Inscrite sous le Matricule 00H053, doit mener des travaux de recherche dans le cadre de la préparation de la thèse de Doctorat Ph.D sur le thème : « **Curriculum Accélééré et Réinsertion des Enfants Déscolarisés : cas dans la Zone d'Education Prioritaire de l'Est-Cameroun** ».

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

Le Chef de Département

Maingari Daouda

Maître de Conférences

Pr. MAINGARI DAOUDA

Annexe n° 2 : Attestation de recherche régionale

<p>REPUBLIQUE DU CAMEROUN <i>Paix-Travail-Patrie</i> ***** REGION DE L'EST ***** DELEGATION REGIONALE DE L'EDUCATION DE BASE ***** SOUS-DIRECTION DES AFFAIRES GENERALES ***** SERVICE DU PERSONNEL ET DE LA SANTE *****</p>	<p>REPUBLIC OF CAMEROON <i>Peace-Work-Fatherland</i> ***** EAST REGION ***** REGIONAL DELEGATION OF BASIC EDUCATION ***** SUB-DEPARTMENT OF GENERAL SERVICES ***** SERVICE IN CHARGE OF PERSONNEL AND HEALTH *****</p>
<p>N° <u>021/212</u> /L/RE/DREB/SDAG/SPS/BTA</p>	<p>LE DELEGUE REGIONAL <i>H</i> MADAME EVINDI Venance Majolie Matricule 0011053 Etudiante en cycle de Doctorat de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, Département de Curricula et Evaluation</p>
<p><u>Ref.</u>: Attestation de recherche du 2021-09-07 délivrée par le Professeur MAINGARI DAQUIDA, Chef de Département Curricula et Evaluation, UYI/F/SCEC.</p>	
<p><u>Objet</u> : <i>Autorisation.</i></p> <p>Donnant suite à votre demande ; Me référant par ailleurs à l'attestation de recherche ci-dessus référencée ; Considérant enfin l'apport indéniable de vos travaux pour la communauté scientifique en général et éducative en particulier ; Je marque mon accord pour votre accès dans les établissements scolaires de la région de l'Est en vue de la récolte des données relatives au travaux de recherche dans le cadre de la préparation de votre thèse de Doctorat Ph.D sur le thème : « <i>Curriculum Accélééré et Réinsertion des Enfants Déscolarisés : cas dans la Zone d'Education Prioritaire de l'Est-Cameroun</i> ». Vous voudrez bien, de concert avec les chefs de structures ciblées, veiller au maintien du rythme normal des enseignements tout au long de vos descentes.</p>	
<p><u>Ampliations</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - MINEDUB/IGE - SDG/EST/BTA - DDEB/EST - LAEB/EST - Archives/Chrono 	<p>Bertoua, le 15 SEPT 2021</p> <p>LE DELEGUE REGIONAL <i>Nyambon</i> NTAMAK Née NYAMBON GARKA Georgette Béatrice <i>Professeur des Ecoles Normales d'Instituteurs</i></p>

Annexe n° 3 : Formulaire de consentement aux entrevues individuelles

Présentation du cadre de la recherche :

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de Thèse de Doctorat Ph.D de l'étudiante EVINDI Venance Majolie, dirigée par le Professeur Raymond MBEDE de l'Université de Yaoundé 1, dans le cadre de l'Unité de recherche et de Formation Doctorale en sciences de l'Education et Ingénierie Educative de l'université de Yaoundé 1.

Avant d'accepter de participer à cette recherche, veuillez prendre le temps de lire les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique les buts de ce projet de recherche et ses procédures. Il indique les coordonnées de la personne avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

La recherche a pour but d'étudier : Le curriculum accéléré et la réinsertion scolaire des enfants déscolarisés : cas dans la zone d'éducation prioritaire de l'Est Cameroun.

Déroulement de la participation

L'entrevue, de type individuel, se déroulera dans un lieu qui vous inspire confiance. Elle aura une durée de 30 minutes et elle sera enregistrée sur audio, avec votre consentement. L'entrevue concerne votre expérience personnelle et votre expérience au sein des CARED. Les thèmes suivants seront abordés : les politiques publiques, l'opportunité de développement, la communauté de pratique et la réinsertion scolaire.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

Il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la personne qui mène l'entrevue. Au besoin, celle-ci pourra vous suggérer une liste des ressources disponibles dans votre région.

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 le chercheur responsable dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant, incluant les enregistrements, seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données

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

L'enregistrement audio et le texte de la transcription de l'entrevue accordée peuvent, avec un consentement spécifique de votre part, être déposés et conservés dans un fonds d'archives de la bibliothèque de l'URFD pour fin de recherches ultérieures. Toutefois, si vous ne consentez pas à ce dépôt, l'enregistrement de l'entrevue 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 ne paraîtront dans aucun rapport;
- les divers documents de la recherche seront codifiés (nom fictif) et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes;
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués.

Que vous souhaitiez que votre identité demeure confidentielle ou non, les matériaux de la recherche, incluant les données 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.

Annexe 4: Guide d'entretien

Dans l'optique de cerner la réinsertion des enfants déscolarisés dans la Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP), ce guide d'entretien vous est adressé pour apporter votre contribution à la réalisation de cette étude. Nous vous rassurons que les réponses que vous allez nous proposer seront protégées suivant le code éthique en matière de la collecte des données.

Thèmes de l'étude

Thème n° 1 : les compétences spécifiques

Sous thème n°1 : les compétences communicationnelles:

Lecture, Production d'écrits, Langage/Elocution/Expression orale, Grammaire, Vocabulaire, Conjugaison, Orthographe / Copie / écriture, Ecriture /copie, Récitation, English/ listening/ speaking and reading, English/writing;

Sous thème n°2 : les compétences mathématiques :

Mathématiques, Technologies de l'information et de la communication

Sous thème n°3 : les compétences humaines et sociales : Hygiène pratique, Education à la santé, Activité pratiques, Musique et chant, Culture nationale, Education physique et sportive, EMP/EVF/VIH et SIDA, Education civique et morale, Sciences et Education à l'environnement.

Thème n°2 : les enseignants spécifiques

Sous thème n°1 : Enseignants auxiliaires :

Camerounais titulaires de CAPIEMP recrutés et formés pour l'implémentation du CARED.

Sous thème n°2 : Enseignants volontaires auxiliaires :

Réfugiés centrafricains titulaires du CEP et certains sans diplôme, recrutés sur la demande de l'UNICEF, formés pour encadrer les refugies dans le cadre du CARED.

Thème n°3 : une périodicité spécifique :

Sous thème n°1 : six semaines

Les six semaines pouvaient être renouvelables en fonction des événements

Sous thème n°2 : période de vacance

Thème n°4 : Développement des aptitudes positives vis-à-vis de l'école

Sous thème n° 1: Adaptation aux activités d'apprentissage, lisible à travers des inscriptions massives des enfants à l'école, un taux de rétention élevé, un taux d'absentéisme très réduit, un taux d'abandon nul ;

Sous thème n° 2 : Collaboration avec les pairs et les enseignants.

Avec les pairs, Jouent ensemble, partagent un repas, étudient ensemble, avec les enseignants, ils répondent aux questions, posent des questions, font leurs devoirs, obtiennent de bonnes notes ;

Sous thème n° 3 : Expression des émotions positives à travers l'assiduité, la ponctualité, la politesse, l'attention et devenir plus studieux.

Les différents facteurs que nous venons d'identifier peuvent être tout à fait adéquats, plutôt adéquats, tout à fait inadéquats, plutôt inadéquats.

Par exemple : les compétences communicationnelles

Si les deux modalités apparaissent clairement dans les discours des sujets : tout à fait adéquat ;

Si dans les discours les deux modalités n'apparaissent pas clairement : c'est plutôt inadéquat ;

Si aucune de ces compétences n'est visible à travers les deux modalités : c'est tout à fait inadéquat ;

Si les compétences spécifiques laissent apparaître des modalités mais avec des nuances qui demandent à être clarifiées : c'est plutôt inadéquat.

Annexe n° 5 : VERBATIM

Chercheur : pouvez-vous nous dire ce qu'est « CARED » ?

APC : Il s'agissait d'un programme du gouvernement conjointement avec l'Unicef, qui dans un premier temps défendait les droits et la dignité des Bakas en partenariat avec Plan, ce dernier étant chargé de la mise en œuvre.

En 2011 ce programme a été implémenté dans le département de la Kadey pour les bororos dans les écoles publiques de Boubara et de GBITI. Et dans le Haut-Nyong, dans l'arrondissement de Lomié pour les Bakas à l'école publique de NOMADJO.

