

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
PAIX-TRAVAIL- PATRIE

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

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

DÉPARTEMENT DE CURRICULA
ET ÉVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON
PEACE- WORK-FATHERLAND

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
CENTRE (CRFD) IN "SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES"

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING UNIT IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

**POLITIQUE EDUCATIVE ET OPTION
TECHNIQUE DE LA FORMATION DES JEUNES DU
SECONDAIRE DANS LA REGION DU SUD
CAMEROUN**

Mémoire présenté et soutenu le 27 Juillet 2023 en vue de l'obtention du Diplôme de Master
en sciences de l'éducation.

Option : Management de l'Education.

Spécialité : Planification des Systèmes Educatifs.

Par

ETO OLOU'OU Maguy Solange

Matricule : 21V3023

Licenciée en Psychologie



Jury

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	MANGA André Marie, Pr	ENS
Rapporteur	TSALA TSALA Jacques Philippe, Pr	UYI
Membre	BANGA AMVENE Jean Désiré, CC	UYI

SOMMAIRE

DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES FIGURES	vi
RESUME	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	7
CHAPITRE 1 : REVUE ET ETAT DE LA QUESTION.....	8
CHAPITRE 2 : PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'ETUDE	53
PARTIE II : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE	81
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	82
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	95
CONCLUSION	113
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	115
ANNEXES	120
TABLE DES MATIERES	125

A

A ma chère maman, ANGUE MVONDO Jeanne Flavie.

REMERCIEMENTS

Cette étude n'aurait certainement pas vu le jour sans l'aide de Dieu et de toutes les personnes qu'il a bien voulu mettre sur ma route durant mon parcours scolaire et académique et surtout durant la rédaction de ce mémoire. C'est avec une profonde gratitude et immense reconnaissance que j'exprime mes sincères remerciements.

Qu'il me soit permis d'exprimer ma sincère gratitude :

Au Doyen de la Faculté des sciences de l'éducation le professeur BELA Cyrille Bienvenu pour la qualité de la formation au sein de notre établissement qui nous a permis à partir de notre mise en stage pratique d'observer de près les réalités du milieu professionnel.

- Au professeur TSALA TSALA Jacques-Philippe qui a supervisé et dirigé ce travail.
- Un merci spécial à Mr Ekobena chef service de la carte scolaire pour son encadrement qui a permis de desceller le sujet de recherche.
- Une reconnaissance particulière à Mr Ekanga jean Arnaud pour son expertise sincère et rigoureuse.
- A Mr louis Paul Mbo'zo pour ses encouragements et son soutien.
- A tous les enseignants de la faculté des Sciences de l'éducation, du département de curricula et Evaluation pour leurs enseignements et leurs conseils.
- Une spéciale gratitude pour mes amis Etoundi Lolita, Eyang Fabiola, Agbor Franbo Acricrie, Ndjock Daniel, Akamesse Roseline et Ondoua Anicet pour leur soutien moral et dont la contribution a été capitale.
- A Tout ceux qui ont élaboré ce travail de quelques manières que ce soit, j'exprime ma sincère reconnaissance.

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

- **AP** : approche programmatique
- **APC** : Approche par compétence
- **ASG** : approche sectoriel global
- **BEPC** : Brevet d'étude du premier cycle
- **CA** : centre d'apprentissage
- **CBMT** : cadre Budgétaire à Moyen terme
- **CES** : collège d'enseignement générale
- **CETIC** : collège d'enseignement technique industriel et commercial
- **EFTP** : enseignement et formation technique professionnel
- **EPT** : Education pour tous
- **ESG** : enseignement secondaire général
- **ESTP** : enseignement secondaire technique et professionnel
- **GCE AL**: general certificate of education advanced level
- **GCE OL**: general certificate of education ordinary level
- **HG** : hypothèse général
- **HR** : hypothèse de recherche
- **MINEDUC** : ministère de l'éducation nationale
- **MINESEC** : Ministère enseignement secondaire
- **ODD** : objectif de développement durable
- **OG** : objectif général
- **OR** : objectif de recherche
- **PPO** : pédagogie par objectif
- **QP** : question principale
- **SAR** : Section artisanale et rurale
- **SBC** : soutien budgétaire ciblé
- **SM** : Section ménagère
- **UNESCO** : Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture.
- **VD** : variable dépendante
- **VI** : variable indépendante

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Évolution des effectifs des élèves par région selon le type d'enseignement.....	4
Tableau 2 : résumé des théories expliquant les politiques éducatives et l'importance de la formation.....	52
Tableau 3 : Évolution du budget du MINESEC de 2009 à 2019	62
Tableau 4 : Évolution des montants alloués à la construction et à la réhabilitation des salles de classe au MINESEC	63
Tableau 5 : Liste des établissements de la région du Sud par bassin	65
Tableau 6 : Opérationnalisation des variables	75
Tableau 7 : données synoptiques.....	77
Tableau 8 : items	92
Tableau 9 : répartition des répondants par sexe	96
Tableau 10 : répartition des répondants fonction.....	96
Tableau 11 : répartition des répondants par âge.....	96
Tableau 12 : Missions spécifiques dans les enseignements secondaires de la région du sud...97	
Tableau 13 : missions tenues par les parties prenantes pour développer la formation technique.....	97
Tableau 14 : répartition des types d'enseignement afin d'atteindre les objectifs	98
Tableau 15 : représentation des établissements enseignement technique et général dans la région du sud.....	98
Tableau 16 : suffisance infrastructures et matériels de formation	99
Tableau 17 : Que faudrait-il pour développer la formation technique des jeunes des enseignements secondaires au sud?.....	99
Tableau 18 : peut-on redéfinir l'offre actuelle pour améliorer l'option technique	100
Tableau 19 : pensez-vous que les programmes répondent aux réalités et objectifs fixés	100
Tableau 20 : comment redistribuer la subvention pour l'option technique?.....	101
Tableau 21 : Quelles priorités nécessitent une intervention financière?	101

Tableau 22 : En quoi les mécènes et bailleurs de fonds extérieurs peuvent soutenir le projet?.....	102
Tableau 23 : l'option technique est-il suffisant pour permettre l'insertion des jeunes du sud?.....	102
Tableau 24 : comment revaloriser l'option technique de formation dans la région?.....	103
Tableau 25 : Tableau de corrélation entre les missions et objectifs de la politique éducative et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire du sud	104
Tableau 26 : Tableau de corrélation entre l'offre d'éducation et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud	105
Tableau 27 : Tableau de corrélation entre le financement de l'éducation et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.	106

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : évolution de la proportion des établissements scolaires par région	59
Figure 2 : évolution des effectifs des établissements du public par type d'enseignement	60

RESUME

Le Cameroun est un pays en voie de développement. L'éducation constitue ainsi un point indispensable de ce développement à travers les politiques éducatives mises sur pied. Ces dernières ont connu une évolution partant de la promotion de l'acquisition des connaissances par l'instruction qui consistait à priori à savoir lire et écrire, à la professionnalisation des enseignements qui promeut l'acquisition des connaissances pratiques ; ceci en fonction des objectifs et des attentes du type d'homme à former et du type de société que l'on veut avoir. Ce qui nous amène à travailler sur l'offre et la demande en éducation, histoire de comprendre si le type de formation en éducation répond à l'attente de notre société par rapport aux objectifs d'atteinte de l'émergence avant 2035 tel que prescrit par le président de la république. Notre étude pose ainsi le problème de la mauvaise création des établissements scolaire et de la sous représentativité de l'enseignement technique dans la région du Sud contrairement aux attentes de la politique éducative mise en place. D'où la question de savoir si la politique éducative influence l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud Cameroun ? L'objectif étant d'étudier l'influence de la politique éducative sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud Cameroun.

Mots clés : politique éducative, système éducatif, formation, développement, planification, option technique.

ABSTRACT

Cameroon as a developing country and his Educational system thus constitutes an indispensable point of this development through his educational policies put in place. The latter have Evolved within time moving though the promotion and acquisition of knowledge through instruction which consisted a priori of knowing how to read and write to an extent the professionalisation of teaching which promotes the acquisition of practical knowledge according to objectives and expectations. The type of man to be formed and off course the type of society that will wants to have. This has leads our research to understand the supply and demand in education, to understand if the type of training in education meets the expectations of our society in relation to the objectives of achieving emergence before 2035 as prescribed by the Head of stade. Our study therefore raises the issue of poor creation of schools and the under-representation of technical education in the southern region, contrary to the expectations of the educational policy put in place. Which bring us to the main question to know if the educational policy in place influences the technical training options of secondary schools' students in the South region of Cameroon? The objective being to study the influence of the educational policy on the technical training options of the youth of the secondary in the region of the south Cameroon.

Key words: Education policy, education system, training, development, Technical option

INTRODUCTION GENERALE

Bon nombre de jeunes terminent les études secondaires sans des aptitudes, habiletés et compétences nécessaires pour s'insérer dans le marché de l'emploi. Ceci se justifie par la forte représentation de l'enseignement général au détriment de l'enseignement technique qui est plus orienté sur les besoins du tissu économique local. Cette situation plutôt générale dans l'ensemble du pays, se vit de manière spécifique dans la région du Sud où la politique éducative nationale semble ne pas tenir compte de certaines spécificités régionales en matière de besoin de formation des jeunes et des atouts économiques naturels de la région.

Les systèmes éducatifs constituent un élément important de la problématique mondiale de développement économique et social, le Cameroun ne fait évidemment pas exception. Le Cameroun étant en plein redressement de son économie voudrait atteindre une croissance économique à deux chiffres à l'horizon 2035. Cette croissance passe par une réforme profonde de son système d'éducation et de formation. Il y a nécessité de reformer le système éducatif camerounais pour qu'il réponde aux exigences des besoins de l'heure et qu'il puisse s'arrimer aux mutations et à la globalisation du monde actuel. Cependant, le Cameroun a besoin d'une économie productrice avec des industries de transformation or, le système éducatif actuel ne cesse de produire en grande majorité des cadres pour l'administration. Les relations entre les nécessités économiques et le système d'éducation de formation ne sont pas en phase.

Pendant plusieurs années, le Cameroun a hérité du système néocolonial de l'éducation, la première école au Cameroun a été créée à Bimbia situé à Limbe par des missionnaires dans les années 1844. Un an plus tard, soit en 1845, Alfred Saker, un autre missionnaire, crée une autre école à Bethel cette fois-ci. Plus tard, pendant la période coloniale, de nombreuses autres écoles sont construites dans les métropoles et l'éducation s'étend un peu plus à l'intérieur du pays. La dernière phase de l'implantation de l'école au Cameroun, c'est après les indépendances, c'est-à-dire dès 1960 que le découpage nous permet de donner la précision suivante : à chaque phase de son implantation ou de son développement, l'école au Cameroun avait un but bien précis. Les missionnaires, par exemple, avaient un but essentiellement « civilisateur ». La création des écoles leur permettaient de faciliter le processus d'évangélisation en donnant aux « indigènes » la possibilité de lire et de mieux appréhender les doctrines qui leur étaient inculquées. Pendant la période coloniale, l'école sert principalement à former l'élite « indigène » qui servirait d'auxiliaire d'administration. Pour atteindre le but

fixé, il fallait à chaque fois faire des réformes dans le but d'adapter l'éducation aux objectifs à atteindre, tout en tenant compte du contexte. Depuis les indépendances, le système éducatif légué par les colons a peu évolué au fil des décennies. Il a cependant fallu quelques réformes pour adapter le nouveau système aux réalités linguistiques du pays. Le Cameroun ayant été sous tutelle franco-britannique, il a fallu, après la réunification, redéfinir la structure du système éducatif de sorte qu'il prenne en compte le caractère bilingue du pays. Le système éducatif Camerounais a donc été subdivisé en deux sous-systèmes : le sous-système francophone et le sous-système anglophone, chacun ayant des spécificités bien propres.

Sur le plan pédagogique, c'est-à-dire des méthodes d'enseignement, une certaine évolution a également été observée, notamment au niveau de l'approche pédagogique. L'ancienne approche, dite Pédagogie Par Objectif (PPO) a cédé la place il y a environ 5 ans à l'Approche par Compétences (APC). Cette nouvelle approche vise à autonomiser les apprenants en leur permettant effectivement d'utiliser les savoirs qui leurs sont enseignés pour résoudre des problèmes qu'ils rencontrent au quotidien ; Nous nous rendons compte que ces réformes n'ont pas pour autant amélioré la qualité de l'éducation. Les résultats scolaires de ces dernières années et le niveau des apprenants en chute libre laissent penser le contraire, les méthodes changent mais les contenus restent les mêmes. Est-ce la une raison de l'échec de ces politiques éducatives ? Lorsque nous savons que l'un des objectifs majeurs aujourd'hui est la professionnalisation des enseignements. Il y a quelques années, le gouvernement a entrepris de professionnaliser les enseignements au Cameroun, et cette ambition s'est matérialisée entre autres par l'adoption de l'approche par Compétences, par la révision des programmes scolaires et par la création de lycées professionnels. Nous comprenons à ce jour que si on n'observe pas réellement de changement dans l'éducation au Cameroun, c'est simplement parce que le contenu est l'élément qui définit tout. L'introduction de l'APC dans le système éducatif s'est accompagnée de ce qu'on a appelé « nouveaux programmes ». Il s'agissait simplement d'une réorganisation des anciens programmes, et même si les livres au programme ont été revus, il n'en demeure pas moins vrai que les contenus sont restés identiques, et qu'on les a simplement regroupés d'une façon différente pour respecter les différents modules. Pendant la colonisation, l'école servait un but précis : former des auxiliaires de l'administration coloniale. En conséquence, le contenu enseigné était adapté à cet objectif-là. Le souci c'est qu'après les indépendances les objectifs ont visiblement changé, mais le pas le contenu dans des matières comme l'histoire on continue à enseigner un contenu qui est plus porté sur l'extérieur que sur l'Afrique ou le Cameroun. En éducation à la citoyenneté, l'étude des systèmes politiques

européens occupe une grande place dans le programme, et personne n'en questionne l'utilité. Pareil en géographie où le climat et le relief des régions éloignées du Cameroun sont encore dans le programme.

Le développement du secteur de l'éducation au Cameroun se fait dans le contexte international de la mise en œuvre des ODD et de l'Agenda 2063 de l'Union africaine. Au plan national, le contexte est marqué par la mise en œuvre du Document de stratégie pour la croissance et l'emploi(DSCE) et le Document de stratégie du secteur de l'Education et de la formation (DSSEF) 2013-2020. En marge de ces politiques, il y'a aussi l'institution des budgets-programmes qui marquent l'option du gouvernement de la république d'améliorer les performances des administrations, à travers des programmes pertinents. L'exigence de suivi de ces différentes politiques et stratégies a suscité l'actualisation des indicateurs de l'éducation (Rapport d'analyse des données statistiques du MINESEC (2016/2019).

L'Enseignement Secondaire Général représente en moyenne 82% des effectifs de l'enseignement secondaire. Cinq régions (Adamaoua, Centre, Extrême-nord, Littoral et Nord) affichent une proportion des effectifs de l'ESG supérieure à la moyenne nationale avec l'Extrême-nord en tête. L'Est, l'Ouest et le Sud affichent la proportion la plus faible. Entre 2016-2017 et 2018-2019, la baisse des effectifs des apprenants dans le secondaire a été observée dans les deux types d'enseignement. L'Est, l'Extrême nord, le Nord et le Sud ont enregistré au cours de cette période une baisse des effectifs de l'enseignement secondaire général au profit de l'enseignement technique et professionnel.

Tableau 1 : Évolution des effectifs des élèves par région selon le type d'enseignement

Année	2016-2017		2017-2018		2018-2019	
	ESG	ESTP	ESG	ESTP	ESG	ESTP
AD	84%	16%	85%	15%	84%	16%
CE	82%	18%	83%	17%	83%	17%
ES	76%	24%	75%	25%	75%	25%
EN	91%	9%	90%	10%	88%	12%
LT	84%	16%	85%	15%	85%	15%
NO	85%	15%	84%	16%	84%	16%
NW	75%	25%	79%	21%	79%	21%
OU	75%	25%	75%	25%	75%	25%
SU	76%	24%	77%	23%	75%	25%
SW	81%	19%	76%	24%	81%	19%
Total	81%	19%	82%	18%	82%	18%

Il nous a été donné d'observer au Cameroun et dans la région du Sud en particulier une disproportion au niveau de la répartition voire la création des établissements. Cela se traduit à travers les données de la carte scolaire 2023 des différentes régions du Cameroun et de la région du Sud en particulier qui est notre lieu d'étude qui estime la présence des lycées d'Enseignement Technique à un taux de 30,76%, tant dis que ceux des lycées d'Enseignement Général est estimé à 69,24%. Il en est de même pour les CES et CETIC soit 30,23% de CETIC et 69,77% en terme de CES. (Donné de carte scolaire du Sud MINESEC 2023) Le nombre d'établissement d'enseignement général qui est supérieur au nombre d'établissement d'enseignement technique. Néanmoins une nonchalance au niveau du développement économique de la région du Sud est observée à travers le taux de chômage et de sous-emploi qui se traduit par le dernier rapport du Conseil Régional du Sud de 2022 qui est estimé à 5,5%. Les jeunes originaires de la région du Sud après leurs formations sont dans l'incapacité de se trouver un emploi encore moins d'en créer, ni même de s'auto employer ceci à cause des diplômés qui ne répondent pas aux besoins et aux exigences de la société actuelle contribuant ainsi au ralentissement du développement économique, ne favorisant l'installation des structures capables de booster l'économie et d'employer les apprenants de la région du Sud.