En 2014, année à laquelle j'intègre le projet, avec l'arrivée de nombreux réfugiés centrafricains, il a été initié un atelier d'élaboration des documents raccourcis pour une formation accélérée. Une formation d'une semaine pour les enseignants et des sessions de formations pendant six semaines pour les enfants. La méthode accélérée consistait former les enfants dans des disciplines telles que : la lecture, mathématiques, sciences, hygiène. Il s'agissait concrètement d'amener les enfants à reconnaître les lettres, les mots, les syllabes et les courtes phrases, puis les lire. Il en était de même pour les mathématiques. L'objectif de ces cours était de réveiller les automatismes chez ces enfants qui avaient passé assez de temps en dehors de l'école. Les enfants étaient regroupés par niveaux appelés cohortes en fonction du niveau d'étude déclaré. Il y avait alors deux cohortes, cohorte 1 pour les moins âgés et moins aptes et cohorte 2 pour les plus aptes et plus âgés. Ceux des enfants qui comprenaient rapidement passaient à la deuxième cohorte avant la fin du cycle et ceux qui ne s'en sortaient pas au niveau déclaré étaient rétrogradés.

Chercheur : comment était décelé le niveau de l'enfant, leur passait-on des tests d'entrée en cohorte ?

APC : les enfants étaient soumis à une évaluation diagnostique pour l'inscription aux différentes cohortes ; évaluation formative pendant la mise en œuvre ; évaluation formative pour le retour au système formel. Ces évaluations sont appelées : screening

APC : les enseignants préalablement formés allaient dans les quartiers sélectionner les enfants réfugiés qu'on regroupait dans un premier temps dans les étapes, pour les plus jeunes et dans les camps pour les plus âgés car il n'y avait pas suffisamment d'infrastructures pour accueillir ces enfants qui arrivaient en grand nombre. Vu le manque de salles de classe et d'enseignants

L'Unicef fait construire des salles de classe et recrute des enseignants, dont certains formés des ENIEG et d'autres diplômés de l'enseignement secondaire appelé auxiliaires, ont dans le cadre du CARED, eu une formation spéciale à cet effet. Dès lors où les salles de classe et les enseignants étaient disponibles, il y a eu ce qu'on a appelé la sortie des ETAPES. Il s'est agi de la réinsertion des enfants déscolarisés dans l'école formelle. Ceci a été la grande satisfaction des communautés.

Chercheur : le CARED est-il toujours fonctionnel aujourd'hui ?

APC : le programme CARED n'est pas permanent, c'est un programme d'urgence. Il intervient juste en situation d'urgence, la preuve en est qu'il a intervenu à Douala lors des crises du Nord-Ouest et Sud-Ouest et de l'Extrême-Nord lié à Boko-Haram.

Chercheur : que sont devenus les enseignants spécialement formés dans le cadre du CARED à l'Est ?

APC : ce qui est vraiment regrettable c'est que ces enseignants ont été libérés et abandonnés à eux-mêmes. Par rapport au programme CARED, je suggère qu'il puisse s'étendre au niveau secondaire car de nombreux élèves abandonnent, faute de soutien. En clair il s'agit d'un type d'enseignement palliatif qui vise à réinsérer dans le circuit formel les enfants ayant abandonné l'école pendant une période plus ou moins longue. Il est donc mis sur pied un programme adapté dénommé Curricula Accéléré pour la Réinsertion des Enfants Déscolarisés. D'où l'acronyme CARED.

L'objectif principal de ce programme est de préparer les enfants à une réinsertion harmonieuse dans le circuit formel de la scolarisation. Il s'agit principalement des enfants de 6 à 12ans ayant connu une interruption de la scolarité primaire. Les premiers CARED sont organisés à l'Est en 2011 à l'intention des enfants issus des peuples vulnérables que sont les Bororos et les Bakas. Les premiers champs d'applications des expériences ont été réalisés à Kette (Ep Boubara) dans la Kadey, Abong-Mbang, Mindourou, Lomié dans le Haut-Nyong. Et ensuite les secondes expériences avec les réfugiés dans les arrondissements de Kette (Ep Timangolo, Kentzou (Ep Mbile et Lolo) dans la Kadey ; Garoua Boulai (Gado-Badzere) dans le Lom et Djerem.

Ces expériences se réalisent dans la période de Juillet-Août pour la formation des enfants réfugiés issus de la crise centrafricaine, les premiers CARED ont eu lieu en 2014. Les deuxièmes CARED ont été organisés en 2019 dans les mêmes sites. Cette opération est hyper importante dans la mesure où les enfants ayant décroché volontairement ou non ont la

possibilité de reprendre et poursuivre leur scolarité. Il faut à cet effet signaler que cela a été bien accueilli par les populations réfugiés qui y ont trouvé une aubaine pour mieux scolariser leurs enfants exposés à toutes sortes d'exploitation (petits commerces, abus sexuels, plongeurs dans les restaurations des localités abritant leurs sites).

En guise de résultats : 11674 avec 6886 garçons et 4788 filles le sont effectivement en 2014. 161 avec 127 garçons et 64 filles en 2019. Cette opération rencontre un certain nombre de difficultés à savoir : l'occupation des enseignants pendant les grandes vacances, la saturation, la rétention des enfants à l'école après les pauses parce que habitués à vadrouiller sans contrainte. Quelques avantages à retenir de cette opération. Il s'agit de la dénomination de l'acronyme CARED. Toutefois l'opération présente quelques limites telles que : l'existence des CARED liée aux partenaires est une limite pour la pérennisation de cette activité.

Personnellement j'ai trop apprécié les CARED pour le simple fait qu'il donne une occasion à l'Etat de récupérer un grand nombre d'enfants sortis du circuit scolaire. En fait au cours de l'année scolaire 2016-2017, grâce aux CARED de 2014, la Région de l'Est a connu une hausse sensible dans l'enrôlement des enfants réfugiés dans les Espaces Temporaires d'Apprentissage et de Protection des Enfants (ETAPE) aménagés pour accueillir la multitude d'enfants, nos écoles n'ayant pas à cette époque des structures d'accueil.

Effectifs des élèves réfugiés 2016/2017

Garçons	Filles	Total
7195	5199	12394

Pour les examens officiels, les inscriptions au CEP ont connu une hausse très sensible dont voici les chiffres.

Candidats inscrits au CEP Session 2017 :403 dont 255 garçons et 148 filles ; Candidats présents : 353 parmi lesquels 219 garçons et 134 filles ; Candidats admis : 264 dont 153 garçons et 111filles ; dont un pourcentage de réussite : 74,78% (garçons : 69,86% ; filles : 82.83%).

Les CARED 2019 qui n'ont pas connu comme les premiers une forte présence des enfants ont donné les chiffres ci-après :

IAEBS	Garçons	Filles	TOTAL
GAROUA-BOULAI	52	30	82
KENTZOU/BOMBE	35	24	59
KETTE	40	20	60
TOTAL	127	74	161

Cas : 2

Chercheur : pouvez-vous parler du CRED ?

EDC : Il y a eu trois vagues de CARED. En 2011, il y a eu expérimentation dans des écoles assistée par l'UNICEF. Les classes se passaient pendant les vacances dans les arrondissements de Ngoura et de Mandjou pour les Bororos ; de Lomié, Mindourou et Messamena pour les Bakas. L'une des causes du décrochage étant le déplacement régulier des parents. Il y a eu par exemple à Ngoura le cas d'une petite fille qui est passé de la première à la deuxième cohorte pour obtenir immédiatement le CEP avec 16 de moyenne. L'expérimentation s'est faite dans les écoles assistées par l'UNICEF. En 2014, avec le grand flux de réfugiés, dans les sites de réfugiés de Gado Badjéré, les enfants réfugiés sont regroupés en cohortes. La première cohorte constituée des élèves connaissant plus de problèmes, niveau CE1 et la deuxième comprenait les élèves plus âgés et ayant moins de problèmes, niveau CE2- CM2. La préparation se faisait en français et en anglais. Pendant les vacances de l'année scolaire 2014-2015. La mise en œuvre du CARED a été effective dans les sites de Timangolo, Gado-Badjéré, Mbilé, Kenzou. Après évaluation, il y en avait qui sont rétrogradés et d'autres qui avancent plus vite.

Chercheur : Est ce que les enfants étaient soumis aux tests pour accéder au CARED ?

EDC : il n'y avait pas de tests proprement dit, on se fiait aux déclarations des enfants. De 2014 à 2019, il y a eu des extensions telles que le CAPEP et le PAENS par le biais desquels L'UNICEF construisait les ETAPES, offrait du matériel didactique, des manuels scolaires, les enseignants bénéficiaient des formations et des primes et payait les frais d'exams aux enfants du CM2. En fait, la déscolarisation est un phénomène récurrent dans la région de l'Est et c'est dans cette optique qu'est né le CARED. Du côté de Moloudou, Salapoumbé et Messok, comme Plan travaillait déjà avec les Bakas dans le cadre de Droit et Dignité des Bakas, et afin d'éviter des doublons, l'UNICEF fait son extension en confiant la mise en œuvre à Plan qui était déjà sur le terrain. Une autre extension avec les Closters composés de 8 écoles et une école dite

satellite au centre, les écoles ressources étant à Moloundou et Mambélé. En 2018, tous les enfants du niveau1 (CE1) allaient dans les ETAPES.

A un moment donné, tout le monde voulait bénéficier des dons de l'UNICEF et tous amenaient les enfants déjà régulièrement scolarisés. A la sortie des ETAPES tous les enfants ont été transférés dans les écoles hôtes. C'est à cette occasion que les écoles ont été scindées en plusieurs groupes. Et du coup il n'y avait plus d'écoles pour refugies, la cohabitation était obligatoire. L'UNICEF n'ayant plus de financement pour payer les enseignants CARED, le projet a dû prendre fin abandonnant ainsi les enseignants CARED dans la rue. Des plaidoyers exprimés pour leur recrutement n'ont pas eu d'aboutissement favorable. Le programme CARED a véritablement favorisé le retour à l'école des enfants décrocheurs, il est question que les pouvoirs publics prennent la relève pour ce qui concerne la prise en charge des enseignants par exemple. Le phénomène de déscolarisation est toujours à l'ordre du jour au MINEDUB, mais pourrait trouver une issue si les collectivités décentralisées peuvent relayer le CARED. Il devient difficile de rencontrer les anciens déscolarisés et même les enseignants des ETAPES

Chercheur : est-ce que deux mois étaient suffisants pour l'éveil des automatismes des enfants décrocheurs ?

EDC : certes deux mois peuvent s'avérer insuffisants, mais il s'agit ici d'un programme accéléré

Et la formation des enseignants était un condensé du programme de formation officielle. Les programmes CARED avaient pour discipline de base : mathématiques, français et éducation civique et morale. Il s'est agi d'une pédagogie en situation d'urgence (PSU).

Chercheur : Que deviennent ceux qui ne peuvent plus être intégrés à l'école ?

EDC : Ils sont formés aux petits métiers dans des centres de formation

CAS 3 : EAC

Expérimentation dans les ZEP 2011-2013. Expérimentation menée, mais avant que les résultats de l'expérimentation n'aient été publiés, il y a eu une entrée massive d'enfants Centrafricains. Pour se conformer aux exigences des normes minimales d'éducation en situation d'urgence, le Cameroun se devait de trouver une réponse. Après évaluation, sensiblement 80% non scolarisés, 15% de déscolarisés et 5% de scolarisés. L'outil qui avait été monté conjointement par le Cameroun et l'UNICEF étant encore en phase d'expérimentation. Cet outil pouvait être relu, révisé et proposé pour servir de réponse à ces enfants réfugiés. Cela a été fait pour la

première fois à l'Adamaoua et à l'Est en termes d'intervention, de suivi et d'évaluation. Ainsi CARED a été priorisé dans les sites de réfugiés. Notamment à l'Est dans les sites de Gado Badjéré, Mbilé et Timangolo. Dans les écoles qui jouxtaient les sites et les ETAPES (espèces de plateforme d'animation). Dans un premier temps ce programme était pour les déscolarisés et les non scolarisés.

Dans un premier temps cet outil avait également servi aux enfants non scolarisé, puis aux enfants déscolarisés, mais après avoir trouvé un programme spécifique pour enfants non scolarisés à savoir le Programme Alternatif Accéléré et Inclusif pour Enfant Non Scolarisés (PAAIENS) on ne leur appliquait plus les CARED.

Le programme CARED devait durer environ 6 semaines mais pouvait être répétitif en fonction du nombre d'entrée de réfugiés et au fur et à mesure que les réfugiés arrivaient.

Chaque fois qu'il y avait des soucis sécuritaires nous avons fait appel aux CARED pour intervenir comme réponse au besoin de scolarisation des enfants réfugiés et les déplacés internes.

La mise en œuvre est faite chaque fois qu'il y a arrêt de scolarisation en collaboration avec Plan International.

Les CARED ne se faisaient pas à l'école, ce programme se faisait dans les sites des réfugiés.

Les déclarations des enfants n'étant pas fiables, on a procédé par le screening, une évaluation diagnostique, évaluation préliminaire consistait à prendre un groupe d'enfants

Identification des déscolarisés : pour les réfugiés, on les retrouvait dans les sites de réfugiés ; pour les réfugiés urbains, Plan Cameroun a recruté des jeunes dont l'une des missions était l'animation de proximité. Aussi dans les services du MINAS, MINPROF et dans les fichiers du HCR.

Les CARED ont été administrés à plusieurs enfants. Il a servi également aux non scolarisés. Une réponse spécifique, un programme alternatif accéléré et inclusif pour enfants non scolarisés (PAENS)

C'était prévu pour 6 semaines, peut être répétitif en fonction du nombre de réfugiés qui entraient. Aussi au bénéfice des réfugiés urbain, Yaoundé et Douala, au NOSO à l'Extrême-nord à travers Plan Cameroun.

Les enseignants recrutés étaient ceux titulaires du CAPIEMP, et l'UNICEF a plaidé en faveur des réfugiés pour qu'ils soient recrutés sans tenir compte du niveau comme enseignants volontaires auxiliaires.

Il y a eu des mutations : des CARED aux programmes officiels, alors une fois passé aux programmes officiels on n'avait plus besoin des enseignants auxiliaires ; Toutefois l'Etat a fini par recruter ceux qui répondaient aux critères requis.

Les CARED pour les réfugiés étaient une intervention ponctuelle.

Après l'intervention, on s'est rendu compte du manque d'infrastructure, conjointement, le HCR, l'UNICEF, l'UNESCO, Plan Cameroun et le Gouvernement camerounais décident d'arrêter les CARED pour continuer avec les programmes officiels. Ainsi dans un premier temps les ETAPES sont transformés en salle de classe d'enseignement formel et c'est par la suite que les nouvelles constructions ont été faites à hauteur parfois de 6 bâtiments par école à proximité des sites ou camps de réfugiés. Et il a été exigé de l'Etat d'affecter un enseignant chaque fois qu'il y a une salle de classe construite.

CAS 4 : JDC

Le PAENS accorde des facilitations aux enfants vulnérables et aux réfugiés à l'école primaire et secondaire.

Organisation des campagnes de sensibilisation en collaboration avec les directeurs d'école, des inspecteurs, les délégués départementaux et régional ; des appuis en fournitures scolaires dont 70% pour les enfants réfugiés et 30% pour les enfants locaux ; Dotation en matière didactique en zone rurale ; Prise en charge des maîtres de parents, surtout dans des écoles abritant des réfugiés

Paiement des frais d'examens uniquement aux enfants réfugiés ; Dotation des tables bancs aux écoles primaires en zones rurales ; Appui des APEE en micro projet : suivi des APEE dans leur structuration et leur fonctionnement activités génératrices de revenu.

LWF (Lutheran world federation) : fédération luthérienne mondiale sous financement HCR ; Après 2018 sortie des étapes faute de financement, il était question que l'état prenne la relève.

Deux types de réinsertion : JRS (Jésuite refugees services) réinsertion socioprofessionnel ; Plan : réinsertion scolaire et professionnel

CAS 5 : MJC

Les causes du décrochage sont :

Premièrement le manque d'intérêt pour ces parents-là qui n'ont jamais été à l'école. Ils ne voient pas la nécessité d'envoyer les enfants à l'école. Il y a aussi la pauvreté ambiante des parents qui sont obligés de sélectionner les enfants à envoyer à l'école. Il y a aussi les activités comme creuser de l'or. Pour les parents bergers, il y a les périodes de transhumance où il faut se déplacer avec toute la famille. Il y a aussi la déscolarisation saisonnière pour la pêche dans les zones rurales. Il y a aussi un problème d'irresponsabilité

Les causes de la déscolarisation dans la région de l'Est sont d'ordre économique et social : - comme causes économiques nous avons la pauvreté ambiante, de nombreux parents incapables d'assurer la scolarité de leurs enfants ; l'emploi précoce des jeunes qui est une conséquence de la pauvreté, les jeunes entrent précocement dans la vie active et mènent des activités telles l'agriculture, l'élevage en zone rurale, travail dans des sociétés forestières, dans les mines et de moto taxi en zone urbaine ;

Comme causes sociales nous avons : le mariage précoce des garçons et des filles, le manque des actes d'état civil ; les parents choisissent les enfants qu'ils doivent envoyer à l'école en l'occurrence les garçons ; l'éloignement des écoles, les maladies hydriques ;

Il y a les travaux champêtres, les parents vont au champ avec leurs enfants, l'élevage, l'ignorance des parents, beaucoup de parents sont analphabètes et ne connaissent pas la valeur de l'école par exemple, certains parents envoient des noix de pistaches aux enfants pour décortiquer en classe. Les occupations champêtres, à un moment.

Nous sensibilisons les parents, parfois on fait appel à la police et à la gendarmerie et aussi aux autorités traditionnelles (Lamido) pour les ramener à l'école. Le Minedub en partenariat avec le PAREG pour l'établissement des actes de naissance. Les communes en font la campagne, le JRS et le PAM font des descentes sur les zones de réfugiés, aident les parents des réfugiés leur permettant de s'installer en agriculture, paient les frais d'APEE et les dossiers d'examen pour ceux du CMII. Les AP et les Conseillers pédagogiques assurent le suivi. Le recasement des enfants est assuré par les partenaires tels que : HCR, UNICEF, PLAN Cameroun.