Cet ensemble d'état de choses nous pousse à nous interroger sur la politique éducative et de son implémentation. Ce qui laisse croire que les objectifs de l'éducation tel que prescrite par les politiques éducatives ne sont pas implémentés sur le terrain par rapport au type d'individus que nous voulons former et avoir dans la société ne favorise pas la productivité de celle-ci. L'école tel qu'implémenté et offert ne favorise pas le développement, ne permet pas aux populations et même aux entreprises de les utiliser. Selon le rapport d'analyse des données statistiques du MINESEC 2016/2017-2018/2019 L'évolution de la proportion des effectifs dans la région du Sud est de 87,6% dans les établissements publics en 2017, de 88,7% en 2018, 91,2% en 2019. L'enseignement secondaire général représente en moyenne 82% des effectifs de l'enseignement secondaire. Cinq régions (Adamaoua, centre, Extrême-Nord, littoral et Nord) affichent une proportion des effectifs de l'ESG supérieure à la moyenne nationale avec l'extrême-nord en tête. L'Est, l'Ouest et le Sud affichent une faible proportion. En 2016-2017 et 2018-2019, La baisse des effectifs des apprenants dans le secondaire a été observée dans les deux types d'enseignement. L'Est, l'Extrême-Nord, le Nord et le Sud ont enregistré au cours de cette période une baisse des effectifs de l'enseignement secondaire général au profit de l'enseignement technique et professionnel. (Annuaire statistique 2016/2017-2018/2019)

En quoi la qualité de l'éducation va s'améliorer si on enseigne les mêmes choses de façon différentes ? Il est donc nécessaire de s'appuyer sur des éléments bien précis pour définir les critères d'une éducation de qualité. L'amélioration de l'éducation au Cameroun doit passer par une réforme tout en tenant compte de l'objectif et de la mission qu'on assigne à l'éducation, des besoins et des réalités du pays.

Par ailleurs environ, 54,5% des ménages pratiquent l'agriculture (dont 81,8% en milieu rural) où les terres sont fertiles au Cameroun. C'est un atout pour le pays en particulier en région du Sud. Malgré les prédispositions prises par le gouvernement pour scolariser les jeunes en région du Sud, elle ne parvient toujours pas à prendre son envol sur le plan du développement économique et de la formation du capital humain, car le nombre d'industries implanté dans la région du Sud ne peuvent pas permettre à ladite région de booster son économie ; d'autres part, l'Etat continue à se préoccuper des problèmes de développement dans tout le Cameroun et dans la région du sud en particulier en mettant en place des projets structurants. Ces projets dans la vision de l'Etat, doivent permettre l'insertion socioprofessionnelle des jeunes des localités concernées. Mais force est de constater que dans la phase d'exécution des travaux, des projets tel que le barrage de Memve'ele, la construction du port en eau profonde de Kribi, la plupart

des jeunes des localités du Sud, quand ils sont embauchés, le sont comme manœuvre non qualifiés malgré qu'ils disposent des diplômes. Il se pose un problème d'inadéquation de la politique nationale de l'éducation par rapport à la spécificité régionale en ce qui concerne les impératifs du développement local. Ce qui nous conduit à la question de recherche : « la politique éducative influence-t-elle l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud Cameroun ? » Pour mieux comprendre l'influence de la politique éducative sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud Cameroun. Il sera question tout au long de notre travail d'étudier la relation qui existe entre la politique éducative et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud Cameroun.

Schématiquement, ce travail s'articulera autour de deux grandes parties, d'abord la première partie intitulée cadre théorie de l'étude : dégagera la revue de la littérature et l'état de la question, problématique qui nous permettra de générer les différentes hypothèses issues de la revue et de la théorie. La deuxième partie rendra compte du cadre méthodologique et opératoire c'est-à-dire la méthode de la recherche, La présentation et la discussion des données.

PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE

CHAPITRE 1 : REVUE ET ETAT DE LA QUESTION

La compréhension d'un sujet nécessite au préalable une définition des concepts selon des dictionnaires spécialisés ou des auteurs. Ce chapitre va apporter dans la première section la définition de quelques mots clés contenus dans notre étude comme le système éducatif, politique éducative, la planification, le développement, la localité. Nous procéderons ensuite à une brève présentation des écrits sur les politiques éducatives et son importance pour le développement d'une localité. Dans la deuxième section, ce chapitre mettra en exergue les contours théoriques de la littérature relative au sujet. Elle examinera successivement les recherches empiriques sur l'effet de la politique éducative, la planification et en fin une dernière section portera sur les théories explicatives de l'influence de la politique éducative sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud Cameroun.

La politique éducative peut s'évaluer de différentes manières à travers la représentation et la répartition des établissements scolaires qui traduisent l'inadéquation entre les politiques et les objectifs assignés à l'éducation ; En revanche les missions et les objectifs de l'éducation notamment la transmission des valeurs, la fonction sociale de l'éducation, le type d'Homme à former, l'offre d'éducation et le financement de l'éducation sont les indicateurs d'une bonne politique éducative.

En effet, les recherches effectuées sur les politiques éducatives à travers le monde ont permis d'identifier un ensemble de facteurs d'une bonne planification de l'éducation qui constituent un cadre conceptuel pour aborder les questions de politiques éducatives. Les travaux abordant ce sujet, sont peu abondants dans des pays en développement. Les recherches qui ont permis de construire un corpus théorique en matière de politique éducative ont surtout été menées dans les pays développés et Anglo-saxons où la gestion de l'éducation est plus avancée (Mayston, 2003 ; Scheerens, 2000). En vue d'avoir une analyse approfondie du sujet, le présent chapitre fait la revue de la littérature théorique et empirique sur la politique éducative et la planification de l'éducation des enseignements.

1.1.DEFINITION DES CONCEPTS CLES

Système éducatif

Selon the Glossary of Education Reform (2013), le système est l'ensemble des ressources mises en œuvre pour éduquer les élèves des écoles publiques au niveau national, régional, ou communautaire. Elle fait ainsi référence aux écoles publiques et privées allant de la petite enfance au secondaire.

Selon Lafontaine. D, et Simon, M., (2009), un système éducatif est Constitué de toutes les composantes et les acteurs interagissant dans l'enseignement et la formation. L'étude des systèmes éducatifs permet de comprendre, le mécanisme et leurs effets, d'identifier les points forts et les points faibles des différents systèmes. Le fait que les différentes composantes soient en interactions et en contexte explique pourquoi un simple transfert d'une simple disposition particulière qui semble efficace ailleurs n'est pas une garantie des résultats.

Education

Le dictionnaire robert définit l'éducation comme la mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain.

Dans le même sens, le dictionnaire de l'Académie française, huitième édition définit l'éducation comme étant l'action d'élever, de former un enfant, un jeune homme, une jeune fille, de développer ses facultés intellectuelle et morale ou résultat de cette action. L'éducation a pour objet de préparer à un métier, à une profession. Il s'emploie aussi dans un sens plus large et en parlant des hommes de tout âge ou d'une collectivité. Il se dit aussi du développement donné méthodiquement à une faculté déterminée, il signifie encore connaissance et pratique des usages de la société, relativement aux manières, aux égares, à la politesse.

Selon olivier redoul, l'éducation dans son étymologie proviendrait du latin educere « faire sortir », « mettre dehors » c'est inexact. Le terme vient d'un autre verbe educare, qui signifie élever des animaux ou des plantes et, par extension, avoir soin des enfants. L'étymologie est toujours dangereuse. En français du XIXe, siècle éducation à surtout le sens de savoir vivre, ce qui implique l'adaptation aux normes de la classe supérieure, à ses symboles, ses valeurs, ses mots de passes, mais aussi une réelle maîtrise de soi ; l'homme éduqué est celui qui sait se tenir au double sens de garder son rang et garder son sang- froid.

D'après Gaston Mialaret, Maurice Debesse rappelle que le mot éducation est relativement récent et que tiré du latin, il a une double origine : educare veut dire nourrir, et educere : tirer hors de, conduire vers en un mot, élever. Nourrir et élever. Ne sont-ce pas là les

deux tendances séculaires et souvent en conflit d'une éducation tantôt préoccupée avant tout de nourrir l'enfant de connaissances, tantôt de l'élever pour en faire émerger toutes les possibilités. La langue contemporaine utilise éducation avec des significations différentes quoi que correspondant pourtant au même domaine sémantique.

Selon Emmanuel Kant, l'éducation permet la perfection morale de chaque individu dans le but de développer harmonieusement toutes ses facultés humaines. Elle vise à sortir l'humain de l'animalité pour le destiner à l'humanité, pour lui il existe des germes du bien en l'humain à partir desquels il doit se déployer pour s'améliorer lui-même, se cultiver et développer sa moralité.

Pour Durkheim, l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objectif de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'état physique, intellectuel et mental que réclame de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné.

Il résulte des définitions qui précèdent que l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération. En chacun de nous, peut-on dire, il existe deux êtres qui, pour être inséparables autrement que par abstraction ne laisseraient pas d'être distinct. L'un est fait de tous les Etats mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-même et aux évènements de notre vie personnelle : c'est ce qu'on pourrait appeler l'être individuel. L'autre est un système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui exprime en eux, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie ; telles sont les croyances religieuses, les pratiques morales, les traditions nationales ou professionnelles, les opinions collectives de toute sortes, leur ensemble forme l'être social, constituer cet être en chacun de nous tel est la fin de l'éducation. Cette définition est celle qui correspond le mieux à notre étude.

Politique éducative

Elle se définit comme étant un arrangement structurel et systémique mis en place pour maximiser les chances de réussite des éducateurs et des systèmes scolaires en termes d'expérience et de résultat.

La politique éducative selon le chercheur Gilles Ntebe Bomba (2001) occupe une place centrale dans tout système d'enseignement, en ce sens que ce sont les politiques éducatives qui définissent les conditions d'existence et de fonctionnement de celui-ci. La notion de politique éducative met en relief les buts avoués du système éducatif, elles reposent sur beaucoup de non-dits, la façon dont une société se pense elle-même, se veut, se projette dans l'avenir. Elle

exprime donc aussi le rapport de force dans une société, la domination socio-économique, mais culturelle. Il est donné de considérer que les politiques éducatives se présentent comme les vecteurs de la philosophie de la vision du monde d'un peuple. Autrement dit, la notion de politique éducative peut être assimilée à cette idéologie, c'est-à-dire un ensemble de croyances, de valeurs, de convictions et d'objectifs à atteindre que se fixe un groupe social. En effet, ce sont les politiques éducatives qui fixent les valeurs à transmettre aux apprenants. De même, c'est de ces politiques éducatives que découlent les conditions et les cadres de déroulement du processus d'enseignement/ apprentissage. C'est pour tous ces paramètres qu'il est convenu de dire que les politiques éducatives sont au centre de l'action éducative dans tout système. Elles sont à la base du processus de conception du système et l'orientent tout au long de son effectuation. Même au sorti du système, ce sont elles qui, au travers des finalités qu'elles définissent, permettent d'apprécier la fin de formation. De tout temps, les politiques éducatives se fondent sur le modèle d'un homme à former : réalité abstraite, subtile et toujours non observable de façon manifeste. Les politiques éducatives sont au fondement du système éducatif et influent de tout leur pouvoir sur la nature des institutions scolaires. En effet, le fonctionnement, l'organisation de la nature des institutions et structures participant de l'œuvre éducative d'une société sont définis par les politiques éducatives.

Les politiques éducatives se matérialisent et se manifestent, dans les sociétés modernes, par des textes de loi et autres décisions administrative. Ces textes de loi et autres décisions administratives qui peuvent se présenter sous diverses formes (arrêtés, décrets, lois, circulaires, résolutions etc.), posent et énoncent les buts ainsi que les objectifs poursuivis par l'entreprise éducative au sein du groupe social. C'est donc cet ensemble de textes que se dégage ce qu'il convient d'appeler la philosophie éducative du groupe social. Celle-ci renseigne sur le modèle d'homme à former. A ce sujet, le profil d'homme former au Cameroun tel qu'énoncé ; les politiques éducatives nationales préparent « un citoyen patriote, éclairé, bilingue maîtrisant au moins la langue nationale, enraciné dans sa culture, mais ouvert au monde, créatif, entreprenant, tolérant, de son identité, responsable, intégré, respectueux de son idéal de paix de solidarité et de justice et jouissant des savoir, savoir-faire et savoir être » (Ntebe Bomba,2001 :18)

Formation

Michel Notari et Romain Voisare considèrent la formation comme un outil mise à disposition par une société pour pouvoir accomplir les besoins de cette société. Ces besoins sont sous forme de travaux qui doivent être fait par ses membres. Là aussi on peut distinguer une formation initiales (Apprentissage pour les jeunes) et une formation pour les adultes. Une

formation au but de donner des capacités de faire des connaissances conceptuelles, des capacités à résoudre des problèmes demandés par la société. On note une tendance de formation continue (life long Learning) C'est à dire que les exigences de la société changent et en rapport à cela ses membres sont forcés à s'adapter en se formant constamment. La formation peut se définir d'une manière générale, comme : l'action d'un formateur s'exerçant sur une ou plusieurs personnes en vue de les adapter techniquement, physiquement et psychologiquement à leurs futures fonctions. Il s'agit à la fois d'un apprentissage de connaissance et d'un apprentissage de méthodes de travail et de savoir-faire mais aussi d'une expérimentation de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements. Elle permet l'adaptation à l'emploi, le développement du potentiel des individus, le développement intellectuel et rationnel, la croissance des capacités d'adaptation et de régulation de l'individu dans ses rapports avec son environnement professionnel.

Jeune

Il n'existe pas de définition officielle de l'âge de la jeunesse. La plupart des travaux scientifiques sur le sujet utilisent la fourchette 15-24 ans. Il s'agit de la définition des Nations Unies, et aussi l'intervalle le plus souvent utilisé par l'Insee. L'expression jeune adulte désigne en général les plus de 18 ans qui vivent seuls. Cette catégorie est étendue dans certaines études à 29 ans. D'une manière plus large, on qualifie de jeune l'ensemble des moins de 25 ans.

Secondaire

Dans son sens premier, secondaire signifie, qui n'occupe pas le premier rang dans un domaine donné, qui n'a qu'une importance de second ordre.

Parlant de l'éducation, l'enseignement secondaire couvre les degrés scolaires qui se situent entre la fin de l'école primaire et l'enseignement supérieur.

Enseignement secondaire général premier cycle

On y retrouve les classes de 6ème, 5ème, 4ème et 3ème. Le cycle s'achève par l'examen du BEPC (Brevet d'Études du Premier Cycle)

Enseignement secondaire général deuxième cycle

On y retrouve les classes de Seconde, Première et Terminale. Le cycle s'achève par l'examen du BAC (Baccalauréat) en Terminale, ou GCE Advanced level.

Enseignement secondaire technique premier cycle

On y retrouve les classes de 1ère année, 2ème année, 3ème année et 4ème année. Le cycle s'achève par l'examen du CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) en 4ème année. Enseignement secondaire technique deuxième cycle : On y retrouve les classes de Seconde, Première et Terminale. Le cycle s'achève par l'examen du BAC (Baccalauréat) en Terminale

Planification

Raymond-Alain Thiétart (2017) définit la planification comme étant l'organisation selon un plan. C'est un processus volontariste de fixation des objectifs, suivi d'une détermination des moyens et des ressources nécessaires pour atteindre ces objectifs selon un calendrier donnant les étapes à franchir. C'est aussi un guide, que l'on pourrait appeler artifice, permettant à chaque acteur de se situer et d'orienter son action par rapport à l'objectif général. Elle est la mise au point des dispositions auxquelles il faut s'arrêter pour orienter à chaque moment, l'action d'ensemble du système d'enseignement et l'intégrer à la totalité de l'ordre social.

1.2.APPROCHE METHODIQUE DE LA REVUE DE LA LITTERATURE DE L'ETUDE.

- **Méthode thématique**

La présente revue se base sur la méthode thématique. Elle a pour but, de permettre à ladite étude, de construire une revue critique de la littérature, à partir des thèmes. Par ailleurs, ladite revue permettra à cette étude en aval, de développer les concepts qui constitueront son cadre conceptuel. En outre, elle va également favoriser le choix de la, ou des théories de référence au dit sujet.

Notre revue de la littérature sera présentée à partir de deux aspects notamment :

- **La planification de l'éducation**
- **Politique éducative**

1.2.1. Planification de l'éducation

La planification de l'éducation, au sens large, est l'application d'une analyse systémique et rationnelle au processus de développement de l'éducation ; son but est de mettre l'éducation à même de satisfaire de manière plus efficace aux besoins et objectifs des étudiants et de la société. Considérée sous ce jour la planification de l'éducation est idéologiquement neutre, sa méthodologie est suffisamment souple et malléable pour se prêter à des situations fort

différentes par l'idéologie, le niveau de développement, la forme de gouvernement. Sa logique ses concepts et ses principes fondamentaux sont d'une application universelle, mais les méthodes pratiques pour les appliquer vont, selon les circonstances, de la simplicité la plus élémentaire à la complexité la plus raffinée. On aurait donc tort d'attendre de la planification de l'éducation une forme rigide et monolithique qui s'imposerait uniformément dans tous les cas. Il n'est pas moins erroné de croire que la planification de l'éducation s'intéresse exclusivement à l'expansion quantitative de l'éducation, qu'elle se préoccupe seulement d'accroissement mais non de changement. Le mal entendu tient en partie au fait que c'est à cette fin que la planification de l'éducation a été souvent utilisée, mais une telle restriction n'est pas dans sa nature ; il s'explique aussi par l'emploi étendu que la planification fait des statistiques quand elles sont disponibles. UNESCO (1970)

Toutefois, on ne devrait pas perdre de vue que la statistique n'est que le reflet de la réalité et que la réalité peut tout aussi bien être qualitative que quantitative. La planification de l'éducation se préoccupe de l'avenir, à la lumière des enseignements qu'elle tire du passé. C'est un tremplin pour les décisions et les actions futures et c'est plus qu'un simple plan directeur.