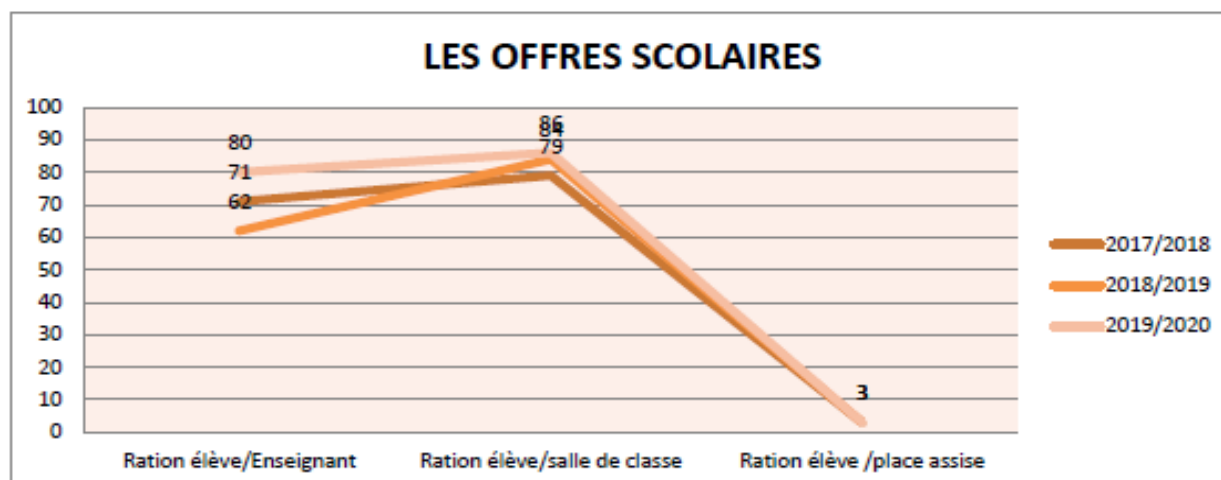
Les inspecteurs étaient chargés de contrôler l'installation effective des enfants, exigeant la cohésion avec les enfants locaux. La construction de nouvelles salles de classe à Lolo, Mbile, à Kenzou ; Timangalo, GBITI dans l'arrondissement de Kette.

De 2017-2022 Quinquenal, le suivi est fait continuellement par les directeurs d'école

Je suggère aux pouvoirs publics d'accélérer le processus en multipliant les séminaires pour que la Région de l'Est sorte de la ZEP. Les efforts ont été faits au niveau la construction des infrastructures, affectation des enseignants, la politique du livre.

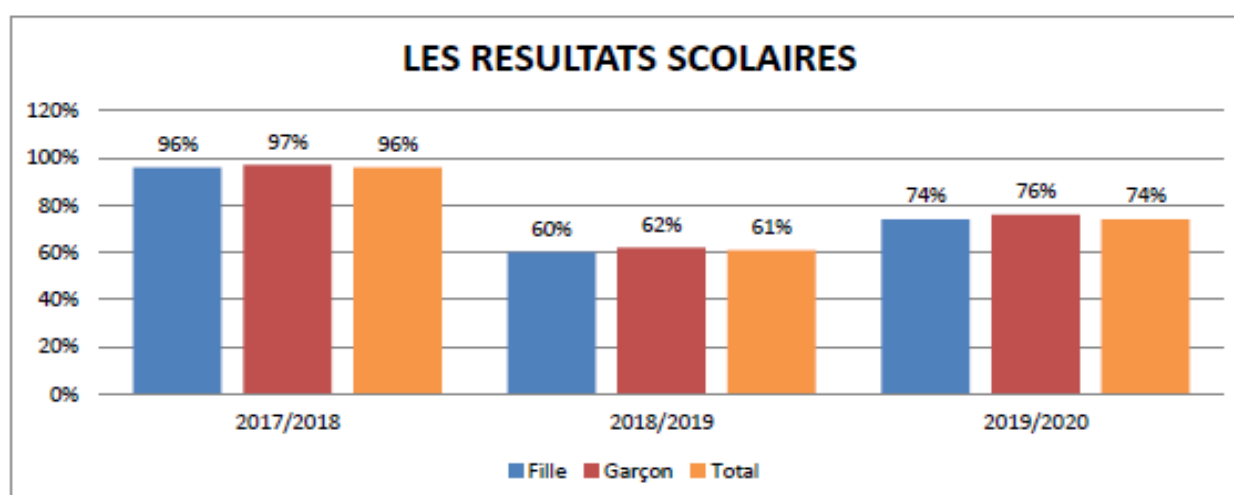
S'agissant du paquet minimum, le maire en fait à sa guise, la qualité et les quantités sont insuffisantes, cahiers, registres et même la craie sont très souvent de mauvaise qualité. Je suggère que, pour ce volet, les maires impliquent ou travaillent en collaboration avec les techniciens que sont les responsables de l'éducation.

ANNEXE n° 6 : DONNEES STATISTIQUES REGIONALES DE L'EST



LES RESULTATS SCOLAIRES

		2017/2018	2018/2019	2019/2020
Nombre d'élèves inscrits au CEP	Fille	620	646	781
	Garçon	767	806	886
	Total	1387	1452	1667
Nombre d'élèves admis au CEP	Fille	576	373	592
	Garçon	714	471	654
	Total	1290	844	1246
Taux réussite au CEP	Fille	96%	60%	74%
	Garçon	97%	62%	76%
	Total	96%	61%	74%





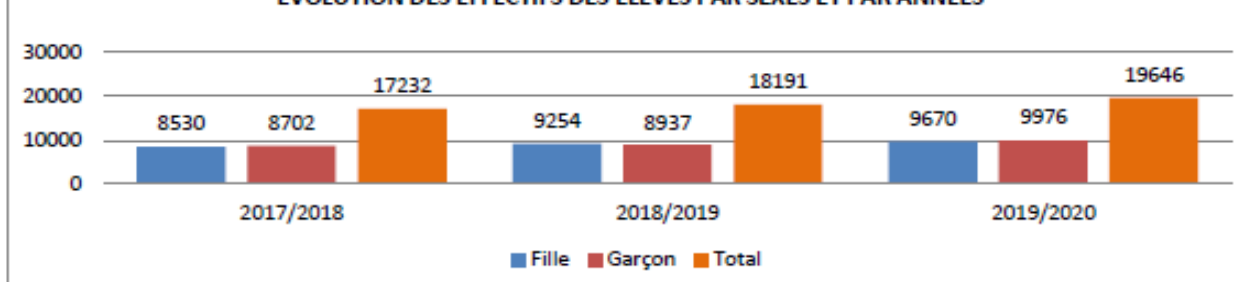
**GOVERNEMENT DU CAMEROUN-UNICEF
PROGRAMME EDUCATION DE BASE**

DONNEES SYNOPTIQUES DE L'IAEB DE BERTOUA 2^{ème}

LES ELEVES

	Genre	Année scolaire		
		2017/2018	2018/2019	2019/2020
Ensemble	Fille	8530	9254	9670
	Garçon	8702	8937	9976
	Total	17232	18191	19646
Nationaux	Fille	9357	8949	9447
	Garçon	7439	8726	9781
	Total	16796	17675	19228
Réfugiés	Fille	265	305	223
	Garçon	171	211	195
	Total	436	516	418

EVOLUTION DES EFFECTIFS DES ELEVES PAR SEXES ET PAR ANNEES



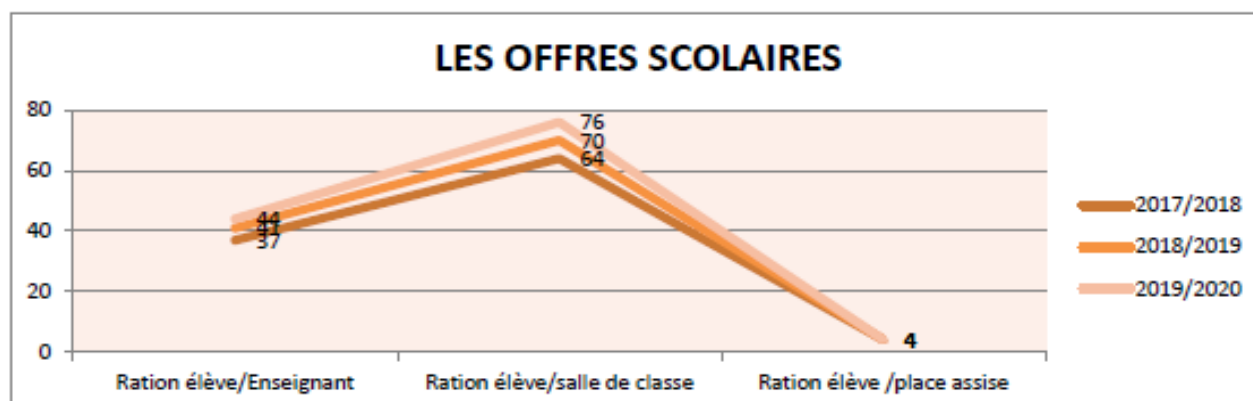
LES ECOLES

Année scolaire	Com	public	prive	total
2017/2018				
Primaire		13	17	30
préscolaire		7	17	24
2018/2019				
Primaire		13	20	33
préscolaire		7	18	25
2019/2020				
Primaire		13	24	37
préscolaire		7	21	28

LES OFFRES SCOLAIRES

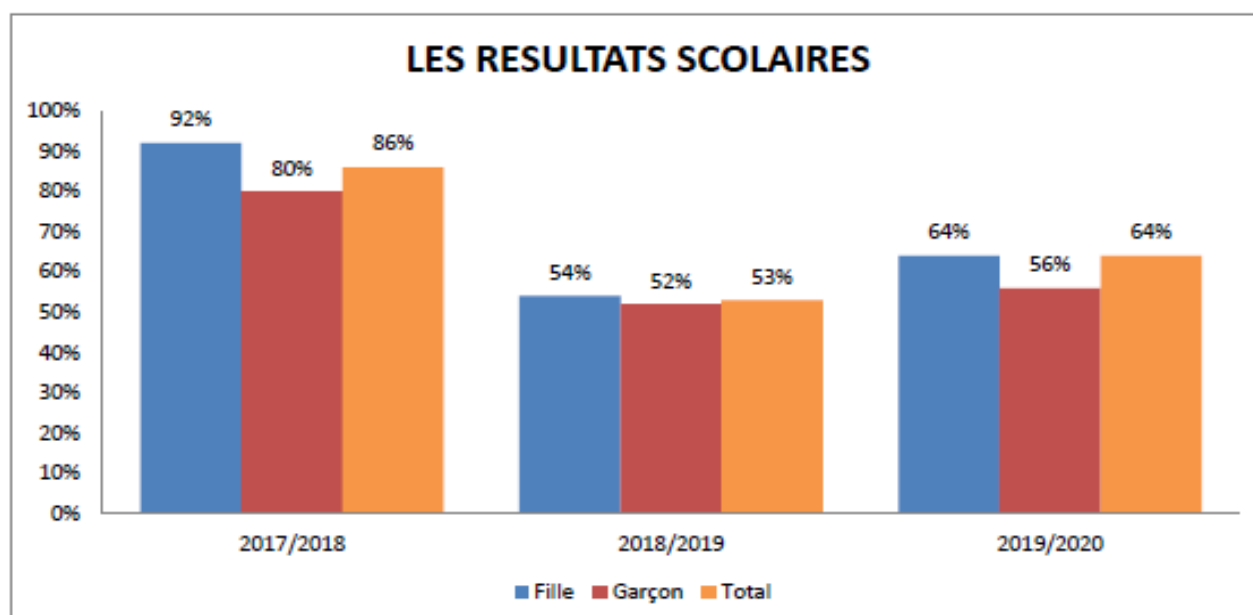
	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Nombre d'enseignant	459	442	447
Nombre d'élève	17232	18191	19646
Nombre de places assises	17232	18191	19646
Ration élève/Enseignant	37	41	44
Ration élève/salle de classe	64	70	76
Ration élève /place assise	4	4	4

EVALUATION CONJOINTE DREB-CTD DU FONCTIONNEMENT DES ECOLES DANS LA REGION DE L'EST.



LES RESULTATS SCOLAIRES

		2017/2018	2018/2019	2019/2020
Nombre d'élèves inscrits au CEP	Fille	857	883	1105
	Garçon	866	947	1115
	Total	1723	1830	2220
Nombre d'élèves admis au CEP	Fille	785	456	707
	Garçon	691	479	642
	Total	1476	935	1409
Taux réussite au CEP	Fille	92%	54%	64%
	Garçon	80%	52%	56%
	Total	86%	53%	64%



**ANNEXE n° 7 : ESPACES TEMPORAIRES D'APPRENTISSAGE ET DE
PROTECTION DES ENFANTS DANS LE DEPARTEMENT DE LA BOUMBA
ET NGOKO**



Source : CEFAID ; Novembre 2014



Source : CEFAID ; Novembre 2014



Source : CEFAID ; Novembre 2014



Source : CEFAID ; Novembre 2014

INDEX ALPHABETIQUE

- absence, 2, 5, 9, 12, 20, 21, 31, 66, 100, 101, 120, 128, 154, 165, 183, 221, 283, 304, 325
- Approche, v, vi, 7, 19, 115, 201, 210, 409, 412, 415
- autochtones, 31, 211, 212, 327, 342, 345, 363, 372, 374, 375, 376, 378, 403, 405, 406, 407
- bonnes pratiques, 57, 77, 119, 121, 122, 127, 128, 129, 130, 154, 446
- Cameroun, v, viii, ix, x, 2, 3, 6, 7, 8, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 91, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 109, 110, 111, 112, 119, 120, 128, 154, 155, 157, 201, 202, 204, 205, 206, 211, 212, 213, 214, 217, 231, 287, 288, 291, 294, 295, 297, 299, 305, 316, 319, 326, 327, 328, 330, 331, 332, 333, 343, 347, 348, 349, 350, 359, 360, 369, 381, 400, 402, 403, 404, 405, 407, 408, 410, 411, 415, 416, 421, 427, 428, 429, 431, 444, 445, 449
- CARED, iii, v, viii, ix, x, xi, 7, 8, 20, 22, 27, 44, 55, 57, 59, 60, 61, 65, 111, 122, 155, 157, 158, 184, 185, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 216, 217, 218, 220, 283, 285, 286, 287, 288, 291, 299, 305, 307, 309, 310, 311, 312, 314, 315, 316, 317, 318, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 336, 337, 338, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 358, 360, 361, 362, 363, 369, 370, 371, 372, 373, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 415, 416, 421, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 446, 447, 448, 449
- communauté, iv, 15, 55, 56, 65, 66, 85, 86, 87, 88, 96, 97, 98, 101, 102, 109, 110, 111, 121, 122, 123, 126, 128, 130, 131, 133, 145, 154, 156, 158, 182, 184, 203, 209, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 228, 269, 277, 284, 324, 353, 354, 359, 363, 374, 381, 401, 405, 421, 432, 447
- communautés, 11, 14, 15, 19, 50, 63, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 121, 122, 124, 127, 128, 135, 158, 194, 203, 205, 212, 216, 217, 222, 279, 282, 329, 332, 337, 354, 359, 363, 376, 382, 414, 424, 447
- communicationnelles, 44, 59, 61, 65, 67, 111, 198, 205, 207, 209, 210, 286, 287, 288, 289, 320, 325, 334, 335, 336, 337, 356, 357, 401
- Compétences, v, ix, 7, 19, 59, 61, 78, 201, 210, 286, 287, 325, 334, 337, 409, 450
- curriculum*, x, xi, 6, 20, 59, 60, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 88, 122, 123, 124, 128, 134, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 159, 160, 161, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 206, 207, 209, 217, 270, 273, 286, 317, 319, 343, 355, 371, 372, 400, 402, 403, 404, 408, 410, 412, 414, 421, 446, 447
- curriculum accéléré*, x, 6, 20, 59, 60, 64, 66, 67, 128, 154, 155, 273, 317, 319, 343, 372, 400, 403, 404, 421
- décrochage, 2, 4, 18, 79, 80, 81, 83, 114, 214, 216, 312, 318, 330, 332, 338, 407, 408, 411, 426, 430
- déscolarisation, x, 2, 3, 4, 8, 9, 12, 17, 18, 32, 57, 63, 68, 80, 81, 82, 84, 90, 96, 119, 122, 203, 214, 215, 234, 286, 291, 313, 322, 331, 372, 400, 401, 402, 405, 410, 412, 413, 414, 415, 416, 426, 427, 430

déscolarisés, viii, x, 4, 6, 7, 10, 16, 18, 22, 24, 25, 30, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 80, 83, 89, 123, 125, 128, 158, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 215, 220, 273, 287, 288, 289, 291, 306, 311, 313, 314, 315, 319, 320, 321, 324, 326, 327, 328, 329, 331, 336, 337, 339, 340, 343, 344, 345, 348, 350, 358, 360, 363, 369, 370, 372, 373, 375, 376, 378, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 409, 414, 415, 416, 421, 424, 427, 428, 429, 432, 444, 446

développement, vii, x, 3, 6, 19, 31, 34, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 50, 51, 53, 54, 56, 62, 64, 66, 67, 68, 77, 78, 85, 86, 87, 88, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 105, 111, 112, 116, 117, 118, 120, 121, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 147, 148, 150, 151, 152, 154, 156, 157, 162, 164, 167, 168, 169, 171, 174, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 212, 217, 218, 219, 220, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 246, 248, 252, 253, 255, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 302, 312, 317, 324, 333, 336, 351, 352, 353, 355, 357, 361, 367, 368, 369, 371, 372, 378, 381, 400, 402, 407, 409, 412, 413, 421, 432, 446, 447, 451