La planification n'est pas simplement un jeu pour dictateurs, encore que les dictateurs, aussi bien que les dirigeants démocratiques, puissent y trouver un instrument utile. Cela tient au fait que la planification n'arrête pas de politique ou ne prend pas de décisions par elle-même ; elle se met seulement au service de ceux à qui incombe une telle responsabilité, à un niveau supérieur ou à un niveau subalterne. La planification est ou devrait être parti intégrante du processus d'ensemble de l'administration de l'éducation, au sens plus large de l'expression. Elle peut aider ceux qui prennent des décisions depuis le maître de l'école jusqu'aux ministres et aux assemblées parlementaires, à les prendre en meilleure connaissance de cause, en leur permettant de se faire une idée claire des objectifs spécifiques dont il est question, des diverses stratégies possibles pour les poursuivre et des incidences probables de chacune.

Selon Arthur Tremblay (2000) planifier signifie procéder d'après un plan c'est-à-dire d'après un ensemble de dispositions qu'on arrête pour l'exécution d'un projet. La nouveauté des conceptions actuelles de la planification vient d'abord de la prise de conscience de l'interdépendance croissante à la fois des divers problèmes d'ordre éducatif et des divers secteurs ou niveaux d'enseignement. Elle vient aussi de la prise de conscience qu'un système scolaire fait partie intégrante d'un ordre social et économique plus vaste avec lequel il se trouve en étroite dépendance et sur lequel il exerce en retour une action déterminante. La cohérence interne du système scolaire aussi bien que le contexte socio-économique exige aujourd'hui une

planification qui tienne compte à la fois de tous les éléments composant le système scolaire et de l'ensemble de la réalité socio-économique. On conçoit de plus en plus que chacune des phases du processus scolaire est intimement liée à toutes les autres. La détermination des besoins de formation des clientèles à desservir, à la perspective de leur développement personnel et du rôle qu'elles auront à jouer éventuellement dans la société, la mise au point des programmes d'études où se trouveront définis les contenus de la formation correspondant aux aptitudes de chacun et aux intentions du milieu à leur égard, le recrutement et la formation d'un personnel enseignant suffisamment nombreux et qualifié, l'aménagement des écoles, l'organisation des groupes scolaires et la direction des études, toutes les phases du processus scolaire s'enchaînent les unes des autres. Dans de nombreux pays les rôles, les fonctions et les tâches des acteurs du secteur éducatif connaissent de profonds changements. La décentralisation, une composante majeure de la modernisation de la gestion du secteur public, transforme la relation entre le niveau central, principalement les ministères de l'éducation et les niveaux locaux. Les autorités des niveaux décentralisés régionales en matière d'éducation se voient notamment confier des responsabilités nouvelles quant à l'allocation des ressources et l'utilisation efficace des ressources humaines, matérielles et financières. Dans le même temps, on recourt de plus en plus à des approches programmatiques pour la planification et la réforme de l'éducation. Le renforcement des compétences professionnelles et techniques de l'encadrement au niveau central et régional décentralisé est une condition essentielle au succès de la modernisation de la gestion du secteur éducatif. Il faut bâtir des compétences qui permettent aux gestionnaires de contribuer à la définition des nouvelles fonctions et assumer de nouvelles tâches des gestions dans les domaines de la planification, de la préparation des programmes et du suivi de leur mise en œuvre.

Par ailleurs, Chrysostome Cijika Kayombo (2015) définit la planification de l'éducation comme étant l'application à l'éducation elle-même de ce que les véritables éducateurs s'efforcent d'inculquer aux élèves à savoir une façon rationnelle et scientifique d'examiner des possibilités et de choisir judicieusement entre elles, puis de passer systématiquement à l'exécution des choix ainsi faits. Dans cette perspective, la planification de l'éducation est beaucoup plus que l'élaboration d'un projet c'est un processus continu, qui entraîne la série suivante d'actes inter dépendants. La définition plus précise des objectifs de l'éducation. L'analyse de la situation actuelle et des tendances récentes, le bilan critique des choix possibles, comment traduire les plans en acte, l'évaluation et ajustement ainsi que la stratégie de la planification de l'éducation.

Un système éducatif dont les objectifs sont imprécis est comme un navire en mer sans destination. Il ne peut tracer sa route et finit souvent par tourner en rond. Les objectifs d'un pays en matière d'éducation doivent être fixés par la société dans son ensemble, et les dirigeants qu'elle s'est choisis à cette fin doivent incarner l'idée qu'elle se fait de son propre avenir. Mais les responsables de la planification de l'éducation peuvent jouer un rôle utile en insistant sur le fait que des objectifs sont nécessaires et que ces objectifs doivent être suffisamment précis pour servir de base à la détermination des mesures appropriées. Ils peuvent insister utilement aussi pour que les divers objectifs forment un tout suffisamment cohérent et soient rangés selon un ordre de priorité, puisqu'il est impossible de chercher à les atteindre tous rapidement et en même temps. Ils doivent s'assurer que la définition des objectifs et la fixation de leur ordre de priorité soient considérées comme des tâches permanentes, et qu'il y'ait à cette fin des révisions périodiques (Gauthier, Dembélé, p.17)

Pour déterminer l'itinéraire rationnel qui permettra d'atteindre les objectifs choisis, il faut d'abord savoir d'où part le système éducatif et quelles forces susceptibles d'influer sur son avenir peuvent être discernées dans un passé récent. Pour faire cette analyse, les planificateurs de l'éducation doivent utiliser les faits les plus sûrs et les meilleurs instruments d'analyse dont ils disposent. Des données même très imparfaites peuvent permettre un départ utile ; mais il est évident que s'il y a dans la documentation relative au système éducatif existant des graves lacunes et même des erreurs importantes, il sera difficile de tracer avec certitude la route à suivre dans l'avenir. Le développement d'un système éducatif est limité dans l'avenir par un certain nombre de contraintes, dont nous avons déjà noté certaines. Il n'y aurait guère d'intérêt à construire « un modèle idéal » ou à fixer des objectifs « ambitieux » qu'il sera manifestement impossible d'atteindre. Le but de la planification est de permettre de progresser le plus possible, compte tenu de la marge de manœuvre définie par les contraintes, et lorsqu'on le peut, de surmonter certaines de celle-ci. Il faut souligner que ces contraintes ne sont pas seulement d'ordre physique et économique ; elles sont également politiques, sociologiques, administratives et psychologiques. Le planificateur qui néglige de tenir compte des principales contraintes va au-devant d'échecs et des déceptions (Gautier, Bissonnette, Richard et Djibo, 2003, p.60)

Pour atteindre ses objectifs à long terme, toute planification de l'éducation quel que soit son propre stade de développement doit s'appuyer sur une stratégie précise, qui inspire tout le développement de l'éducation et l'adapte aux conditions particulières du pays intéressé. Il n'existe pas de stratégie uniforme pouvant convenir à tous les pays ; chaque pays doit élaborer

la sienne, qui dépendra dans une large mesure de son niveau de développement et qui ne dispose que des ressources limitées pourra juger nécessaire d'adopter une stratégie temporaire, mettra l'accent sur une éducation des adultes orientée vers le travail plutôt que vers la culture générale ; sur l'enseignement secondaire plutôt que sur l'enseignement primaire (en vue, par exemple, de réaliser un meilleur équilibre entre les deux ; et sur l'enseignement de la science dans les établissements du second degré, et la formation des ingénieurs dans les universités, pour favoriser le développement scientifique et technique. Dans un pays plus développé, il sera peut-être mieux indiqué d'adopter un certain nombre de priorités exactement inverse. Mais une stratégie bien conçue représente un ensemble plus complet de directives car elle suppose de nouveaux modes d'approches pour atteindre les objectifs à long terme (PLATT, 1960, p.200).

Si différentes que soient leurs stratégies de l'éducation à d'autres égards, il est un objectif que tous les pays doivent mettre au premier plan au cours des prochaines années : tous, en effet, doivent s'efforcer d'améliorer l'efficacité et la productivité de leur système éducatif. Toutes ces questions sont d'ailleurs étroitement liées. Le rendement d'un système éducatif considéré de l'intérieur est directement lié à l'efficacité interne c'est-à-dire à la relation entre les ressources utilisées et les résultats obtenus sans augmentation proportionnelle des ressources. Le rendement d'un système éducatif considéré de l'extérieur par la société ou les anciens élèves, est directement lié à la productivité externe, c'est-à-dire au rapport entre les ressources investies dans l'éducation et les avantages qu'en retirent plus tard les élèves et l'ensemble de la société en fonction de ses objectifs à long terme. Quand un système éducatif enseigne de nombreuses choses qui seront plus tard inutiles ou de médiocre valeur, pour ses élèves, ou pour le développement et l'enrichissement de la société dans son ensemble, quand il ne s'adapte pas aux changements sociaux et technologiques, sa productivité est faible. Pour améliorer celle-ci, il faut alors modifier le contenu de l'enseignement (CORREA, 1962, pp.776-785)

Toutefois, la difficulté que l'on éprouve à mesurer la productivité externe d'un système éducatif est souvent accrue dans une large mesure par certaines conditions entre les objectifs économiques annoncés et les aspirations sociales. Les planificateurs de l'éducation, qui jusqu'ici se sont préoccupés davantage de développer les vieux systèmes que d'améliorer leur fonctionnement interne et le contenu de l'enseignement, devront dorénavant s'efforcer à résoudre le problème, car dans les circonstances actuelles, les pays se voient contraints de façon efficace et productive des ressources insuffisantes. Le jour où il faudra établir les comptes à ce sujet. La planification de l'éducation doit affiner ses conceptions et ses outils d'analyse en vue

de l'étude de l'efficacité, la productivité et des moyens de les améliorer-dans tous les aspects du système éducatif. A cet égard, les planificateurs trouveront peut-être avantage à utiliser les techniques de l'analyse des coûts unitaires, de la recherche opérationnelle, de l'analyse des systèmes et des budgets programmés.

Ce que nous venons de dire au sujet de l'efficacité et de la productivité revient à affirmer que dans une très large mesure, bien que non totalement, il incombe aux éducateurs eux-mêmes de faire en sorte que l'éducation soit « un bon investissement » du point de vue de la croissance économique et du développement social. Cette généralisation quelque peu simpliste-aujourd'hui largement acceptée et reprise à leurs comptes par d'éminents économistes, mérite d'être examinée de plus près. Il est certain que l'éducation du fait qu'elle met en valeurs les ressources humaines est un préinvestissement nécessaire qui permet à tous les autres secteurs de contribuer au maximum au développement national. Mais il ne s'ensuit pas que toute dépense, qu'elle soit, consacrée à l'éducation constitue un bon investissement. Certains peuvent en être un et d'autres non. En profitant de toutes les occasions d'améliorer l'efficacité et la productivité de l'éducation, on peut faire de celle-ci non seulement un bon investissement dans l'ensemble mais un investissement progressivement meilleur (Cotorove, 1962, p.67).

Il sera particulièrement nécessaire de faire appel aux formes de planification de l'éducation et aux stratégies que nous venons de définir, pour venir à bout des tâches qui attendent les systèmes éducatifs du monde entier en raison de l'action conjointe de forces déjà à l'œuvre et nettement décelables. Pour Chrysostome Cijika Kayombo, les perspectives paraissent être les suivantes :

La demande sociale d'éducation continuera d'augmenter rapidement, en dépassant les possibilités d'accueil des systèmes éducatifs pendant une période où le nombre des jeunes à éduquer, former et employer s'accroîtront de plus de 10% par an.

La pression économique sur les systèmes éducatifs-dépendant d'un taux modéré de croissance économique se renforcera cette pression à deux causes : le ralentissement probable du taux d'expansion des ressources disponibles pour l'éducation et l'augmentation continue des coûts unitaires.

Les systèmes éducatifs seront de plus en plus mal adaptés à leurs environnements, à moins que des mesures beaucoup plus énergiques ne soient prises rapidement pour adapter le contenu des programmes et l'orientation des élèves aux exigences du marché du travail et au cadre différent dans lequel vivront demain les élèves d'aujourd'hui.

Les personnes instruites connaîtront de plus en plus le chômage dans beaucoup de pays en voie de développement pour les raisons suivantes : le système économique ne fonctionne pas de façon efficace ; l'éducation ne lui fournit pas les catégories de diplômés dont ils ont besoin ; et l'on s'attend souvent à ce que l'instruction acquise donne automatiquement accès à un poste de très haute responsabilité, sans orientation professionnelle appropriée (Gauthier, Bissonnette, Richard et Djibo, 2003, P.19). Bien entendu, les perspectives se présentent aussi sous un jour plus encourageant. A maints égards, les administrateurs des systèmes éducatifs sont aujourd'hui beaucoup mieux armés qu'il y a quelques années pour résoudre leurs problèmes et effectuer les ajustements nécessaires. En outre, ils voient maintenant bien plus nettement en quoi consistent leurs problèmes et les sortes d'ajustements qui s'imposent. Mais il n'en reste pas moins que la planification de l'éducation aura à faire face à d'énormes problèmes. Il faudra passer d'une décennie de formation à une décennie d'action accrue : une action qui supposera l'application non seulement de ce que l'on a déjà appris sur la planification et la direction de l'éducation mais aussi des connaissances nouvelles encore à acquérir, et cela dans un esprit nouveau.

La planification est nécessaire pour deux raisons essentielles ; premièrement, l'éducation est le principal moyen dont dispose une société pour modifier son système de valeurs et accroître son potentiel de connaissances et de compétences. Le développement économique et social exige certaines valeurs et attitudes de base, et une utilisation toujours plus intensive des forces productives et sociales. La mesure dans laquelle ces exigences sont satisfaites dépend en grande partie de la manière dont le système éducatif s'acquitte de son rôle. Deuxièmement, le système éducatif aborde une forte proportion de l'élite instruite du pays et dans les pays pauvres, la majeure partie des fonds publics posent d'importants problèmes d'affectation des ressources, les questions concernant l'extension et la structure du système éducatif se situent au cœur même de la planification économique et sociale d'ensemble (SCHULTZ).

Au cours des dernières années, l'UNESCO a été dans de nombreux pays de la région d'Asie et Pacifique un partenaire pour la préparation des plans nationaux EPT (éducation pour tous). Plus récemment, l'UNESCO a soutenu les efforts de ces pays pour mettre en œuvre les plans EPT nationaux au moyen d'une planification décentralisée de l'éducation et a élaboré des approches de planification programmatique propres aux pays. UNESCO entend contribuer au développement des compétences nécessaires à une gestion moderne du secteur éducatif en proposant une approche de bon sens, commode et efficace de la planification de l'éducation et

des outils qui répondent aux besoins de planification tels que les pays eux-mêmes les perçoivent.

Trois caractéristiques fondamentales de la modernisation du secteur public s'appliquent directement à l'éducation, décentralisation, engagements internationaux et nouvelles formes d'allocation programmatique des ressources à l'éducation, ces éléments dessinent la façon dont fonctionnera le secteur éducatif à l'avenir. La décentralisation vise l'accroissement des responsabilités pour une meilleure gestion des ressources et à une amélioration de la qualité de l'éducation aux niveaux inférieurs au niveau central. Mais la décentralisation impose également de plus grande responsabilité quant à l'élaboration de la politique éducative et du suivi de sa mise en œuvre au niveau central, en particulier à celui du Ministère de l'éducation. Les engagements internationaux tels que l'Education pour Tous, stratégies de réduction de la pauvreté et les objectifs de développement du Millénaire conduisent à de nouvelles formes de partenariat entre les gouvernements et la communauté internationale. Les autorités nationales, au niveau central et décentralisé, assument des responsabilités accrues dans la conception et la mise en œuvre de la réforme du secteur éducatif et des programmes de développement du secteur.

De nouvelles approches programmatiques d'allocation des ressources pour l'éducation (AP) sont conçues, testées et appliquées. Celles-ci incluent, entre autres, l'introduction d'un cadre Budgétaire à Moyen terme (CBMT), un soutien budgétaire ciblé (SBC) et une approche sectorielle globale (ASG). A l'avenir, le plan de l'éducation guidera et orientera le CBMT qui à son tour guidera et orientera de budget annuel. Les autorités au niveau central et les autorités en matière.

D'après Raymond Alain Thietart (2017), la planification est un processus volontariste de fixation d'objectifs, suivi d'une détermination des moyens et des ressources nécessaires. Pour atteindre ces objectifs selon un calendrier donnant les étapes à franchir. C'est aussi un guide, que l'on pourrait appeler artifice, permettant à chaque acteur de se situer et d'orienter son action par rapport à l'objectif général. Elle a connu une véritable remise en cause ; après une période qui recouvre les « trente glorieuses », période pendant laquelle la planification a connu un âge d'or, nous assistons à une diminution progressive de son influence au bénéfice du management stratégique. Les modes de planification antérieurs très formalisés sont remis progressivement en question sans pour autant disparaître totalement. Ces derniers sont

progressivement remplacés par des approches nouvelles qui se veulent plus prospectives, plus globales, mieux « informées », plus « stratégiques », plus réactives.

Pendant les périodes antérieures de forte croissance, on supposait que l'univers était « probabilisable »...Pendant que la commission Parent consulte le milieu et entreprend de structurer sa réflexion sur les changements à apporter au système d'éducation, un Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, constitué en 1961 sous la présidence d'Arthur Tremblay, analyse cette partie du système et développe une conception nouvelle de cet enseignement. Le Comité sur l'enseignement technique et professionnel juge que son mandat lui permet d'examiner des questions qui peuvent déborder le seul enseignement technique. C'est ainsi qu'il insère dans le deuxième tome de son rapport un chapitre intitulé « La planification ». Cette partie propose une théorie complète de la planification de l'éducation, concept encore relativement nouveau dans la société québécoise. Si, en principe, cette théorie a pour objectif de planifier plus efficacement l'enseignement technique et professionnel, on comprend que sa portée soit beaucoup plus générale et la rende applicable à l'ensemble du système d'éducation. Cette théorie constitue aussi une critique des pratiques antérieures ; elle identifie et explique de nouveaux principes de gestion de l'éducation en rapport avec l'ensemble de l'action gouvernementale et des besoins de la société globale. Une telle théorie apparaît aussi comme la condition d'une bonne intégration du Québec à l'économie et à la civilisation contemporaine. On devine également que, devenu sous-ministre de l'Éducation en 1964, Arthur Tremblay n'oubliera pas cette théorie à la formulation de laquelle il fut intimement associé et qu'il s'efforcera de la mettre en application.

Ces ensembles d'idées développées par nos auteurs nous amènent à comprendre l'importance de La planification dans l'éducation, en ce sens qu'il n'est possible de parvenir à un développement véritable que par la présence d'un système éducatif bien établi.

1.2.2. Politique éducative

Selon Christian Depover, Philippe Jonnaert (2014), 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 la 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.

Le travail qui vise à évaluer les effets d'une politique éducative est généralement long et peut s'avérer fastidieux, notamment parce que les données nécessaires sont souvent peu, voire pas accessibles, et qu'il faut alors soit se contenter de ce qui existe, soit reconstituer les données à travers des campagnes d'enquêtes ou des interviews. Conformément à une nomenclature qui tend aujourd'hui à s'imposer, ils abordent l'efficacité des politiques éducatives à travers cinq formes d'efficacité : l'efficacité interne, l'efficacité pédagogique, l'efficacité externe, l'efficience, l'équité. Chacune de ces formes d'efficacité fait appels à des indicateurs qui lui sont propres, mais exige aussi de combiner des éléments d'appréciation communs comme c'est le cas, par exemple, pour l'efficience qui combine des éléments relevant de l'efficacité interne ou de l'efficacité pédagogique à des appréciations en termes de cout. Les facteurs qui influent l'efficacité des systèmes éducatifs en Afrique sont nombreux certains sont connus et bien documentés comme la qualité de la formation 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 Etat ou l'enseignement primaire est déjà bien développé et ou des marges de manœuvre budgétaires existent, on pourra mettre l'accent sur le développement de l'enseignement.

La politique éducative telle qu'elle est annoncée par les responsables nationaux ou qu'elle est publiée dans les documents officiels (politique éducative déclarée) fournit les éléments de base qui vont orienter la stratégie de développement du secteur éducatif. Toutefois, à côté de la politique éducative déclarée, on s'attachera également à dresser un bilan le plus précis possible de la politique éducative effective, c'est-à-dire celle qui est réellement mise en œuvre sur le terrain, en s'intéressant aux cinq principaux critères d'évaluation que sont : l'efficacité interne, l'efficacité pédagogique, l'efficacité externe, l'efficience et l'équité. Les informations disponibles par rapport à chacun de ces critères une fois réunies, on s'assurera que ces informations sont suffisantes pour élaborer une stratégie de développement du secteur éducatif qui tienne à la fois compte de ce qui est déclaré par les autorités politiques et de ce qui

est réellement observé. Si ce n'est pas le cas, on s'efforcera, compte tenu des moyens disponibles et du temps imparti, de rassembler les informations complémentaires jugées prioritaires en fonction de leur utilité, mais aussi de leur accessibilité.

D'après Tsala Jacques-Philippe (2004), l'une des conséquences de l'introduction de l'école en Afrique a été le bouleversement des valeurs et des statuts des individus. Dès le départ, l'école coloniale imposait une éducation visant des objectifs qui ne tenaient pas toujours compte des aspirations des indigènes. En effet, son objectif était de former des auxiliaires d'administration ayant une certaine maîtrise de la langue et pouvant diffuser la culture les croyances occidentales (agents administratifs, interprètes, instituteurs). La perspective d'une éducation ouverte sur l'avenir est clairement parue avec l'avènement de l'indépendance vers les années soixante.

Au Cameroun, dès la fin de la première guerre mondiale, les français et les Anglais ont administrés le territoire en y introduisant chacun son système scolaire. Le système éducatif camerounais s'est développé de la logique de ce double héritage culturel (Marchand 1975, Santerre, Mercier-Tremblay 1982, SPEC 1992). Ce qui donne lieu à l'existence de deux sous-systèmes : le sous-système anglophone de type anglo-saxon et le sous-système francophone. Depuis lors, en conformité avec les objectifs de l'UNESCO (ministère de l'éducation nationale, le Mineduc 2003), le Cameroun a conçu des programmes scolaires et développé de façon globale des politiques éducatives progressives par lesquelles il a assigné à l'école des fonctions et des objectifs précis. Il en est ainsi de l'un des six objectifs adoptés à Dakar par la communauté internationale en 2000. A savoir : « Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objectif l'acquisition des connaissances ainsi que de compétences liées à la vie courante. »

Aujourd'hui les objectifs de l'école camerounaise visent à l'actualisation, la modification et l'adaptation des politiques éducatives existantes en fonction des nouvelles exigences de la société (Mineduc 2001 ; 2002 ; Tsala 2003). Selon les derniers états généraux de l'éducation tenus du 22 au 27 mai 1995, au terme de son expérience scolaire, le citoyen devra avoir une personnalité équilibrée par l'acquisition des aptitudes et attitudes pouvant lui permettre de s'adapter à son environnement et de le transformer. A la suite desdites assises, la loi sur l'orientation de l'éducation au Cameroun (du 14 avril 1998) préconise entre autres : la formation des citoyens enracinés dans la culture, mais ouverts au monde et respectueux de

l'intérêt général et commun, le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise.

L'enseignement secondaire technique et professionnel (ESTP) nous est apparu comme un ordre d'enseignement susceptible de rendre compte du rôle que les Etats africains peuvent accorder de l'importance à l'éducation pour le développement. L'occasion de la mise en place récente d'un Ministère chargé de l'enseignement technique et de la formation professionnelle au Cameroun est l'origine de notre analyse. Précisément l'objet de ces ouvrages est de montrer comment un pays africain, le Cameroun en l'occurrence, organise et promeut un ordre d'enseignement aux fins de l'intégrer à son processus de développement.

De Nombreuses recherches ont déjà montré que l'enseignement technique et la formation professionnelle n'étaient pas à l'ordre du jour lorsque la double administration coloniale mettait en place un système d'enseignement secondaire (Towa 1963 ; Njiale 1984 ; Mbala Owono 1986). Cette option stratégique à entrainer une survalorisation du statut des personnes et professions de tous ceux qui, par la maîtrise de la langue, pouvaient servir l'administration et en tirer des bénéfices socio-économiques. L'administration française ouvre sa première école primaire supérieure à Yaoundé dès 1921. C'est en 1945, Vingt-quatre ans plus tard, que les cours complémentaires de Douala et de Yaoundé s'orientent plus nettement vers l'enseignement technique. Les premières entreprises créées dans ces deux villes demandent une main d'œuvre qualifiée.

Dans la partie Anglophone du pays, le premier collège d'enseignement technique proposant une formation professionnelle est créée en 1952. Ce retard peut aussi s'expliquer par les relations conflictuelles avec le Nigéria et par le fait que la gestion de l'enseignement a été habituellement confiée sans contrôles à des organisations agréés composés de missionnaires et des autorités traditionnelles (Courade 1977 ;1982).

Très tôt, la gestion de deux systèmes si différents commence à poser quelques problèmes. En 1963, le gouvernement fait voter la loi fédérale n°63 /13 du 19 juin qui prévoit la réforme de l'enseignement secondaire. Cette loi proposera un cycle d'observation de deux ans (classe 6^e et 5^e), un cycle d'enseignement général moyen de trois ans (classes de 4^e, 3^e et 2nde) sanctionné par un brevet d'études du premier cycle (BEPC) ou le general certificate of education ordinary level (GCE OL), un cycle terminal de deux ans sanctionné par le baccalauréat ou le general certificate of éducation Advanced level (GCE AL). La loi qui ne

proposait un système original, ni francophone ni anglophone ne sera jamais appliquée. Les susceptibilités des uns et des autres n'ayant jamais permis une telle harmonisation.

Des collèges d'enseignement techniques, les lycées techniques commerciaux de Yaoundé et industriel de Douala voient le jour. Les centres d'apprentissage(CA), les sections artisanales et rurales (SAR) et les sections ménagères (SM) se développent. Ce type d'enseignement post primaire que l'on retrouve aussi bien dans le privé que dans le public permet aux élèves ayant achevé le cycle primaire d'apprendre un métier qu'ils peuvent exercer dès la fin d'une formation professionnelle courte. De nombreux centres d'apprentissage sont progressivement transformés en collège d'enseignement technique (CET). A la fin de la période fédérale en 1972, l'enseignement technique ne représente que 22,6% de l'ensemble des élèves de l'enseignement secondaire. Dès la proclamation en 1972 de l'Etat unitaire qui a dissous les anciennes structures fédérales, le ministère de l'éducation nationale (Mineduc) a pris la charge de tous les cycles d'enseignement du primaire au supérieur (1985) et d'enseignement technique et formation professionnelle (2001), le fonctionnement et les structures de l'enseignement secondaire n'ont pas fondamentalement évolué depuis lors.

L'évolution inégale et asymétrique des deux ordres d'enseignement s'est doublée d'une forme de disqualification progressive de l'enseignement technique. En effet, l'enseignement technique a longtemps été le parent pauvre du système éducatif camerounais. Non seulement il se développe moins rapidement mais encore, il souffre d'un défavorable qui l'aura lourdement pénalisé pendant longtemps. Dans un premier temps en effet, les élèves les plus âgés et ceux qui étaient en situation d'échec dans l'enseignement secondaire y ont été systématiquement orientés. La dévalorisation de l'ESTP par les élèves et leurs parents est probablement due à un passé colonial ayant associé travail manuel et servitude.

Par ailleurs les premières écoles post-primaires ont formé des instituteurs et des auxiliaires d'administration bénéficiant d'un statut social bien valorisé. Les premières études supérieures ont été proposées dans des grands séminaires catholiques (latin, philosophie, théologie) d'où sont sortis les premiers hauts fonctionnaires ayant accompagné les premiers pas du jeune Etat camerounais. La formation technique n'avait donc aucun espace social. Bien plus les élèves ayant suivi l'ESTP ont moins de possibilités d'accès à l'enseignement supérieur. Il y a quelques années seulement, les élèves titulaires des baccalauréats G1(Secrétariat) et G2 (Gestion comptable) ont été admis à s'inscrire dans les facultés de droit et sciences économiques. Auparavant l'université leur était tout simplement interdite.

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

Dans le même sens Ngo Melha (2012), le concept de d'ETFP a été défini comme désignant « les aspects du processus éducatif qui, en plus d'une instruction générale, impliquent l'étude technique des sciences connexes et l'acquisition de capacités pratiques, d'attitudes, d'une compréhension et de connaissances en rapport avec les professions des divers secteurs de la vie économique et sociale » (UNESCO,2001). En d'autres termes, il désigne l'ensemble des parcours éducatifs des dispositifs de formation formels, dont la finalité est l'acquisition des connaissances, des compétences et attitudes qui allient la maîtrise des techniques et des sciences, et la connaissance du monde travail en vue de l'insertion professionnelle des jeunes.

L'Enseignement et la formation sont des outils essentiels pour réduire la pauvreté et accroître sensiblement les possibilités de trouver un travail décent ou d'entreprendre une activité indépendante, génératrice de revenus. Toutefois, l'ETFP ayant généralement un cout par étudiant très élevé, il importe de veiller à en assurer l'efficacité en fonction des besoins du marché du travail (UNESCO, 2009). La plupart des pays africains conscients du rôle de levier économique que l'ETFP est susceptible de jouer et de la nécessité de s'arrimer au monde actuel globalisé, ont entrepris une refondation de ce sous-secteur, autre fois considéré comme un parent pauvre du secteur de l'éducation en termes de qualification des enseignants, de représentation sociale du travail manuel et des faibles ressources y allouées entre autres.

En 2006 le Cameroun adopté une stratégie sectorielle de l'éducation dans laquelle est redéfini le rôle de l'enseignement technique et professionnel. La nouvelle stratégie propose en effet une politique de formation orientée vers les besoins de l'économie, le développement d'un partenariat efficace avec les milieux socio-professionnels, ainsi que la création d'un conseil national de l'orientation et de la formation professionnelle et d'un fonds d'appui à la formation professionnelle.

L'économie du Cameroun repose sur des matières premières du sol et du sous –sol ;bien qu'ayant développé la scolarisation des jeunes dans les filières de l'enseignement technique et

professionnel depuis plusieurs décennies, l'on constate que le pays est marqué par un fort taux de chômage et le développement du secteur informel qui traduisent probablement l'inadéquation des formations dispensées aux besoins réels de l'économie ou remettent en question la pertinence des stratégies éducatives mises en place.

La stratégie de 2006 recommande ainsi une diversification de l'économie en faveur des secteurs secondaires et tertiaires pour renforcer la compétitivité et la capacité d'adaptation des entreprises, l'amélioration des conditions de vie des populations et la réduction du chômage. Bien plus, une seconde chance n'est accordée aux jeunes non scolarisés ou déscolarisés à travers le volet « apprentissage » d'un métier.

Claude Lessard (2015), dans son ouvrage parle de politique comme étant une orientation gouvernementale ou institutionnelle explicite, souvent consignée dans un document, une loi des règlements, qui engage, une fois promulguée, les instances responsables, notamment sur le plan des ressources, des actions et des effets désirés. Cette orientation gouvernementale repose sur un discours qui véhicule des idées des valeurs, une vision du monde transformé. Elle s'opérationnalise dans un programme ou un plan ainsi que dans des instruments censés faire advenir la réalité souhaitée. Enfin, elle a une dimension tant symbolique (elle exprime des valeurs, une identité, une volonté collective) qu'instrumentale (de l'ordre de la résolution de problèmes). Il associe les politiques et les regards portés sur elles car ces deux phénomènes ont évolué en interaction dynamique ; cela se manifeste notamment dans le fait que les dimensions auxquelles autant les acteurs politiques que les analystes de la politique apparaissaient peu sensibles il y a 50 ans, le sont devenues par la suite. Cela tient en grande partie aux difficultés constatées de mise en œuvre des politiques, ce que l'on pourrait appeler la résistance du réel à sa transformation ; ces difficultés forçant tout un chacun à s'interroger sur les processus de construction des politiques ; ensuite, partiellement sous l'effet de l'intensification constante des échanges internationaux en matière d'éducation et de formation, le discours dominant en matière de politique éducative à changer ainsi que les instruments d'action publique privilégiés en ce sens si l'état continue d'agir dans le champ éducatif il tend à le faire différemment d'il y a 50 ans son discours n'est plus tout à fait le même- même s'il y a des continuités indéniables et ses outils d'intervention ont évolué et se sont transformés ou se sont effacés au profit de nouveaux.

Au total la réalité est plus complexe et contradictoire : il y a des objets d'intervention où l'Etat demeure central ; il y a d'autres où il ne semble pas avoir les moyens de ses ambitions

et s'appuie plus fortement qu'autres fois sur un ensemble d'acteurs privés ou civils acceptant ainsi une reconfiguration des rapports entre les acteurs du champ. Mais cette reconfiguration n'est synonyme de retrait complet de l'Etat. Elle peut être même vue comme une stratégie de légitimation de son action dans un contexte différent des années de 1960. Il aborde l'évolution des perspectives d'analyse et des politiques à travers une approche séquentielle de l'analyse des politiques publiques des sciences politiques. Suivant cette perspective, une politique est une forme d'action rationnelle de résolutions de problèmes, comprenant les dimensions suivantes : la détermination du problème (problématisation), sa mise en œuvre par une administration dédiée à cette fin et, ultérieurement, l'évaluation de ses effets, voulus ou inattendus. Ce cycle rationnel pouvait en théorie tourner sur lui-même dans un système politique ouvert et capable de s'ajuster ou de s'adapter à de nouvelles circonstances. Cette approche séquentielle, typique d'une conception fonctionnaliste de l'action publique (Hassen Teufel, 2008), est dite « état-centrée », dans la mesure où elle met l'accent sur ce qui se passe au centre du pouvoir dans le cadre de l'élaboration et de la décision politique. Ici, ce qui importe, c'est que l'autorité légitime prenne la bonne décision. Certes, de multiples acteurs tentent d'influencer cette décision, plus ou moins fortement suivant les rapports de force existants au sein du système politique. Et des experts ou des chercheurs peuvent être mis à contribution aux étapes de la problématisation et de l'élaboration des politiques. Et des experts ou des chercheurs peuvent être mis à contribution aux étapes de la problématisation et de l'élaboration des politiques. Mais c'est ultimement l'Etat et le gouvernement qui tranchent. Dans cette perspective, une politique prend toujours la forme d'un énoncé, d'une loi, d'une réglementation ou d'une instruction ministérielle. Sa mise en œuvre est de l'ordre de l'exécution et de l'application ; c'est en somme un problème technique qu'une administration à la fois compétente et jouissant de l'autorité nécessaire est en mesure de régler, dans des délais raisonnables. La mise en œuvre est d'ordre technique, dans la mesure où la politique est produite et transmise comme univoque, claire et non ambiguë. Elle n'est donc pas perçue comme nécessitant un travail complexe d'interprétation et d'appropriation au fur et à mesure que la politique percole du haut vers le bas de la pyramide éducative. La mise en œuvre repose sur une vision descendante (top-down) du changement, et elle est plus ou moins facilitée par l'action d'acteurs de relais. Force est de reconnaître, cependant, que dans la mesure où une politique est le fait du centre du pouvoir étatique, elle ne peut qu'avoir une composante descendante ; en ce sens, il en sera toujours ainsi, puisque telle est la nature même du système politique et de son centre.