échec scolaire, 2, 33, 34, 82, 83, 86, 114, 133, 134, 248, 251, 264, 268, 416

Education, 1, iii, v, vi, vii, 2, 6, 7, 8, 14, 19, 21, 28, 30, 31, 46, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 67, 69, 82, 84, 94, 96, 97, 114, 119, 120, 130, 154, 156, 163, 202, 204, 208, 210, 211, 217, 218, 234, 286, 287, 288, 292, 298, 301, 303, 305, 311, 319, 320, 321, 325, 327, 337, 339, 347, 350, 356, 357, 361, 363, 369, 370, 381, 400, 409, 410, 411, 413, 415, 416, 421, 428, 445, 446, 449

éducation, viii, x, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 30, 31, 43, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 141, 143, 144, 146, 147, 148, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 162, 163, 166, 167, 168, 170, 171, 174, 175, 176, 179, 181, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 201, 202, 204, 205, 210, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 223, 224, 226, 228, 229, 231, 234, 239, 244, 247, 258, 266, 268, 269, 274, 283, 284, 285, 291, 292, 296, 300, 301, 303, 304, 312, 314, 315, 316, 317, 318, 326, 327, 331, 332, 333, 339, 343, 347, 349, 350, 352, 357, 359, 361, 363, 369, 372, 373, 374, 376, 377, 378, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 421, 427, 428, 431, 444, 445, 446, 451

effectifs, 8, 27, 29, 30, 75, 78, 104, 205, 213, 214, 230, 240, 298, 299, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 311, 349, 350, 362, 400

enfants, iv, viii, ix, x, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 29, 30, 31, 32, 38, 39, 40, 41, 42, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 110, 112, 114, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 141, 145, 152, 154, 155, 157, 158, 165, 184, 185, 187, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 220, 226, 231, 235, 236, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262,

- 264, 266, 267, 268, 270, 271, 273, 278, 279, 280, 286, 287, 288, 289, 291, 301, 305, 306, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 319, 320, 321, 324, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 349, 350, 352, 353, 358, 360, 362, 363, 364, 366, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 381, 382, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 410, 414, 415, 416, 421, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 444, 446, 449
- enseignants, iii, iv, vii, x, 12, 14, 17, 28, 31, 35, 41, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 69, 73, 75, 76, 78, 87, 89, 92, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 107, 110, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 128, 129, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 156, 158, 159, 168, 170, 174, 175, 184, 185, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 203, 204, 207, 209, 211, 212, 213, 214, 216, 218, 223, 234, 235, 236, 238, 240, 244, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 263, 266, 267, 269, 270, 277, 287, 288, 289, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 312, 315, 316, 318, 319, 320, 321, 325, 328, 329, 330, 331, 332, 334, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 350, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 365, 366, 369, 370, 371, 373, 374, 379, 401, 404, 405, 408, 423, 424, 425, 426, 427, 429, 431, 444, 445, 450, 451
- Enseignement, vi, 6, 52, 89, 292, 297, 298
- enseignement secondaire, 46, 51, 90, 103, 107, 163, 179, 187, 328, 338, 339, 360, 424
- environnement, x, 14, 15, 34, 36, 37, 38, 39, 43, 44, 45, 51, 54, 56, 67, 86, 87, 93, 94, 103, 112, 121, 127, 131, 133, 134, 137, 141, 148, 156, 160, 164, 168, 171, 176, 177, 185, 193, 194, 225, 226, 259, 262, 264, 270, 272, 273, 274, 275, 279, 280, 281, 282, 286, 287, 288, 318, 320, 321, 325, 340, 346, 351, 353, 360, 363, 365, 367, 368, 370, 373
- Est, iii, iv, ix, x, 3, 7, 8, 13, 14, 15, 20, 22, 29, 59, 60, 61, 63, 67, 68, 84, 91, 96, 119, 155, 158, 208, 211, 212, 213, 287, 288, 291, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 303, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 316, 317, 319, 321, 327, 328, 330, 331, 332, 333, 337, 339, 343, 347, 349, 358, 363, 370, 372, 400, 403, 404, 405, 414, 415, 421, 424, 425, 426, 428, 430, 431, 444, 449
- évaluation, 407
- filles, x, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 26, 27, 31, 50, 55, 56, 63, 66, 88, 96, 99, 112, 120, 123, 124, 125, 145, 157, 162, 185, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 219, 220, 298, 299, 300, 310, 328, 329, 345, 346, 350, 374, 376, 377, 382, 405, 425, 431
- garçons, 9, 10, 12, 17, 26, 27, 31, 50, 55, 56, 66, 88, 96, 120, 125, 145, 157, 210, 212, 214, 215, 220, 298, 299, 300, 310, 328, 329, 332, 345, 346, 350, 374, 376, 377, 382, 425, 431
- jeunes, v, viii, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 15, 17, 18, 19, 24, 25, 29, 30, 33, 50, 51, 54, 63, 64, 66, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 107, 108, 109, 111, 113, 121, 122, 124, 125, 126, 137, 138, 140, 142, 145, 146, 169, 176, 185, 199, 201, 256, 257, 262, 297, 298, 304, 313, 327, 332, 346, 348, 349, 353, 400, 401, 402, 409, 410, 412, 423, 429, 430
- localité, 75, 111, 203, 299, 301, 302
- mathématiques, 44, 59, 61, 65, 67, 72, 111, 141, 161, 172, 177, 179, 203, 205, 207, 209, 210, 286, 287, 288, 320, 325, 327,

- 331, 333, 334, 335, 336, 337, 344, 358, 364, 365, 367, 370, 401, 423, 427
- MINEDUB, iii, vi, 7, 8, 12, 20, 26, 27, 28, 29, 49, 55, 82, 91, 119, 154, 202, 211, 213, 306, 307, 308, 309, 311, 314, 326, 327, 331, 332, 339, 347, 348, 349, 350, 363, 373, 378, 379, 382, 400, 403, 404, 405, 415, 427
- partenaires, 6, 7, 16, 31, 57, 65, 86, 93, 94, 97, 101, 106, 110, 115, 116, 117, 132, 133, 135, 159, 175, 184, 210, 211, 214, 217, 224, 244, 247, 251, 252, 297, 311, 317, 329, 332, 359, 362, 363, 369, 373, 378, 379, 400, 425, 431, 445
- pédagogique, 4, 35, 59, 60, 61, 65, 66, 68, 71, 72, 75, 78, 85, 86, 98, 100, 101, 102, 104, 108, 113, 121, 123, 127, 128, 130, 133, 136, 144, 151, 157, 160, 163, 166, 167, 170, 174, 177, 180, 181, 184, 185, 186, 188, 190, 191, 193, 199, 200, 202, 203, 205, 206, 207, 209, 212, 220, 223, 229, 232, 240, 247, 248, 264, 265, 268, 270, 286, 287, 304, 335, 337, 339, 340, 347, 355, 362, 370, 371, 402, 444, 447
- politique éducative, 52, 92, 94, 130, 135, 145, 153, 154, 158, 159, 162, 167, 174, 175, 182, 189, 446
- populations, 3, 7, 8, 14, 15, 30, 31, 51, 52, 57, 63, 68, 78, 79, 104, 142, 155, 166, 198, 212, 236, 240, 291, 293, 296, 297, 301, 302, 314, 315, 316, 329, 332, 346, 350, 364, 374, 376, 377, 425
- programmes, 6, 7, 16, 19, 50, 52, 57, 58, 62, 69, 71, 72, 73, 75, 86, 102, 109, 110, 112, 113, 114, 121, 128, 133, 134, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 164, 166, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 191, 197, 198, 206, 211, 214, 218, 219, 229, 231, 238, 239, 274, 284, 285, 331, 336, 344, 346, 352, 360, 363, 364, 365, 366, 369, 370, 371, 372, 374, 381, 402, 405, 410, 414, 427, 429
- projet, 33, 35, 57, 64, 69, 71, 74, 77, 85, 86, 87, 95, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 121, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 154, 157, 158, 186, 188, 205, 209, 214, 218, 223, 226, 247, 248, 253, 284, 311, 316, 327, 328, 329, 331, 338, 341, 356, 357, 358, 360, 366, 369, 372, 400, 403, 404, 413, 414, 415, 421, 422, 423, 427, 430, 447
- réinsertion*, x, 6, 7, 20, 22, 40, 44, 59, 60, 61, 65, 67, 77, 122, 126, 128, 154, 155, 157, 202, 205, 206, 207, 212, 217, 220, 286, 287, 288, 291, 306, 310, 319, 320, 321, 322, 324, 326, 327, 328, 329, 331, 333, 334, 336, 337, 342, 343, 363, 370, 400, 401, 403, 404, 415, 416, 421, 424, 430, 432, 444, 446
- résultats, x, 3, 5, 6, 8, 17, 18, 20, 21, 22, 33, 35, 58, 76, 97, 103, 105, 117, 122, 127, 132, 135, 136, 137, 138, 141, 152, 157, 163, 164, 181, 182, 183, 189, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 199, 212, 214, 218, 219, 221, 229, 230, 232, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 245, 246, 253, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 265, 266, 298, 299, 300, 301, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 323, 326, 328, 330, 344, 345, 346, 347, 348, 353, 355, 361, 362, 364, 369, 381, 400, 402, 404, 422, 425, 427, 428, 447, 450
- salles de classes, 213, 303, 304
- scolarisation, 2, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 20, 21, 26, 27, 29, 49, 56, 57, 63, 64, 66, 70, 76, 79, 81, 82, 83, 84, 88, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 105, 112, 119, 120, 121, 124, 125, 128, 145, 148, 157, 162, 163, 164, 185, 203, 212, 215, 216, 224, 234, 297, 313, 315, 327, 330, 331, 334, 342, 349, 350, 361, 362, 370, 374, 375,