Au cours du XXe siècle, le changement en éducation a été une préoccupation majeure pour la plupart des pays industrialisés, notamment à partir de la fin de la seconde guerre mondiale en ce qui a trait de la massification et à la démocratisation des systèmes éducatifs. En effet, de nombreuses politiques éducatives ont été adoptées et mise en œuvre au cours des dernières décennies, incarnant la prise en charge éducative et sociales des jeunes par les Etas et une volonté de démocratiser l'éducation, d'élever le niveau général d'instruction de la population, de former une main d'œuvre capable de participer au développement économique, de s'assurer de former des jeunes citoyens aptes à vivre dans des sociétés modernes et pluraliste. Les finalités et les missions des systèmes éducation, leur organisation, leur curriculum, les rapports entre leurs acteurs, leur mode de gestion, la formation de leurs personnel, leurs ressources, tout cela a été sujet à des changements et à des innovations. On s'est affairé ainsi, depuis de nombreuses années, à développer l'éducation, et par ce fait même, à améliorer les sociétés par l'entremise de l'éducation. On peut parler d'une foi profonde dans le progrès de la société par l'éducation, porté par les classes moyennes urbaines, pour qui le titre scolaire a été et est toujours capital nécessaire à mobilité sociale ou, plus prosaïquement, un moyen de contrer un possible déclassement.

De nombreux pays industrialisés ont, au cours des dernière décennies, adopté et mis en œuvre plusieurs politiques éducatives, ancrées dans un référentiel de modernisation éducative, qui visaient d'abord la mise en place de véritable système scolaires publics, relativement uniformes et intégrés, assurant le droit à l'éducation à tous, sans égard pour les conditions matérielles ou le lieu de résidence. A la suite de cette démocratisation relative, de cette massification de l'enseignement, ainsi que de la montée en force des critiques à l'endroit des différents systèmes scolaires un intérêt soutenu a été porté aux enjeux de l'équité quant à la formation offerte, à l'excellence académique des systèmes scolaires et à l'adaptation à la société et à l'économie du savoir. Il s'agissait alors d'assurer à tous une formation de qualité et permettant de développement des compétences nécessaires pour se tailler une place dans le monde du travail et vivre dans des sociétés pluralistes et différenciées. De nombreuses pressions ont ainsi été respectivement exercées sur les systèmes scolaires, afin qu'ils s'adaptent, évoluent et remplissent les fonctions que la société et l'économie leur confiaient. Ainsi, un nouveau référentiel de politiques éducatives axé sur l'efficacité et l'efficience s'est mis en place. Claude Lessard, Amylène Carpentier (2015).

D'après Van Zanten, A. (2021). L'analyse au champ strict de la scolarisation, les politiques d'éducation recouvrent un domaine si vaste qu'il peut paraître illusoire d'en proposer

une synthèse. En effet, sur l'ensemble du territoire national, elles servent de cadre au fonctionnement de l'enseignement préélémentaire, des différents types d'enseignement secondaire(général, technique et professionnel) et des diverses forme d'enseignement supérieur(université, grande école, section technique et supérieur) elles concernent en fait un ensemble de plus de 15millions d'élèves, d'apprentis et d'étudiants, de presque 880 000 enseignants des premier et second degrés et d'environ 274 000 personnels administratifs, technique et d'éducation et de surveillance. Elles s'appliquent en outre à une multitude de domaines spécialisés : la formation des maitres, la définition des programmes, l'organisation des examens, la gestion des flux d'élèves, l'évaluation des apprentissages ... à cela, il faut ajouter que les réformes et les incitations au changement ont fortement augmenté au cours des dernières décennies. Cet accroissement est la conséquence de la volonté d'élever le niveau général d'instruction et d'ouvrir l'enseignement secondaire et supérieur aux catégories les plus défavorisés de la population grâce à un ensemble de mesures qui concernent aussi bien la modification des procédures d'orientation et l'attribution de moyens supplémentaires à certains établissements que l'incitation à une transformation.

Depuis les années 1960, de nombreux travaux se sont intéressés aux politiques éducatives. Pendant longtemps plus descriptive ou normatif qu'explicatif, ce n'est que depuis une vingtaine d'années, dans le contexte français tout au moins que l'on voit émerger des modèles ayant pour ambition de comprendre les orientations des politiques éducatives, leur élaboration et leur mise en œuvre ainsi que leurs effets. Relevant de différentes approches disciplinaires et de différents courants théoriques et méthodologiques, ces modèles et les démarches qui les sous-tendent ne commencent que depuis peu à faire aussi l'objet de confrontations et de synthèses. Or, une vue d'ensemble de leurs apports paraît indispensable pour faire un état des lieux provisoire de ce domaine d'étude et dégager des pistes pour des recherches avenir. (Zanten, A.2021).

Dans tous les pays qui ont une longue tradition de scolarisation, la compréhension des politiques scolaires n'est possible qu'en tenant compte du passé. Cette approche diachronique est plus présente en France que dans d'autres pays comparables à la fois en raison du rôle attribué à certains évènements historiques dans la constitution de l'identité nationale et du caractère très politique de la construction du système éducatif public, le recul historique permettant alors comme le note Emile Durkheim dans l'évolution pédagogique en France, de « réduire les préjugés et les passions contemporaines ». À cela, on peut ajouter que le changement historique s'y caractérise davantage par la superposition d'un type nouveau à un

type déjà existant dont on attend l'extraction progressive, que par la suppression pure et simple de ce dernier, ce qui nécessite de remonter dans le temps pour comprendre l'enchevêtrement des décisions et des réalisations.

L'étude des politiques d'éducation ne peut ignorer leur orientation morale et intellectuelle tant il est vrai que dans ce champ de l'action publique la prise de décisions se fait souvent au nom des grandes valeurs universalistes et s'accompagne d'intenses débats intellectuels dont les médias se font l'écho. Il faut souligner cependant que s'il ne peut y avoir dans les régimes démocratiques de politiques publiques sans un effort de justification, les valeurs et les idées ne suffisent plus à y fonder l'action. L'appréciation des conséquences de celle-ci en lien avec les moyens déployés, participe non seulement des évaluations a posteriori, mais aussi des choix a priori qui sont effectués. Autrement dit, l'intervention des pouvoirs publics est guidée par des systèmes de raison qui incluent tout à la fois des prémisses de valeurs et des prémisses factuelles (Duran, 2010). Il convient également de délimiter l'autonomie des gouvernants dans ce domaine. En effet, si les modalités concrètes de formulation et de mise en œuvre des politiques restent relativement indéterminées, les matrices normatives et cognitives globales d'une société font l'objet d'une forte définition structurelle, et il est difficile de les faire évaluer dans le court terme (Muller 2000).

D'un enjeu philosophique et politique à des choix de société. L'idéal de laïcité est au cœur du projet de l'école républicaine en France. Cet idéal comprend plusieurs composantes. Une composante cognitive, tout d'abord. L'analyse des politiques suppose une prise en compte de la façon donc fonctionnent les différentes instances qui participent à leur élaboration et à leur impulsion en matière d'éducation, la tendance dominante consiste encore en France à privilégier l'étude de l'état central auquel on attribue une grande légitimité, une forte cohérence interne et une importante capacité d'action. Ces traits doivent cependant être réévalués à l'aune de la globalisation qui a suscité l'émergence d'un faisceau de normes et de formes d'actions publiques dont la production échappe aux acteurs nationaux. La cohérence interne dans l'élaboration des politiques doit également être examinée car elle repose sur un agencement complexe qui évolue vers l'intégration des dynamiques et d'acteurs extérieurs au champ traditionnel de l'enseignement. En fin, la capacité d'action de l'Etat est plus postulée que véritablement observée, si l'on s'en tient aux très faible nombre d'études menées sur une administration dont le rôle des pulsions à subit d'importante transformation. La diffusion des modèles transnationaux. L'originalité française concernant la relation entre école et l'Etat central est souvent affirmée, notamment depuis qu'elle semble menacée par la pénétration de

logiques communautaires ou marchandes que l'on suppose dominantes dans d'autres pays. Il se pourrait pourtant que ce modèle soit moins spécifique qu'il n'y paraît. En effet, les comparaisons historiques internationales mettent en évidence que la création des systèmes nationaux d'enseignement a été partout intimement liée à la nécessité d'asseoir la légitimité d'un état sur un territoire par la diffusion d'une langue, d'une culture ou d'une idéologie nationale commune et par la formation d'un personnel destiné à remplir les fonctions étatiques.

L'étude des politiques d'éducation ne peut s'arrêter à l'analyse de leur élaboration par le pouvoir politique et de leur traduction réglementaire par l'administration au niveau central. On sait en effet que beaucoup de réformes n'ont jamais été appliquées sur le terrain ou l'ont été sous des formes divergentes, voire contraires aux intentions des réformateurs. En outre, l'analyse de la gestion et de la mise en œuvre locale prend actuellement une importance plus grande que par le passé en raison de l'autonomie dévolue à la base et de la nécessité d'adapter le traitement des problèmes en hétérogénéité des territoires. Les acteurs locaux jouent dès lors un rôle central dans l'évaluation de la faisabilité locale des politiques et la création des conditions de leur réalisation. Le travail d'adaptation et de médiation qu'ils doivent accomplir renforce aussi le rôle de l'évaluation, celle-ci devant estimer les effets a posteriori de leurs actions. L'articulation de la déconcentration, de la décentralisation et de la territorialisation pour comprendre la gestion éducative territoriale il est nécessaire de tenir compte de l'enchevêtrement à l'échelle locale des processus de déconcentration, de territorialisation et de décentralisation. La déconcentration administrative est la procédure la plus ancienne mise en œuvre dès les premières années de la Ve République pour alléger la lourdeur du fonctionnement étatique en créant des centres de responsabilités soumis à l'autorité du pouvoir central mais dotés d'une autonomie administrative, elle devient dans les années 1980 l'accompagnement nécessaire de la décentralisation, permettant aux autres responsables des collectivités territoriales d'avoir à leur niveau des interlocuteurs étatiques responsables...

Après la période des grandes réformes éducatives des années 1960-1970, nous assistons depuis une quarantaine d'années à une fragmentation de l'action publique en éducation. Pour tenir compte des limites des politiques en matière de démocratisation et d'intégration, ainsi que des demandes croissantes à l'égard du système scolaire en provenance d'autres secteurs de l'état et de la société civile, les institutions politiques ont dû multiplier et varier leur mode d'intervention. Plus que jamais, il est nécessaire de parler des politiques éducatives au pluriel. Or, cette évolution, qui pourrait a priori s'inscrire dans une logique d'extension et de renforcement du pouvoir de l'Etat éducateur, l'a rendue de fait plus fragile et plus ouverte aux

critiques que par le passé. Une première raison en est la modification des frontières de l'Etat qui intervient sans que les responsabilités des différents niveaux de décisions aient été clarifiées. La décentralisation a favorisé l'éclosion de politiques locales qui remettent de fait en cause l'étagement pas niveaux (les écoles aux communes, les collèges aux départements et les lycées aux régions) et les domaines d'interventions prévus par loi. La légitimité de l'action est fragilisée par la non prise en compte de ces évolutions par l'Etat central et par l'absence d'évaluation globale de leurs effets. Parallèlement, de nouvelles instances supranationales comme l'Union européenne cadrent plus fortement que par le passé les orientations.

Casadella, V. (2018), depuis les théories du capital humain (Becker, 1962 ; Schultz, 1961) et de la croissance endogène (Lucas 1988 ; Romer, 1986), Il est largement admis que l'éducation est un facteur de croissance et un moyen de lutter contre toutes les formes de pauvreté. Plus une population est éduquée, plus elle est productive, ce qui a en retour un impact positif sur la croissance économique. L'éducation conditionne la modification des comportements sociaux et des modes de production, elle est le jalon de la compétitivité des Etat. Ce rôle paraît renforcé dans la nouvelle économie de l'information, de la connaissance et de l'innovation du capitalisme cognitif (Hugon, 2005). Mais si la théorie économique a bel et bien appuyé le rôle de l'éducation comme facteur de croissance économique par fertilisation des initiatives individuelles et surtout collectives, les politiques économiques, notamment dans les économies africaines n'ont pas toujours été à la hauteur des recommandations réalisées par les organisations et les instances internationales. Par fertilisation de l'économie via l'éducation et de la formation professionnelle nous entendons le développement de toutes formes de compétences et des qualifications qui intégreront potentiellement les processus de production, d'échange, et de consommation tout en créant de nouvelles activités économiques.

Depuis le Forum mondial de Dakar sur l'*Education Pour Tous* (EPT), en 2000, une forte mobilisation internationale a eu lieu en faveur de l'éducation en direction des pays les plus en retard. Ces pays se localisaient pour la plupart en Afrique Sub-saharienne. Cette région cumule les handicaps. Elle est partie d'une situation très particulière, celle de sociétés sans écriture qui n'ont découvert l'écrit qu'au travers du Coran pour une petite partie d'entre elles mais surtout dans le sillage de la colonisation. L'école était une invention des « Blancs » et initialement considérée comme un outil de la domination coloniale (Pourtier, 2010). Les systèmes éducatifs étaient des systèmes totalement importés dans leurs structures comme dans leurs finalités par les différents colonisateurs (Martin, 2006). Avec 58 millions d'enfants non scolarisés en 2012 (Unesco, 2015), l'Afrique Sub-saharienne a été la plus touchée par les

difficultés inhérentes à la réalisation des objectifs de l'EPT. La réalisation de ces objectifs a été très laborieuse malgré les sommes investies ces dix dernières années permettant une scolarisation sans précédent. En effet, il ressort de l'édition 2015 du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation Pour Tous (EPT) que les taux nets de scolarisation dans le primaire se sont sensiblement améliorés en atteignant 93 % en 2015, contre 84 % en 1999. Mais en 2015, date clé pour les Objectifs du Millénaire du Développement (OMD), grand nombre de pays d'Afrique subsaharienne sont toujours loin d'avoir généralisé l'accès à l'éducation primaire. Des franges entières de la population demeurent exclues du système éducatif. *L'Éducation pour tous* semble être un mirage qui se déplace au fur et à mesure que l'on croit s'en rapprocher.

Malgré tout, le continent africain est loin d'être uniforme. La grande diversité des situations à l'intérieur du continent est la règle et non l'exception, y compris entre des pays géographiquement proches, culturellement similaires ou de niveaux économiques comparables. Considérés comme un droit et un moteur du développement par fertilisation des processus économiques, l'accès, la qualité et le financement de l'éducation posent encore un très grand nombre de questions, sur lesquelles la recherche est amenée à travailler pour envisager l'atteinte des Objectifs du Développement Durable (ODD) en 2030.

L'éducation doit occuper une place prépondérante dans l'élaboration des politiques économiques et les gouvernements africains doivent s'assurer que ceux qui restent exclus et marginalisés sont pris en compte à travers des politiques plus ciblées. A ce titre, force est de constater un net développement des investissements dans l'éducation en Afrique. Les pouvoirs publics ont déployé de considérables efforts au cours de la dernière décennie pour accroître l'enveloppe de leur budget national alloué à l'éducation. Toutefois, les résultats liés à la mise en place de politiques éducatives interrogent sur leur réelle consistance. En effet, le bilan réalisé à Dakar en 2000 fait l'état de la faiblesse globale des résultats obtenus par la politique de l'EPT dans les pays sous-scolarisés. Les pays sub-sahariens sont démunis économiquement. Ils sont dépendants, endettés et trop peu aidés pour maintenir et développer de réelles politiques éducatives. Vivant principalement de l'agriculture, ils sont pris dans une détérioration irréversible des termes de l'échange des produits primaires, ce qui génère un cercle vicieux de la pauvreté. Par ailleurs, ces pays ont été soumis par le FMI aux programmes d'ajustement structurel dont l'un des aspects comportait une réduction des dépenses publiques dans les secteurs sociaux, dont l'éducation. Dans beaucoup de pays africains, ces programmes ont eu pour effet de freiner, voire de faire régresser la scolarisation (Martin, 2006).

Lorsqu'elles sont mises en place, les politiques éducatives introduisent de nombreuses orientations stratégiques telles que l'élargissement et la continuité de l'offre éducative, l'amélioration de l'efficacité du système éducatif, le dynamisme de l'enseignement technique et la formation professionnelle ou la promotion de la culture de l'éducation. Très souvent, elles s'accompagnent de dispositifs institutionnels leur permettant d'atteindre plus rapidement leurs objectifs à moyen terme. Ces politiques éducatives sont très hétérogènes d'un contexte à l'autre, d'un territoire à l'autre et d'une région à l'autre. Pour autant, et globalement, l'analphabétisme reste très important et la scolarisation primaire encore loin d'être démocratisée. Doit-on en conclure sur l'inadaptation de ces dernières ? Leur pertinence reste largement discutée malgré leurs enjeux, trop peu valorisés.

Cette question a été débattue lors du premier Séminaire A.D.U. (Afrique Développement Université) organisé par le Réseau de Recherche sur l'Innovation le 14 novembre 2016. Ce thème, autant large qu'ambitieux, mobilise plusieurs problématiques abordées pour la plupart lors de cette journée de débats. Il part d'un état des lieux de l'éducation en Afrique Sub-Saharienne aux conditions de l'efficacité de la coopération internationale, au rôle des acteurs privés, jusqu'à la réflexion de l'enjeu démographique sur les systèmes éducatifs. Mais loin d'être exhaustif, il interroge aussi le rôle de l'innovation et des systèmes productifs autour de la question éducative tout comme - plus spécifiquement et entre autres - les causes d'abandon de la scolarisation des jeunes filles au Niger.

Dans ce numéro spécial, cinq contributions sont généralistes tandis que quatre ciblent des terrains empiriques spécifiques : le Niger, l'Algérie, le Gabon et la République Démocratique du Congo.

Le premier article, écrit par *Françoise Cros* et *Laurène Prigent*, intitulé « *Les conditions d'efficacité de la coopération internationale au service du développement de l'éducation en Afrique* » pose la problématique des conditions spécifiques afin qu'une coopération internationale contribue à augmenter les chances de réussite dans le domaine de l'éducation et de la formation. Selon ces auteurs, qui montrent une logique d'acteurs démultipliée et parfois désarticulée, l'efficacité de l'aide à l'éducation en Afrique passe nécessairement par une expertise aux méthodes renouvelées, centrées sur la pratique et sachant opportunément tirer les leçons des expériences infructueuses des dernières années.