376, 377, 381, 382, 400, 401, 408, 414,
424, 429, 445

UNICEF, iv, vii, 7, 8, 19, 20, 31, 49, 57,
97, 119, 154, 202, 204, 210, 217, 288,
297, 311, 320, 325, 326, 327, 328, 329,
330, 331, 332, 333, 337, 338, 339, 341,
345, 346, 350, 359, 360, 363, 400, 404,
426, 427, 428, 429, 431

ZEP, vii, x, 7, 8, 9, 16, 17, 19, 29, 56, 59,
68, 84, 85, 86, 87, 114, 115, 116, 117,
118, 119, 120, 130, 131, 132, 133, 134,
135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142,
185, 208, 210, 211, 214, 220, 258, 291,
300, 302, 317, 326, 330, 333, 349, 372,
403, 405, 427, 428, 431, 432, 444, 445,
446

TABLE DES MATIÈRES

DEDICACE	i
SOMMAIRE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	v
LISTE DES ILLUSTRATIONS	viii
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE GENERALE ET CADRE THEORIQUE	23
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE GENERALE	24
1.1. CONTEXTE DE L'ETUDE	24
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME DE L'ETUDE	30
1.2.1. La situation de l'éducation au Cameroun.....	44
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	58
1.3.1. Question principale de recherche	58
1.3.2. Questions spécifiques de recherche.....	58
1.3.2.1. Question spécifique 1	59
1.3.2.2. Question spécifique 2	59
1.3.2.3. Question spécifique 3	59
1.4. OBJECTIFS DE L'ETUDE	59
1.4.1. Objectif général	59
1.4.2. Objectifs spécifiques	59
1.4.2.1. Objectif spécifique 1	59
1.4.2.2. Objectif spécifique 2	59
1.4.2.3. Objectif spécifique 3	60
1.5. JUSTIFICATION DE L'ETUDE.....	60
1.6. INTERET DE L'ETUDE	62
1.6.1. Un intérêt scientifique	63
1.6.2. Intérêt pédagogique ou social.....	63
1.7. DELIMITATION DE L'ETUDE.....	64
1.7.1. Délimitations thématiques.....	64

1.7.2. Délimitation spatiotemporelle	65
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET REVUE DE LA LITTERATURE DE L'ETUDE	66
2.1. ASPECTS DEFINITOIRES DES CONCEPTS CLES	66
2.1.1. CURRICULUM	66
2.1.2. REINSERTION SCOLAIRE	74
2.1.2.1. Réinsertion dans le système scolaire (RSS).....	75
2.1.2.2. Préparation à la vie professionnelle	75
2.1.2.3. Encadrement psycho-social et suivi individuel	76
2.1.3. DESCOLARISATION	77
2.1.4. ZONE D'EDUCATION PRIORITAIRE (ZEP)	81
2.2. REVUE DE LITERRATURE	84
2.2.1. PROCESSUS DE SCOLARISATION	84
2.2.1.1. Concept de scolarisation.....	87
2.2.1.1.1. Enjeux de la scolarisation.....	89
2.2.1.1.1.1. 1. Désengagement de l'État et évolution du champ éducatif national	92
2.2.1.1.1.2. Communautés face au défi que pose la scolarisation	94
2.2.1.1.1.2.1. Développement de l'offre privée : opportunités et contraintes.....	95
2.2.1.1.1.2.2. Famille et scolarisations au Cameroun: vers de nouvelles stratégies pour une éducation de qualité.....	97
2.2.1.1.1.2.3. Rôle des associations des parents d'élèves et Enseignants (APEE) dans la gestion des établissements scolaires	97
2.2.1.1.1.2.4. Conditions sociales des enseignants et des nouvelles formes de financement de l'éducation par les ménages	99
2.2.1.1.1.2.5. Nouvelles stratégies familiales d'éducation : le paradoxe de la « gratuité »	101
2.2.1.1.3. Fonctions de l'école	103
2.2.1.1.3.1. L'école milieu de vie.....	104
2.2.1.1.3.2. L'école, lieu de participation et de parole	105
2.2.1.1.3.3. L'école, lieu d'appropriation des savoirs et des savoir-faire par la co-action maître /élèves.....	105
2.2.1.1.3.4. L'école comme lieu de valorisation du patrimoine culturel et d'intériorisation des valeurs de l'Afrique ancestrales	106
2.2.1.1.3.5. L'école, lieu de l'ouverture maîtrisée au village planétaire	106
2.2.1.1.3.6. L'école comme association de partenaires sociaux et des citoyens	107

2.2.1.1.3.7. L'école comme lieu du « loisir studieux » et de l'épanouissement des apprenants	108
2.2.2. ZONE D'EDUCATION PRIORITAIRE (ZEP)	112
2.2.2.1. Présentation de la ZEP	112
2.2.2.1.1. Difficultés de réalisation de la ZEP en France	115
2.2.2.1.2. Conditions locales de faisabilité	116
2.2.2.2. Zone d'éducation prioritaire : lieu d'expérimentation des bonnes pratiques	118
2.2.2.2.1. Les Bonnes pratiques pédagogiques	119
2.2.2.2.2. Quelques exemples d'application des pratiques de réinsertion scolaire en Afrique subsaharienne (Bonnes pratiques)	120
2.2.2.2.2.1. Le curriculum local au Mozambique	120
2.2.2.2.2.2. Le programme de rattrapage pour les enfants non scolarisés et déscolarisés au Rwanda	121
2.2.2.2.2.3. Les classes passerelles en Côte d'Ivoire	122
2.2.2.2.2.4. Stratégie des approches non formelles pour l'insertion scolaire et professionnelle des non scolarisés et des déscolarisés au Maroc.	124
2.2.2.2.2.5. Le continuum de l'éducation bilingue au Burkina Faso : une innovation éducative au service de l'amélioration de la qualité de l'éducation de base pour tous.	125
2.2.2.2.2.5.1. Leçons apprises de ces expériences	126
2.2.2.2.3. Caractéristiques des bonnes pratiques	127
2.2.2.3. Zone d'Education Prioritaire (ZEP) : une politique éducative	129
2.2.2.3.1. Conditions nécessaires pour la réussite des ZEP	130
2.2.2.3.2. Prise en charge sociale et psychologique de l'enfant	130
2.2.2.3.3. Un système de gestion favorisant la communication	130
2.2.2.3.4. Mise en place d'une cellule pour le développement de l'école	132
2.2.2.3.5. La politique des zones d'éducation prioritaire en France	134
2.2.3. Evaluation et curriculums	142
2.2.3.1. La réforme du curriculum québécois	143
2.2.3.2. Curriculum accéléré : une politique de réinsertion scolaire	154
2.2.3.2.1. Réinsertion des enfants du CARED	157
2.2.3.3. Curriculum : une politique éducative	159
2.2.3.3.1. Politique éducative	163
2.2.3.3.1.1. Autonomie des politiques éducatives	165
2.2.3.3.2. Pertinence des politiques éducatives	166

2.2.3.4. Curriculum : passeur des politiques éducatives	168
2.2.3.5. Curriculum : une vision.....	182
2.2.3.6. Curriculum : un projet éducatif	187
2.2.3.7. Niveaux de formulation des curricula	195
2.2.3.8. Principes d'organisation d'un curriculum	197
2.2.3.8.1. L'approche par les contenus	197
2.2.3.6.2. L'approche par les objectifs.....	197
2.2.3.6.2.1. Implications pédagogiques	198
2.2.3.6.3. L'approche par les compétences	199
2.2.3.7. Curriculum accéléré : un nouveau curriculum ou une bonne pratique ?.....	201
2.2.3.7.1. Présentation du CARED.....	201
2.2.3.8.1.1. Du schéma de mise en œuvre du CARED	202
2.2.3.8.1.2. De la prospection ou phase préparatoire	202
2.2.3.8.1.3. Bénéficiaires du CARED	202
b) Les bénéficiaires indirects.....	203
2.2.3.8.1.4. De la durée du CARED	204
2.2.3.8.1.5. De l'approche pédagogique du CARED	204
2.2.3.8.1.6. Du contenu du CARED.....	205
2.2.3.8.1.7. De la zone de couverture du CARED	206
2.2.3.8.1.8. De l'importance du CARED	207
2.2. 3.8.1.8. Les résultats.....	211
2.2.3.8.1.9. Les communautés couvertes par les CARED	214
2.2.3.9. Curriculum accéléré : une communauté de pratique	215
2.2. 3.10. Curriculum accéléré : une opportunité de développement.....	222
CHAPITRE 3 : INSERTION THEORIQUE DU SUJET	227
3.1. THEORIE DE L'EFFICACITE SCOLAIRE	227
3.1.1. Le concept d'efficacité	228
3.1.2. Efficacité interne	229
3.1.3. Efficacité externe.....	231
3.1.3.1. Les ressources mises en œuvre.....	237
3.2. THEORIE DES CONVENTIONS.....	240
3.2.1. Apports de la théorie des conventions à la compréhension du management des organisations.....	240
3.3. NEW PUBLIC MANAGEMENT (NPM)	243