Le second article, proposé par *Rohen d'Aiglepierre*, aborde le thème de l'« *Enseignement privé et du développement de l'éducation en A.S.S* ». Cet auteur revient d'abord sur la difficulté à tracer une limite précise et immuable entre enseignement public et privé, malgré l'importance du phénomène. Selon ce dernier, l'enseignement privé est un acteur ancien et incontournable de la scène éducative de la plupart des pays de l'Afrique Sub-Saharienne. Dès lors, il n'est pas opportun de bloquer toutes les initiatives privées ou de les laisser se développer sans véritable contrôle ni incitation, malgré le danger particulièrement important de voir se mettre en place un système éducatif dual.

Le troisième article, rédigé par *Marc Pilon*, « *Démographie, éducation et développement en Afrique* », revient sur le thème, tant évoqué ces dernières années, du défi du nombre et dividende démographique en Afrique Sub-Saharienne. Marc Pilon montre que les relations entre démographie, éducation et développement sont fortes, mais aussi très complexes. Le niveau élevé de la croissance démographique de la plupart des pays subsahariens va constituer, pour de nombreuses années encore, une véritable contrainte nécessitant toujours plus de ressources financières pour parvenir enfin à atteindre la tant attendue scolarisation primaire universelle.

Le quatrième article, écrit par *Jacques Kiambu Di Tuema*, « *Politiques de l'éducation et développement du capital humain : Le cas de la République Démocratique du Congo (RDC)* », revient sur l'étude des politiques éducatives appliquées en RDC, à l'époque coloniale et postcoloniale. Selon ce dernier, les politiques libérales, qui prônent la marchandisation de l'éducation dès 1987 dans ce pays, sont contre-productives et portent de graves menaces sur l'avenir des personnes et des communautés qui se retrouvent au bas des hiérarchies sociales.

Le cinquième papier, de *Rédha Younes Bouacida*, « *Quelle place de l'économie de la connaissance en Algérie ? La transition du modèle de croissance en question* » s'interroge sur le rôle de l'économie de la connaissance en Algérie. L'auteur en déduit notamment que l'enjeu de son développement réside dans l'absorption de connaissances plutôt que dans leur production. Pour cela, la capacité d'absorption des savoirs extérieurs en Algérie est essentielle, tout comme l'insertion dans les chaînes de valeur mondiales.

Le sixième papier, rédigé par *Vanessa Casadella*, « *Le Système National d'Innovation et les systèmes éducatifs en Afrique Subsaharienne : de la légitimité conceptuelle aux nouveaux challenges actuels* », analyse le rôle entre les systèmes productifs et d'innovation et les enjeux

éducatifs. Les systèmes éducatifs, à travers l'enseignement supérieur, mais également à travers les politiques d'apprentissage et de formation, sont essentiels dans la problématique des systèmes d'innovation africains. Les institutions de la connaissance et tous les dispositifs institutionnels de formation et d'apprentissage doivent être en connexion permanente avec les systèmes productifs pour générer de l'innovation et produire des connaissances. Cette connexion n'est pourtant pas assez reconnue actuellement, freinant l'émergence de pôles d'innovation.

La septième proposition, d'*Emmanuel Moussone* et *Prosper Metougue Nang*, « *Le renforcement de la formation technique et l'industrialisation en Afrique Sub-Saharienne : le cas du Gabon* » montre que les processus économiques de rente et de coopération postcoloniaux en place depuis les indépendances n'ont pas permis de favoriser de véritables transferts de compétences et la création des filières industrielles. Or, face aux mutations actuelles de l'environnement international, la formation technique apparaît comme une condition nécessaire à l'acquisition des compétences indispensables à l'appropriation des innovations et à la création des filières industrielles.

Le huitième papier, écrit en anglais par *Daniel Perlman*, *Fatima Adamu*, et *Quentin Wodon*, « *Why Do Adolescent Girls Drop Out of School in Niger ?* », revient sur les causes selon lesquelles les jeunes femmes au Niger abandonnent l'école prématurément dans les zones rurales. Dans la région de Maradi au Niger, il semble y avoir un consensus selon lequel si l'éducation en milieu rural était de qualité suffisante pour être un moyen efficace d'assurer un avenir pour les filles, l'investissement serait réel. Mais l'éducation est souvent considérée comme une obligation religieuse d'une qualité si médiocre qu'elle offre peu de possibilités pour l'avenir.

Enfin, la dernière contribution, écrite dans la rubrique « témoignages et récits d'experts » : *Politiques éducatives et développement en Afrique*, par *Philippe Hugon*, analyse les dynamiques éducatives, les effets de l'enseignement sur la croissance ainsi que le rôle des politiques éducatives vis à vis du développement. Selon *Philippe Hugon*, l'éducation a pour finalité de transmettre et de construire de génération en génération le patrimoine culturel, de reproduire et transformer les rapports sociaux et de contester les structures sociales.

Antoine Nguidjol (2008), dans ses écrits nous fait savoir que toute école a pour but de satisfaire les besoins sociaux d'une société précise. En privilégiant les outils pédagogiques de

l'école française et en négligeant la nécessité de créer son propre système d'enseignement, l'Afrique forme en réalité des cadres pour une société et des besoins qui ne sont pas les siens. Pour lui l'école est une invention de Jules Ferry, le concepteur au demeurant de la politique coloniale de la III^{ème} République. Rigoureusement appréhendée, cette école n'a aucune vocation à fabriquer de la citoyenneté africaine, il met en exergue un problème majeur de l'Etat post colonial, comme un héritage « pernicieux » à travers lequel l'école héritée est l'une des institutions d'aliénation culturelle faisant des élites africaines francophones des gens incapables d'imaginer un tout autre destin collectif endogène que celui de fidèles élèves de la « métropole ». Or dans la mesure où aucun projet éducatif est d'emblée universel, une Afrique vraiment autonome n'est concevable d'un point de vue pédagogique que si elle invente ses propres dispositifs éducatifs étroitement arrimés à sa propre histoire, à sa propre culture et à ses préoccupations (politiques, épistémologiques, économiques, scientifiques et techniques).

Dans le même état d'esprit Gnonsea Patrice Doué (2003), met en évidence la pensée de Cheikh Anta Diop qui défendait l'idée selon laquelle les noirs, comme tous autres peuples de la terre, avaient une histoire et une culture ; et que quel que soit l'état de celle-ci, elles méritaient d'être étudiées, élucidées et devaient être pleinement assumées par ceux-là même qui en étaient les acteurs et les créateurs. Il établit une rupture radicale avec toutes les conceptions aussi fantaisistes qu'erronées qui avaient cours sur l'Afrique et le monde noir : conception qu'il faut souligner, se développèrent et s'amplifièrent depuis le déclin des nations nègres antiques. Ses travaux ont permis une contribution décisive au combat de renaissance africaine. Les travaux de Cheikh Anta Diop militent donc pour une renaissance africaine qui doit s'appuyer sur des valeurs historiques et culturelles propres à l'Afrique noire. Sous le joug de l'esclavage et de la colonisation d'abord, sous celui de la néo colonisation, puis une longue période de barbarie au cours de laquelle l'histoire fut falsifiée, leur culture agressée. L'auteur pense qu'après autant de torture, l'Afrique devrait renaître non pas selon l'Occident mais selon ses mœurs et coutumes qui sont des éléments propres à son identité.

L'ensemble de ces contributions montrent combien l'éducation dans ce continent est importante, bien que mal menée et controversée dans ses enjeux par la diversité des acteurs, des pratiques, des territoires, des savoirs et des savoir-faire.

1.3.THEORIES DE REFERENCES

Cette partie présente les différentes théories qui seront utilisés pour expliquer notre travail de recherche notamment celle de la théorie du capital humain et puis celle de la théorie décentralisée.

1.3.1. Théorie du capital humain

D'après Benjamin Vignolles (2012) Le concept de capital humain, est formulé pour la première fois en 1961 par Theodore Schultz, a été systématisé par Gary Becker en 1964. Cette théorie explique que les compétences acquises par un individu au cours de sa formation contribuent à le distinguer et à en faire une ressource rare. Comme l'explique Marshall (1894), cette rareté est rémunérée sous la forme d'une « quasi-rente », compensant l'individu pour son effort de formation et visant à donner aux futurs offreurs de travail l'incitation nécessaire pour acquérir et renouveler les compétences spécifiques et valorisables dans la production.

Becker (1964) montre qu'il y'a bien un investissement des ménages dans leur formation : plus précisément, il y'a un arbitrage individuel entre les bénéfices attendus des années d'éducation et les couts qu'elles impliquent. Ces couts sont de deux ordres : les couts directs, liés au financement de la formation, et les couts d'opportunité, provenant du fait que les années de formation sont autant d'années non travaillés et donc non rémunérées pour l'individu. Les différences internationales dans la production et le financement de l'éducation agissent sur les couts et bénéfices qui entraînent des attitudes différentes en termes d'effort des individus et d'organisation des systèmes éducatifs (sélectivité, importance du financement public...)

L'acquisition de ces compétences modifie également le comportement d'offre de travail des individus, qui aspirent alors à une rémunération plus élevée. Les individus les plus qualifiés sont prêts à expérimenter une période d'inactivité plus longue en attendant de trouver une offre d'emploi conforme à leurs aspirations. Les différences de stratégies de recherche d'emploi mettent en exergue l'importance de l'appariement entre l'entreprise et le futur employé. La sélection d'un candidat à l'embauche présente un risque pour l'entreprise, surtout si celle-ci doivent investir dans des formations spécifiques. Il s'agit donc pour un employeur de trouver la personne la plus productive pour le poste à pourvoir. Pas facile dans un monde ou les caractéristiques des individus ne sont qu'imparfaitement observables.

D'après Spence (1973), l'investissement dans le capital serait surtout pour l'individu un moyen de signaler ses capacités aux entreprises, bien plus que de les accroître. En effet le cout

de l'éducation est censé être plus faible pour les individus dotés de certaines capacités. L'acquisition de connaissances leur est plus facile (moindre coût en terme d'effort, de concentration), ils s'attendent à recevoir des salaires futurs élevés qui compenseront les salaires perdus aujourd'hui (arbitrage inter-temporel qui réduit l'importance des coûts opportunités). Aussi seuls les individus productifs trouveront rentable de réaliser cet investissement. Cette sélection permet dès lors de signaler les capacités des personnes.

Cette approche peut contribuer à expliquer la perte de valeur des diplômes et autres connaissances institutionnelles dans la société qui ont connu une massification scolaire. Cela dit, il est difficile de retirer aux formations leur rôle d'acquisition de connaissances et de savoir-faire ; d'ailleurs, les entreprises comme les individus investissent dans la formation même après l'embauche. La valorisation du capital humain est un processus qui se poursuit tout au long de la vie. Dans leurs théories du « salaire d'efficience », Shapiro et Stiglitz (1984) montrent que proposer aux employés des salaires plus élevés que la moyenne permet d'augmenter la productivité des travailleurs. Cette théorie était à l'origine pensée pour étudier les pays en développement, où ce surcroît de rémunération permet aux ménages d'investir davantage dans leur santé d'accroître ainsi leurs espérances de vie et leur productivité. Elle permet aussi de comprendre les rigidités sur les marchés du travail dans les pays développés, où se forment des contrats implicites visant à susciter un effort accru du salarié à long terme en échange d'un salaire plus élevé que ce qu'il pourra trouver ailleurs à court terme.

Au niveau macroéconomique le capital humain apparaît ainsi comme un facteur de croissance. Mankiw, Romer et Weil (1992) montrent que les différences de capital humain entre les pays permettent d'expliquer une grande partie de leurs écarts en termes de croissance économique. Si leur approximation du capital humain d'un pays par la proportion de sa population ayant suivi des études secondaires restes critiquée, ils n'ont pas moins ouvert la voie aux nouvelles théories de la croissance endogène.

Selon l'organisation de coopération et de développement économique le capital humain recouvre l'ensemble des connaissances, qualification, compétence et caractéristique individuelle qui facilite la création du bien être personnel, social et économique. Le capital humain constitue un bien immatériel qui peut faire ou soutenir la productivité, l'innovation et l'employabilité. La théorie du capital humain nous permet d'expliquer la croissance économique et la formation des énumérations individuelles. Elle suppose que les individus peuvent améliorer leur productivité par les actes volontaires d'investissement dans l'éducation

ou la formation. Les écarts de revenu du travail traduisent alors le fait que les individus ne font pas (pour des raisons diverses.

Selon Joseph Stiglitz le capital humain est l'ensemble des compétences et de l'expérience accumulées qui ont pour effet de rendre les salariés plus productifs.

Samuelson et Nordhaus rajoutent qu'il constitue le stock de connaissances techniques et de qualifications caractérisant la force de travail d'une nation et résultant d'un investissement en éducation et en formation permanente.

Théodore Schultz et Gary Becker Enonce que toute dépense susceptible d'améliorer le niveau de formation d'un individu augmente sa productivité et par conséquent ses revenus futurs, d'où le nom de capital humain.

1.3.2. Théorie de la rationalité limitée

Simon (1989) définit la rationalité des individus en présence d'incertitude. Cette incertitude n'existe pas dans le monde extérieur, elle se trouve dans l'esprit de l'individu. En plus d'être subjective et relative, la rationalité simonienne est procédurale, limitée intuitive. Cette vision se traduit par l'abandon des postulats classiques d'optimisation et de maximisation au profit de l'idée de satisfaction. Simon soutient que, dans un processus de décision, le décideur ne cherche pas la solution optimale, il s'arrête à la première solution qu'il juge satisfaisante. C'est l'idée de « rationalité procédurale » que Simon oppose à la rationalité standard qualifiée de substantielle.

Bien que la théorie standard étendue se soit enrichie introduisant tantôt l'aspect incertitude, la rationalité limitée se distingue de développements tels que « l'optimisation sous contraintes », c'est-à-dire l'intégration des couts objectifs de la recherche d'information (Stigler, 1961) dans le calcul de l'optimalité, ou « l'irrationalité » (Kahneman et Tversky, 1983) c'est-à-dire l'écart entre les résultats du jugement subjectif et la norme objective de rationalité.

Pour Simon, le rôle du chercheur qui s'intéresse à la prise de décision n'est pas d'introduire une contrainte cognitive dans son modèle microéconomique qui aurait le même statut qu'une contrainte budgétaire ou contrainte technologique, ni même de lister tous les « biais » perceptifs, cognitifs ou sociaux qui orientent l'agent. Il ne faut pas mettre l'accent sur le résultat de la délibération individuelle, mais sur la manière dont l'individu construit et légitime ce choix. Il faut étudier la procédure que l'acteur met en œuvre plutôt que d'analyser uniquement le résultat. Simon montre que dans le monde réel, celui des affaires, des politiques

publiques ou de la recherche opérationnelle, on décide de manière satisfaisante et suffisante en utilisant des repères et des heuristiques (Simon, 1955,1978). Sa théorie de la rationalité souligne la dimension pratique du comportement rationnel. La rationalité n'est pas fondée dans et par le calcul mais dans la connaissance de la réalité empirique et l'intuition de l'avenir (Simon, 1995, 1987).

Cette manière de concevoir la rationalité comme procédurale rend nécessaire l'existence de règles. Dès son premier livre fondateur, Simon (1947) Pose que « l'individu rationnel est et doit être un individu organisé et institutionnalisé ». Les organisations ne sont pas des palliatifs de l'allocation des ressources par le marché et de la coordination par les prix. Les organisations et les institutions sont des vecteurs de la rationalité. Dès lors : « l'administration, le management se doit de concevoir cet environnement de telle façon que l'individu s'approche aussi près que possible de la rationalité (appréciée au regard des objectifs de l'organisation dans ses décisions) ».

1.3.3. Théorie de la fixation d'objectifs (John Locke)

La théorie de la fixation des objectifs a initialement été décrite et publiée en 1968 par le psychologue américain, Dr Edwin A. Locke. Elle stipule que des objectifs clairs, bien définis et mesurables sont source d'amélioration des performances, contrairement aux objectifs vagues. Edwin A. Locke et un collègue psychologue ont présenté cinq principes pour vous aider dans votre quête d'objectifs efficaces et motivants. L'effort en vaut la peine : les avantages de la fixation d'objectifs, de nombreuses personnes considèrent à tort le processus de fixation d'objectifs comme une simple formalité. Il est donc question après avoir déjà une idée approximative de vous lancer directement.

Prendre le temps de réfléchir à vos objectifs et de valider des étapes définies assure votre succès de plusieurs manières tout en obtenant une orientation claire, Il en va de même pour la fixation d'objectifs. En réfléchissant aux côtés pratiques de l'objectif que vous essayez d'atteindre, vous obtenez une orientation claire qui vous permet de prendre des décisions, de prioriser les tâches, et de gérer vos efforts et votre énergie de manière à contribuer à cet objectif ultime. De plus, consacrer suffisamment de temps et de réflexion à la fixation d'objectifs au départ vous permet de rester concentré au fur et à mesure que vous avancez. Ainsi, vous ne vous laisserez pas distraire par des digressions et autres responsabilités urgentes.

Gardez un œil sur l'avancement, La clarté est l'un des principes de la théorie de la fixation d'objectifs d'Edwin A. Locke. Cela signifie que vous devez être précis quant à l'objectif

que vous essayez d'atteindre. Au lieu de « se focaliser davantage sur le bien-être de l'équipe », vous pourriez définir un objectif visant à ce que votre équipe enregistre mensuellement plus d'un million de pas sur un Fitness Tracker. En rendant votre objectif mesurable, vous pourrez mieux suivre votre avancement et garder le cap. Si vous arrivez à la moitié du mois et que vous vous rendez compte que vous n'avez fait qu'un quart du nombre de pas prévus, vous voyez clairement que vous devez redoubler d'efforts et planifier des balades avec toute l'équipe. Difficile de ressentir la même chose si vous ne vous fixez pas d'objectif en premier lieu. Il y a également une explication scientifique à cela. Les cinq principes de la fixation d'objectifs selon Edwin A. Locke et Gary Latham. Maintenant que vous êtes convaincu des avantages, plongeons plus en détail dans la théorie de la fixation d'objectifs.

En 1990, des années après la publication de son article original, Edwin A. Locke s'est associé à un collègue psychologue, Dr Gary Latham, pour publier le livre « A Theory of Goal Setting and Task Performance ».

Ce livre confirme les découvertes initiales d'Edwin A. Locke sur le pouvoir des objectifs clairs et bien définis, que Gary Latham avait continué d'étudier de son côté. Il va également plus loin en exposant cinq principes pour bien définir des objectifs. Clarté Nous l'avons déjà dit et nous le répétons qui se rapporte aux deux premières lettres de l'acronyme SMART : S et M, pour spécifique et mesurable.

Lorsque vous définissez votre objectif, veillez à vous dépasser un peu, mais pas au point de vous exposer à l'échec, si vous avez un objectif, vous devez tout faire pour l'atteindre. En d'autres termes, si vous voulez vous féliciter d'avoir réalisé votre objectif, vous devez vous y tenir. Les récompenses que nous avons déjà évoquées peuvent certainement contribuer à ce que votre équipe et vous-même restiez motivés. Pour les grands objectifs dont la réalisation et les récompenses semblent si lointaines, il peut être utile de diviser les projets en plus petites tâches. Ainsi, vos réussites sont plus immédiates et vous ressentez plus souvent de la fierté au travail. Cela peut vous aider, vous et votre équipe, à renforcer votre engagement et à le maintenir sur le long terme.

Il peut également être utile d'impliquer votre équipe dans la fixation de l'objectif dès le début. Sollicitez son avis pour fixer des objectifs plus ciblés et bénéfiques, mais aussi pour renforcer la motivation et le sens de l'engagement à atteindre cet objectif.

1.3.4. La théorie de l'action (Parsons)

La théorie de l'action de Parsons permet de circonscrire de façon un peu plus précise le phénomène de l'action pédagogique. Un jumelage pertinent du schème conceptuel de Parsons et des fondements philosophiques de la planification, tels qu'exposés par Pierre Massé, contribue à faire ressortir la dynamique délibérative qui constitue l'essence même de l'élaboration de plans d'action pédagogique. Le modèle qui émane de l'argumentation se veut de nature systémique et le processus qu'il révèle est qualifié de séquentiel, cumulatif et cyclique.

Pour être analysée commodément et effectivement, l'action humaine se doit d'être circonscrite dans un contexte situationnel aux frontières bien définies. C'est ainsi qu'on peut identifier les zones significatives de l'action humaine en les qualifiant par une épithète qui en détermine la nature essentielle et la forme particulière : par exemple, l'action politique, économique, juridique, et ainsi de suite. Le phénomène qui nous concerne plus particulièrement ici est celui de l'action pédagogique.

Avant de définir opérationnellement ce concept-clé, il s'avère utile de concentrer d'abord notre attention sur l'unité la plus simple du complexe systémique auquel s'appliquent les lois élémentaires du phénomène d'action pédagogique, c'est-à-dire une classe.

Dans ce contexte situationnel restreint, on retrouve un acteur particulier (l'enseignant) qui fondamentalement est le maître d'œuvre, jouissant d'une certaine marge de liberté et de responsabilité, mais dont les initiatives sont nécessairement encadrées par des normes soit personnelles, soit institutionnelles, soit professionnelles. C'est dire qu'il se définit lui-même des attentes mais aussi que les agences qui l'emploient formulent à son endroit des attentes et mettent à sa disposition divers objets (moyens) qu'il se devra organiser pour satisfaire ces attentes à l'intérieur des contraintes plus ou moins irréductibles qui affectent son contexte d'action. Le professeur dans sa classe se trouve donc dans une arène aux frontières bien délimitées. Son environnement physique, humain et matériel est par le fait même identifiable, manipulable, modifiable et ajustable.

En tant que « professionnel » de l'éducation, ayant acquis une expertise certifiée, son action se doit d'être consciente, délibérée, engagée, ordonnée ; séquentielle, équilibrée, cumulative et intégrée. Il ne peut se permettre de procéder toujours par « essai et erreur », par initiatives tâtonnantes dont il ne pourrait prévoir les conséquences positives, neutres ou négatives, pour sa clientèle. D'où l'absolue nécessité pour ce professionnel de maîtriser la nature et le débit de ses actes pédagogiques par le truchement d'une délibération éclairée, souple et

féconde. Cette délibération se doit de s'attacher à définir une configuration d'interventions professionnelles proportionnelle dans son envergure à un découpage temporel constituant des étapes s'enchaînant les unes dans les autres en un continuum temporel dont l'aboutissement est justifiable. Il semble bien, compte tenu des pratiques courantes, que l'unité temporelle englobant, dont la perspective de durée est justifiable, est celle d'une année académique complète, soit dix mois de scolarité (le long terme). Cette unité majeure de temps est elle-même découpable en portions commodes selon des critères justifiables à partir de considérations surtout pédagogiques (semestres, trimestres, mois, durée de projets, semaines, jours, leçons).

On peut appeler arbitrairement le « moyen terme » toute unité temporelle d'action logée entre le long terme (une année académique) et l'unité hebdomadaire, cette dernière et l'unité journalière pouvant être définies comme du « court terme », toute proportion gardée.

Savoir où l'on va (ce qui est) et où l'on veut se rendre (ce qui est souhaité) constitue le premier temps d'un processus intelligent de délibération. La perspective ici se doit inévitablement être celle du long terme déterminé, car c'est l'aboutissement final qui seul peut indiquer à l'acteur les modalités d'organisation de ses actes dans une ligne de progression possédant quelque garantie d'efficacité. Renverser le processus pour adopter une perspective de court terme, dont le cumul « pourrait » permettre d'arriver au souhaité global, comporte l'inconvénient de rajustements multipliés, souvent arbitraires et hasardeux, sous-estimant les inconnues, susceptibles d'engendrer des va-et-vient coûteux en temps, talents et énergies dont le rattrapage comporte un coût pouvant devenir prohibitif.

Donc, un long terme, défini avec intelligence, sagesse, prudence et calcul des risques, contribue à éclairer et à garder dans une perspective valide et réaliste les sections d'action pédagogique subalternes, lesquelles par la spécificité plus grande qui leur est propre peuvent toujours être jugées quant à leur pertinence et à leur contribution probable à l'atteinte du souhaité. Bien plus, l'opérationnalisation d'un long terme en des sections de moyen terme permet de remettre constamment à l'épreuve l'à-propos et la justesse de ce souhaité qui au besoin peut être réaménagé selon un réalisme circonstanciel.

Donc, l'action pédagogique survient en situation bien délimitée, elle implique un ou des acteur(s) professionnel (experts). Dont les actes se doivent d'être régis par des normes professionnelles acceptables, et implique un investissement intelligent d'énergies professionnelles au service de FINS valides et réalisables dans le cadre des contraintes qui caractérisent la situation.

Pour que les fins entrevues comme désirables deviennent possibles et réalisables, l'action se doit d'être organisée de façon consciente et délibérée. L'action pédagogique doit donc être planifiée. La question est donc : Quel cheminement un acteur donné doit-il suivre pour arriver à ordonner « d'avance » l'ensemble de ses interventions (actions) de manière à ce que se réalise un passage progressif entre ce qui est maintenant et ce qui devra être « demain » (i.e. dans un an, six mois, etc.). Réfléchissons sur le sujet :

L'action pédagogique est un tout dont le produit est plus grand que la somme des actes pédagogiques posés de façon discrète. Leur agencement, leur continuité, leur cumul, multipliés par les développements successifs survenant dans une perspective spatiotemporelle, constituent une dynamique existentielle multivalente.

Une classe constitue une situation globale dont les limites environnementales sont identifiables. C'est un système en soi qui peut être considéré soit selon son fonctionnement interne (système fermé) soit dans ses rapports avec des systèmes semblables localisés en proximité ou avec un ensemble ordonné d'unités semblables constituant, en regard de leurs interrelations, un système global plus vaste, le système « école » ou institutionnel (système ouvert).

Ce qui se passe dans une classe peut être de nature typiquement pédagogique ou d'une autre nature. Ce qui est typiquement pédagogique, c'est ce qui est lié directement ou indirectement, consciemment ou non, à l'atteinte des objectifs uniques du système en question. Ainsi, par exemple, un trait d'humour de la part d'un professeur ou d'un élève peut être un événement fortuit, non directement lié à l'acquisition de compétences ou d'habiletés prévues, et faire partie de ce qu'on pourrait appeler l'informel pédagogique. Par contre, le regroupement des élèves en équipes en vue de la réalisation d'une tâche d'apprentissage est un acte pédagogique parce que perçu comme moyen valable d'arriver à des fins éducatives souhaitables ou souhaitées. C'est une modalité formelle.

Donc, l'action pédagogique est constituée d'une constellation d'actes pédagogiques ordonnés selon certaines règles (normes) stratégiques que le facteur (l'enseignant) possède et auxquelles il se réfère habilement et habituellement en fonction d'une expertise (sagesse scientifique) acquise soit par des études spécialisées, soit (et souvent en plus) en fonction d'une expérience cumulée dans des tâches d'enseignement (sagesse expérientielle), ou d'un usage judicieux d'une sagesse dite conventionnelle (sens commun). Ces règles ou normes pédagogiques forment entre elles un réseau intégré à orientations pédagogiques marqué au coin

de la cohérence et de la praticabilité. Elles impliquent une vision intelligente (cognitive), des fins souhaitables dans le cadre d'une situation donnée et une délibération sur les façons possibles de mobiliser les objets (acteurs, ou objets physiques) en vue de l'atteinte de ce souhaitable dans le temps et dans l'espace limités où doit être menée l'action globale.

Cependant, les orientations de facteur vis-à-vis la situation ne peuvent être totalement logiques (cognitives). Ce serait nier le potentiel et la richesse énergétique de sa propre psychologique (cathexis). Et de celle des acteurs-spéciaux-objets avec lesquels il est appelé à entrer en interaction. Le système d'orientations pédagogiques de la maîtresse comporte donc une série de considérations (de nature affective) qui, conjuguées aux options délibérées quant à leur logique, permettent de nuancer les choix cognitifs de l'acteur à partir des préférences affectives qui caractérisent sa personnalité psychologique. Donc, le jaugeage des fins ou du souhaitable de même que la délibération entraînant la sélection des modalités d'organisation de l'action pédagogique mobilise autant les capacités cognitives qu'affectives de l'acteur, lui permettant une marge d'initiative et de créativité propre à satisfaire, à la fois, les dicta professionnels et ses propensions personnelles.

La compréhension de la configuration originale des orientations d'action pédagogique d'un professionnel de l'enseignement ne serait certes pas complète si l'on ne se référait point à un autre réseau d'orientations particulières qui permet d'illustrer la dynamique globale d'un système d'orientations pédagogiques d'un acteur donné. En effet, l'acte de délibération sur les fins envisagées et les moyens appropriés à mettre en œuvre pour les atteindre est aussi et en même temps affecté, non seulement par des motivations cognitives et affectives, mais encore par des pondérations de nature morale. Ce qui entre donc aussi en ligne de compte, au moment de la délibération, c'est un jugement évaluatif de l'acteur en référence aux conséquences positives, neutres ou négatives à plus ou moins long terme des options normatives et actives qu'il entrevoit comme valables, possibles et réalisables.

En résumé, donc, le professionnel de l'enseignement, avant même de se mettre à l'œuvre, est appelé à délibérer sur la nature et les modalités d'action qu'il entend réaliser en regard de fins perçues comme souhaitables. Cette délibération peut être plus ou moins spontanée, ou consciente, plus ou moins sophistiquée ou englobant. Sauf que par nature, cette délibération est affectée dans son évolution dynamique par des réseaux d'orientations inter reliés et s'influençant mutuellement les uns les autres pour amener l'acteur au seuil de décisions d'actions perçues comme cohérentes et valides. Le jugement décisionnel de l'acteur est le fruit d'une pondération

de préférences logiques, affectives et morales confrontées à la fois aux éléments internes de la situation où il est appelé à jouer un rôle et aux contingences du système global, dans lequel se situe l'unité dont il est responsable.

1.3.5. Théorie de l'éducation (Lawrence cremin)

Lawrence Cremin soutient que l'insatisfaction actuelle à l'égard de l'école est accentuée par une insuffisance d'ordre théorique. En centrant trop la réflexion sur les liens entre l'école et la société, la théorie de l'éducation de Dewey aboutit à amplifier outre mesure l'importance de l'école et à sous-estimer l'importance des institutions éducatives. Une théorie valable de l'éducation doit poser en principe l'existence d'une pluralité d'institutions éducatives et inciter à l'étude des parcelles de réorientation théorique comporte des implications pour les politiques éducatives, qui doivent s'étendre à un vaste éventail d'institutions. La formation des enseignants doit se transformer pour tenir compte de la diversité des modes de fonctionnement des principales institutions éducatives. Dans sa définition de l'éducation, il met en relief l'effort intentionnel impliqué dans tout acte qui se prétend éducatif. Voici sa définition : l'éducation est l'effort délibéré, systématique et soutenu en vue de transmettre, d'évoquer ou d'acquérir des connaissances, des habiletés ou des façons de sentir, ainsi que tout ce qui résulte de cet effort. Le lecteur doit garder cette définition à l'esprit pour saisir la portée de la critique que fait Cremin de la théorie de l'éducation de Dewey.

L'auteur soutient que la théorie de l'éducation de Dewey ne peut plus suffire à expliquer la complexité du phénomène éducatif dans la société de 1975. Cette théorie serait caractérisée par une certaine polarisation de la pensée à l'entour des concepts d'Ecole et de Société, comme si l'école absorbait en elle-même toute la fonction éducative de la société. Dewey serait tombé dans cette erreur, selon Cremin, parce qu'il ne prêtait pas à d'autres institutions qu'à l'école l'intention formelle d'enseigner d'une façon systématique, tout en admettant qu'une certaine forme d'éducation soit accomplie, sans être formellement voulue, par d'autres institutions (p. 21). Or, cela ne fut jamais complètement vrai, et cela le devient de moins en moins à mesure que la société devient plus complexe. Diverses institutions assument depuis toujours ou ont commencé récemment, selon les cas, d'assumer une fonction éducative. Il n'est pas possible de leur dénier plus longtemps l'intention d'éduquer.

Cremin est particulièrement frappé par l'importance qu'a prise la télévision dans la vie des citoyens en ce troisième quart du XXIème siècle. Il ne s'agit pas dans son esprit de la

télévision qui se présente officiellement comme éducative, mais de celle qui façonne notre vie quotidienne (Préface, pp. ix, x).

Le rôle de la famille, lui, n'est pas nouveau. Mais la polarisation de la pensée à l'alentour des concepts d'Ecole et de Société nous avait amenés à grandement sous-estimer l'importance de l'influence. Il aura fallu les travaux de Coleman pour nous ramener à l'évidence que, si l'école a un effet indéniable sur l'éducation, l'effet de la famille est encore plus important, et, qui plus est, permet de prédire dans une mesure appréciable l'effet qu'aura l'école sur l'individu en fonction de son appartenance familiale.

Les groupes religieux ont, eux aussi, pratiqué de tout temps l'enseignement formel de leur doctrine. Le plus ancien curriculum connu n'est-il pas contenu dans la bible ? Une théorie qui ne peut pas tenir suffisamment compte de l'importance éducative que conservent les groupes religieux dans la société ne peut pas rendre compte de la réalité.

Au XXIème siècle, les milieux de travail se sont vus dans l'obligation de continuer l'éducation de leurs employés. Cette éducation : est loin de se limiter toujours aux aspects techniques. De nos jours aussi, les municipalités doivent offrir des activités éducatives à leurs citoyens. Les corporations professionnelles emboîtent le pas. On pourrait continuer l'énumération avec les bibliothèques, les musées, les camps d'été, les foires agricoles, etc. ce qui a été dit suffit à montrer que l'école est loin d'être la seule institution importante qui poursuit intentionnellement des activités éducatives. Une théorie qui ne rend pas compte de cette complexité fausse notre compréhension de la réalité éducative.

Selon Cremin, le désenchantement actuel à l'égard de l'école publique serait attribuable en partie à une insuffisance d'ordre théorique. Car une théorie qui se limite à la considération des relations entre l'Ecole et la Société conduit à fonder des espoirs excessifs sur l'école publique. On en vient inconsciemment à souhaiter que l'école se transforme en un milieu de vie autosuffisant et complet en lui-même, en dépit du caractère utopique de pareille entreprise. C'est pourtant le rêve qu'entretiennent plusieurs innovateurs.

Une telle polarisation de la pensée conduit à rejeter tous les blâmes sur l'école pour la faillite de l'éducation. Elle conduit aussi parfois à penser que seule l'école publique est responsable de succès de l'éducation. Cremin sent le besoin de condamner avec vigueur une telle manière de penser : « Il ne faudrait jamais attribuer à l'école publique l'entière responsabilité des réussites de l'éducation publique, comme il ne faudrait jamais non plus lui

attribuer tout le blâme pour les échecs » (p. 58). La raison en est que l'école publique, lorsqu'elle réussit, ne réussit jamais seule. Et lorsqu'elle échoue, elle n'échoue jamais seule non plus.

Grâce à son expertise en histoire de l'éducation, Cremin illustre ce point de façon pertinente. Il rappelle qu'au xxième siècle l'école publique américaine a atteint un haut niveau d'excellence dans les petites villes situées à l'ouest des Alléghanys. Mais ses recherches l'ont amené à découvrir que des réussites ont été obtenues dans les seuls cas où l'école publique travaillait en harmonie avec la famille protestante de couleur blanche, avec l'église protestante de couleur blanche et avec le Sunday School de couleur blanche (p. 36).