3.4. THEORIE DES RYTHMES SCOLAIRES	254
3.4.1. L’ajustement du temps scolaire selon les auteurs	254
3.4.2. Aménagement du temps scolaire.....	255
3.4.3. Ajustement du temps d’après Montagner.....	259
3.4.4. Effet du temps scolaire : organisation journalière et hebdomadaire	261
3.4.5. La gouvernance des activités scolaire et gestion du temps scolaire.....	264
3.4.6. Le temps scolaire, un élément clé dans la gouvernance de l’institution scolaire.....	264
3.4.7. Prise en compte des temporalités par le système éducatif	266
3.5. ÉCOLOGIE DE L’ESPRIT (BATESON)	271
3.6. THEORIES DE REFERENCE	272
3.6.1. Écologie du développement humain	272
3.6.1.1. MICROSYSTEME.....	275
3.6.1.2. MESOSYSTEME.....	278
3.6.1.3. EXOSYSTEME	279
3.6.1.4. MACROSYSTEME.....	280
3.6.1.5. CHRONOSYSTEME.....	282
3.6.1.6. ONTHOSYSTEME.....	283
3.7. EFFETS ECONOMIQUES ET SOCIAUX DE LA COHESION SOCIALE	284
3.7.1. Modalités de la cohésion sociale	286
3.8. APPORT DU CADRE THEORIQUE DANS L’EVALUATION DU CARED	286
3.9. FORMULATION DES HYPOTHESES.....	287
3.9.1. Hypothèse générale	289
3.9.2. Hypothèse de recherche 1	289
3.9.3. Hypothèses de recherche 2	289
3.9.4. Hypothèses de recherche 3	289
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE.....	293
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE L’ETUDE.....	294
4.1. SITE DE L’ETUDE	294
4.1.1. Justification du site de l’étude	294
4.1.2. Caractéristiques du site de l’étude.....	294
4.2. ANALYSE DONNEES DOCUMENTAIRES	301
4.2.1. Analyse des données statistiques régionales	301
4.2.1.1. Département de la Kadey	302
4.2.1.1.1. Inspection d’Arrondissement de l’Education de Base (IAEB) de Kette.....	302

4.2.1.1.2. IAEB de Batouri.....	303
4.2.1.2. Département du Lom et Djerem.....	304
4.2.1.2.1. IAEB de Garoua Boulai	304
4.2.1.3. Département de la Boumba et Ngoko	305
4.2.1.3.1. IAEB de Yokadouma	305
4.2.1.3.2. IAEB de Salapoumbe	306
4.2.1.3.3. IAEB de Moloundou	306
4.2.1.3.4. IAEB de Gari-Gombo	309
4.2.1.4. Département du Haut Nyong.....	310
4.2.1.4.1. IAEB d’Abong-Mbang.....	310
4.2.1.4.2. IAEB de Messock.....	310
4.2.1.4.3. IAEB de Mindourou et de Ngoyla	311
4.2.2. Analyse des référentiels du CARED.....	311
4.2.2.1. Le référentiel d’activités (livrets d’activités)	311
4.2.2.2. Le référentiel de compétences (guide pédagogique des enseignants).....	311
4.2.2.3. Le référentiel de formation (des apprenants)	311
4.2.3. Analyse du rapport d’évaluation de la mise en œuvre du CARED.....	312
4.3. EVOLUTION DES EFFECTIFS SCOLAIRES AU FIL DES ANS	312
4.3. 1. Evolution des effectifs des élèves du primaire au Cameroun par sexe de 2011/2012 A 2014/2015.....	313
4.3.2. Evolution des effectifs des élèves de l’enseignement primaire public au Cameroun de 2011/2012 à 2014/2015.....	313
4.3.3. Quelques effectifs du primaire public dans la Région de l’Est de 2010 à 2020	313
4.3.3.1. EFFECTIFS DU PRIMAIRE PUBLIC 2010-2011	314
4.3.3.2.: EFFECTIFS DU PRIMAIRE PUBLIC 2012-2014.....	314
4.3.3.3. Effectifs des élèves du primaire public 2015-2016-2017.....	315
4.3.3.4. Effectifs des élèves du primaire public : 2018-2019-2020	316
4.3.3.5. Evolution des effectifs au fil des ans depuis l’implémentation de CARED	316
4.3.3.6. Effectifs des élèves réfugiés 2016/2017.....	317
4.3.3.7. Effectifs des enfants de la Région de l’Est ayant bénéficié du CARED en 2019	318
4.4. TYPE DE RECHERCHE.....	318
4.5. Les participants à la recherche	322
4.5.1. Caractéristiques des participants de l’étude	322
4.5.2. La population cible.....	322

4.5.3. Population accessible	323
4.5.4. Critères de sélection des Cas	323
4.5.4. Portrait des participants	324
4.6. OUTILS DE COLLECTE DE DONNEES	325
4.6.1. Guide d'entretien.....	326
4.6.1.1. Construction du guide d'entretien	327
4.6.1.2. Thèmes du guide d'entretien	327
4.6.1.2.1. Thème n° 1 : les compétences spécifiques	327
4.6.1.2.2. Thème n°2 : les enseignants spéciaux	327
4.6.1.2.3. Thème n°3 : une périodicité spécifique	328
4.6.1.2.4. Thème 4 : Développement des aptitudes positives vis-à-vis de l'école.....	328
4.6.2. Cadre des entretiens	328
4.6.3. Déroulement des entretiens	329
4.7. TECHNIQUE D'ANALYSE	330
4.7.1. Analyse de contenu thématique.....	330
4.8. TECHNIQUE DE DEPOUILLEMENT DES DONNEES	331
4.8.1. Transcription des interviews	331
4.8.2. Codage des données	332
4.8.3. Grille d'analyse des données recueillies	332
4.8.3.1. Grille d'analyse des éléments du discours	332
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	334
5.1. PRÉSENTATION DES CAS ET CONTENUS DES ENTRETIENS.....	334
5.1.1. Cas 1 : APC	334
5.1.1.1. Contenu d'entretien 1	335
5.1.2. Cas 2 : EDC.....	338
5.1.2.1. Contenu d'entretien 2	338
5.1.3. Cas 3 : MJC	341
5.1.3.1. Contenu de l'entretien 3	341
5.1.4. Cas 4 : JDC.....	343
5.1.4.1. Contenu d'entretien 4	343
5.2. ANALYSE THEMATIQUE	344
5.2.1. Arbre thématique des Compétences spéciales	345
5.2.2. Arbre thématique des Enseignants spéciaux	348
5.2.3. Arbre thématique de la périodicité	353

5.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES	355
5.3.1. Analyse des résultats liés aux compétences spéciales.....	355
5.3.2. Analyse des résultats liés aux enseignants spéciaux	356
5.3.3. Analyse des résultats liés à la périodicité spéciale.....	356
5.4. Développement des aptitudes positives vis-à-vis de l'école	357
CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE	359
6.1. RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES	359
6.2. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES.....	362
6.2.1. New Public Management	362
6.2.2. Ecologie du développement humain	362
6.2.3. Communauté de pratiques	364
6.3. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	366
6.3.1. Des compétences spéciales.....	366
6.3.2. Des enseignants spéciaux	369
6.3.3. De la périodicité spéciale	373
6.4. PERSPECTIVES DE RECHERCHE.....	378
6.4.1. Perspectives théoriques	378
6.4.2. Perspectives curriculaires	381
6.4.3. Curriculum situationnel.....	386
6.4.3.1. La mobilisation sociale.....	386
6.4.3.2. Amélioration de l'offre de l'éducation.....	387
6.4.3.3. Plaidoyer.....	388
6.4.3.3.1. Observatoire national du phénomène de déscolarisation	388
6.4.3.3.2. Département de mise en œuvre	389
6.4.3.3.3. Fiche technique du Curriculum situationnel	390
CONCLUSION GÉNÉRALE	400
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES INDICATIVES	408
ANNEXES.....	418
INDEX ALPHABÉTIQUE.....	440
TABLE DES MATIÈRES	446