Ce sont des recherches de ce genre qui ont conduit Cremin à poser les bases d'une théorie de l'éducation qui postulait au départ l'existence d'une pluralité d'institutions éducatives dans la société. L'école y serait considérée comme l'une des institutions qui effectue des interactions, non seulement avec la société dans son ensemble, comme dans la théorie de Dewey, mais aussi avec les autres institutions éducatives. De plus, selon la même théorie, les institutions éducatives d'une société formeraient entre elles une (ou plusieurs) configuration(s) qu'il s'agirait d'analyser pour une meilleure compréhension du phénomène éducatif dans sa complexité interne et dans sa relation avec la société dans son ensemble.

Tableau 2 : résumé des théories expliquant les politiques éducatives et l'importance de la formation

Théories	Facteurs déterminants	Personnes impliquées
Théorie du capital humain	Cette théorie stipule que les compétences acquises par un individu au cours de sa formation contribuent à le distinguer et à en faire une ressource rare. Elle présente l'éducation comme une formation qui devrait être rentable et profité au formé en terme de gain pécuniaire et aux investisseurs en terme de main d'œuvre.	- Apprenants
Théorie de la rationalité limitée	Elle stipule que les êtres humains abandonnent les décisions avant de les avoir prises et préfèrent se contenter de celles qui sont pour eux satisfaisant. Elle est subjective et relative, la rationalité simonienne est procédurale, limitée intuitive. Cette vision se traduit par l'abandon des postulats classiques d'optimisation et de maximisation au profit de l'idée de satisfaction.	- Décideurs
Théorie de l'action	Elle est circonscrite de façon un peu plus précise le phénomène de l'action pédagogique. Elle met en exergue la planification de l'action pédagogique à long et à court terme les avantages et les inconvénients que cela implique sur le rendement souhaité. Elle contribue à faire ressortir la dynamique délibérative qui constitue l'essence même de l'élaboration de plans d'action pédagogique. Le modèle qui émane de l'argumentation se veut de nature systémique et le processus qu'il révèle est qualifié de séquentiel, cumulatif et cyclique.	Décideurs et les exécutants

Théorie de l'éducation	Elle met en exerce la pluralité des institutions éducatives comme facteur de la bonne marche de l'école ? et insiste sur le fait que l'insatisfaction actuelle à l'égard de l'école accentuée par une insuffisance d'ordre théorique	Décideurs
Théorie de la fixation d'objectifs (John Locke)	Elle stipule que des objectifs clairs, bien définis et mesurables sont source d'amélioration des performances, contrairement aux objectifs vagues. Il est donc question après avoir déjà une idée approximative de vous lancer directement.	Décideurs

Source : construit par l'auteur.

Après avoir présenté le chapitre 1 insertion théorique, sur les travaux des autres auteurs afin de voir la pertinence de notre idée en rapport avec les théories et les écrits. Dans le second chapitre intitulé formulation et position du problème.

CHAPITRE 2 : PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'ETUDE

La problématique est l'approche qu'on décide d'adopter pour traiter le problème que le chercheur est appelé à résoudre. Ainsi il sera question de poser tour à tour le contexte et la justification de l'étude, la formulation du problème qui orientera la recherche afin de la rendre intelligible, la question de recherche, les objectifs de l'étude, l'intérêt de l'étude et enfin la limitation de l'étude.

2.1. IDENTIFICATION DE L'OBJET D'ETUDE ET JUSTIFICATION DU SUJET

Le rôle premier attribué à l'éducation consiste à former des citoyens capables de contribuer au développement économique, social, politique et culturel de leurs communautés.

2.2. PROBLEME DE L'ETUDE

La grande majorité des jeunes issus de l'enseignement secondaire au Sud Cameroun mènent des études dans des filières qui n'ont pas assez de débouchés sur le marché de l'emploi. Une politique éducative anachronique qui visait en son temps à résorber le problème d'alphabétisation pour la formation des agents publics donc le jeune Etat avait besoin pour fonctionner. C'est une situation qui explique le taux de chômage de ces diplômés élevés. En effet, la politique éducative ayant évolué au gré des mutations socio-économiques et des nouveaux défis d'industrialisation de la majorité des Etats africains et surtout des pays africains subsaharien tels que le Cameroun. Les établissements d'enseignement technique qui donne une formation plus adaptée aux besoins du secteur économique dans le sens de l'atteinte de la vision du Cameroun émergent 2035 sont en proportion peu significatifs par rapport à l'enseignement général.

Compte tenu de cette distorsion, la présente étude entend adresser le problème spécifique de la sous représentativité de l'enseignement technique dans la région du Sud Cameroun afin de soutenir le secteur productif du sud et du Cameroun en général dans une dynamique d'industrialisation du pays. Ce problème a un impact trivial sur les profils des jeunes issus de l'enseignement secondaire dont la majorité n'est pas en adéquation avec les compétences recherchées sur le marché de l'emploi et par voie de conséquence sur le taux de chômage des jeunes diplômés et en fin la croissance économique du pays.

Réformes sur les lois et autres règlements fondamentaux relatifs à l'éducation

Plusieurs lois et règlements fondamentaux relatifs à l'éducation ont été élaborés pour compléter celles qui existaient déjà. Le cadre juridique général de l'éducation est fixé par la loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation. Cette loi concerne les deux sous systèmes éducatifs (anglophone et francophone) et s'applique aux enseignements maternels, primaire, secondaire général, technique ainsi qu'à l'enseignement normal. Elle comporte quatre grands axes : l'amélioration de la qualité de l'éducation ; l'expansion de l'offre scolaire ; l'accroissement de l'efficacité externe ; et le renforcement de la gouvernance du secteur de l'éducation.

Ensuite, en février 2005 par les efforts conjugués des quatre départements ministériels en charge du secteur de l'éducation et avec l'appui des représentants du MINEFI, du MINPLAPDAT et de l'UNESCO le document de stratégie sectorielle de l'Education (DSSE) regroupant un

ensemble de programmes et de projets a été également mis en œuvre au cours des dix dernières années, dans le but d'atteindre les objectifs du millénaire pour le développement en matière d'éducation. Il s'agit de ;

- La gestion de l'accès à l'éducation face au choc démographique ;
- L'amélioration de l'efficacité et la préservation de la qualité ;
- Le défi de la pertinence ;
- L'équité ;
- Les interactions entre les différents niveaux et types d'enseignement ;
- La gouvernance ;
- Le financement durable et efficient du système.

L'enseignement privé est régi par la loi n° 2004/022 du 22 Juillet 2004 fixant les règles générales d'organisation, de fonctionnement, de gestion, de financement et de contrôle des institutions supérieures d'enseignement et de formation postsecondaires, tant publiques que privées.

Parmi d'autres règlements fondamentaux relatifs à l'éducation on peut citer : le décret de 5 décembre 2000 portant statut particulier du corps des enseignants ; le décret présidentiel du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire ; l'arrêté ministériel du 16 février 2001 Portant organisation du système d'évaluation et des examens de passage ; l'arrêté ministériel portant réforme de l'examen de certificat d'études primaires.

Selon la loi n°96/06 du 18 Janvier 1996 portant révision de la constitution du 2 juin 1972, l'Etat assure à l'enfant le droit à l'instruction et l'enseignement primaire est obligatoire. Conformément à l'article 6 de la loi d'orientation de 1998, l'Etat assure à l'enfant le droit à l'éducation. L'enseignement primaire est obligatoire (article 9) et l'école publique est laïque (article 10). Depuis l'an 2000, l'enseignement primaire gratuit.

Réformes dans l'administration et gestion du système d'éducation

Le système d'éducation camerounais comprend les secteurs formels, non formels, non formels et informels. Le secteur formel était placé sous la responsabilité de deux départements ministériels : le ministre de l'éducation nationale et le ministère de l'enseignement supérieur. Le ministère de l'éducation nationale a été réorganisé par les décrets n°95/041 du 7 mars 1995 et n° 2002/004 du 4 janvier 2002 ; en 2004 il a été divisé en, deux départements (éducation de base et enseignements secondaire). En 2009, le système éducatif est géré par quatre départements : le

Ministère de l'éducation de base, le ministère des enseignements secondaires, le Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle et le Ministère de l'enseignement supérieur.

Le ministère des enseignements secondaires (MINESEC) a été créé par décret présidentiel n° 2004. Il est chargé de mise en œuvre et de technique et normal. Aux termes du décret présidentiel n°2005/139 du 25 avril 2005, l'organisation du MINESEC comprend : le/la Ministre assisté(e) d'un secrétaire d'Etat ; de secrétariats particuliers ; des conseillers techniques ; l'inspection générales des services ; l'inspection générale des enseignements ; l'administration centrale, les établissements sous tutelle ; les services déconcentrés et les organisations consultatifs. L'inspection générale des services assure le contrôle interne et l'évaluation du fonctionnement des services.

La Loi N°98/004 du 14 avril 1998 d'Orientation de l'Education au Cameroun stipule en son article 11 que : « L'Etat assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les Collectivités Territoriales Décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées. A cette fin, il élabore et met à jour la carte scolaire. » Les statistiques scolaires sous-tendent les décisions des pouvoirs publics et des acteurs de l'éducation. En effet, elles renseignent sur les tendances, les forces et les faiblesses de notre système éducatif. Le présent document, en présentant les données statistiques de la carte scolaire.

2.3. QUESTIONS DE RECHERCHE DE L'ETUDE

2.3.1. Question principale

A la suite du constat empirique précédent, la présente étude s'est posé la question principale de recherche suivante :

QP : Quelle est l'influence de la politique éducative dans l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud Cameroun ?

Il s'agit de savoir si :

Dans le souci d'avoir une congruence dans cette étude, la présente analyse va opérationnaliser la question principale de recherche, ceci étant, le facteur principal de ladite question sera décomposée en plusieurs facteurs qui lui sont directement rattachés. Il sera question pour nous d'opérationnaliser la question principale à travers une analyse factorielle du facteur principal en relation avec le thème. A partir de ce facteur découle les facteurs suivants :

- L'offre en éducation ;
- Les programmes d'enseignements ;

- L'inspection et ou le contrôle de l'action éducative ;
- Les conditions de travail des enseignants ;
- Le profil des populations ;
- Les aspirations des populations ;

Ainsi inventoriés, les facteurs cités ci-dessus conditionnent évidemment le facteur principal de la question principale de cette étude. De ce fait, dans le but de poser les questions spécifiques, on a opté pour la méthode de l'analyse factorielle, qui permettra de dégager les facteurs pertinents. Cette méthode permettra d'abord de sélectionner les facteurs qui sont en corrélation ou encore beaucoup plus liés au facteur principal cité plus haut. Ensuite les facteurs jugés pertinents après analyse, constitueront les questions spécifiques de la question principale de ladite étude.

2.3.2. Les questions secondaires

- **QR1** : Quel est l'impact entre les missions et objectifs de la politique éducative dans l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud ?
- **QR2** : Quelle est l'importance l'offre en éducation dans la planification de l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud ?
- **QR3** : Le financement de l'éducation influe-t-il sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud?
- **Analyse factorielle**

Selon Frais et Reuchlin (2004), l'analyse factorielle est la décomposition théorique d'un facteur. Elle a pour but de déterminer les facteurs pertinents et les facteurs non pertinents. L'opérationnalisation à la question principale sera effectuée selon la méthode de l'analyse factorielle de Reuchlin (2004).

➤ Analyse de la corrélation entre les facteurs et le facteur principal

✓ Les facteurs pertinents

- L'offre en éducation

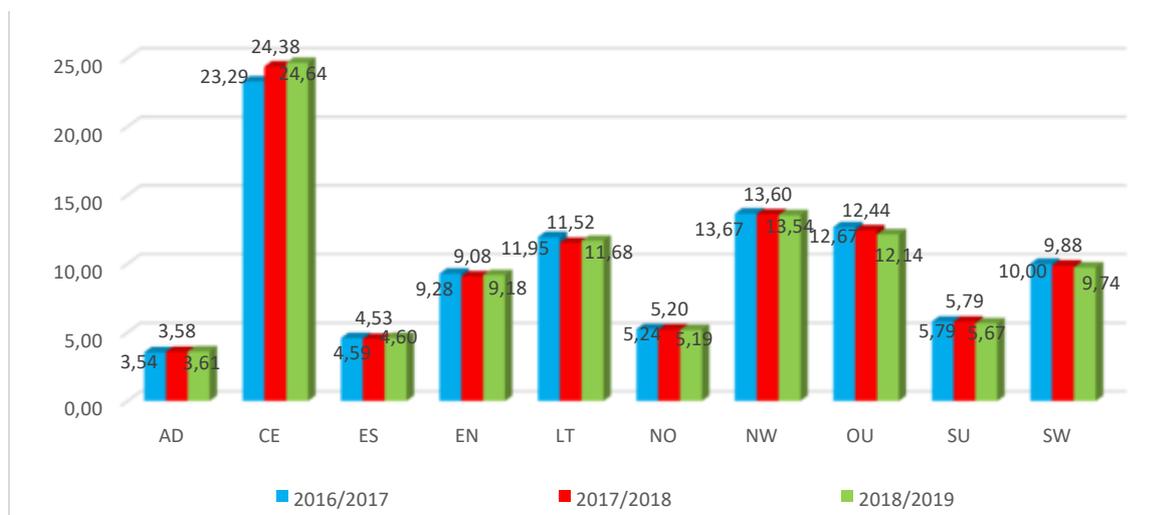
Dans la perspective de l'atteinte des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et plus récemment encore les objectifs de développement durables(ODD), d'importants efforts sont consentis depuis l'année 2000 dans le contexte camerounais. L'objet est de combler le déficit infrastructurel. Considéré comme la cause majeure des faibles taux de scolarisations constatées à travers le pays, et notamment dans sa partie septentrionale. Cette dynamique a permis d'améliorer les ratios offre demande d'éducation. Toujours dans une perspective d'amélioration, l'analyse du fonctionnement des institutions scolaires et une enquête de perception menée auprès des ménages

relèvent que la promotion de la scolarisation est indissociable de celle du développement. Dans un contexte d'économie de subsistance, de l'omniprésence du spectre de la famine, et socio-économiques d'auto promotion des communautés, sans renoncer à l'idéal de l'intégration nationale.

Entre 2016/2017 et 2018/2019, la proportion des établissements scolaires a baissé dans toutes les régions à l'exception de l'Adamaoua, du Centre et de l'Est. La distribution des établissements scolaires dans les différentes régions fait ressortir des disparités énormes. En 2018/2019, la région du Centre à elle seule regorge presque le quart de ces établissements, suivie du Nord-Ouest (14%), du Littoral (12%), de l'Ouest (12%) et du Sud-Ouest (10%). Les régions de l'Adamaoua (4%), de l'Est (5%), du Nord (5%) et du Sud (6%) sont celles où les proportions des établissements scolaires sont les plus faibles.

À l'exception des régions du Centre et du Littoral, le nombre d'établissements scolaires du public est supérieur à celui du privé dans toutes les régions du Cameroun. En effet, l'offre d'éducation privée est fortement localisée en milieu urbain et ces deux régions abritent les deux grandes métropoles du Cameroun que sont Yaoundé et Douala. Au fil des ans, la population n'a cessé de croître dans ces villes, augmentant de ce fait la demande en éducation. Les partenaires privés ont augmenté leur capacité d'accueil permettant d'absorber la forte demande d'éducation ne pouvant être satisfaite par les pouvoirs publics. Toutefois, l'État reste le pourvoyeur principal de l'offre d'éducation au Cameroun.

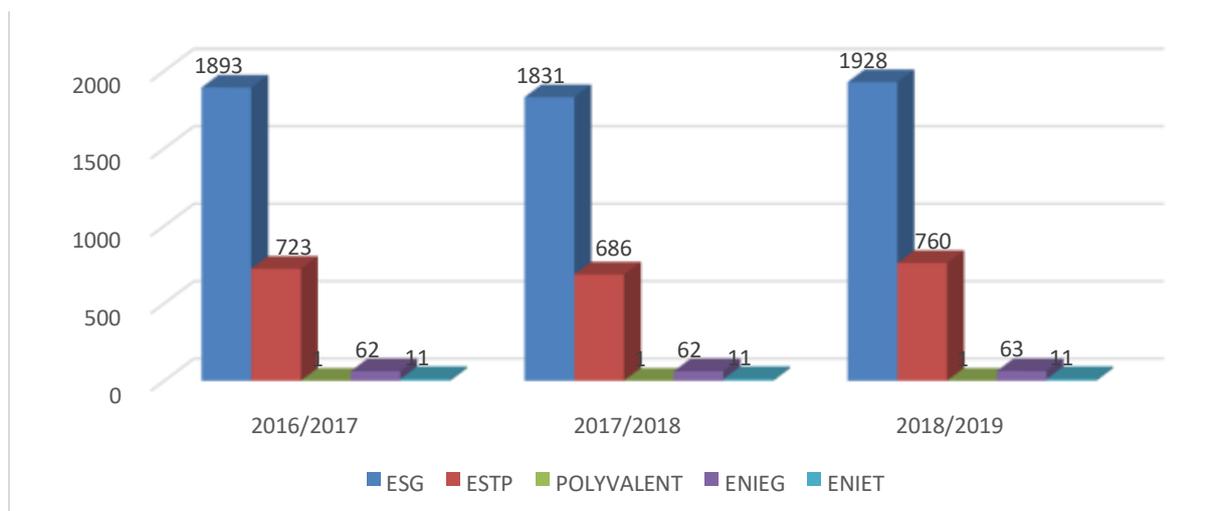
Figure 1 : évolution de la proportion des établissements scolaires par région



Le nombre d'établissements scolaires publics est passé de 2690 à 2763 entre 2016/2017 et 2018/2019 soit un taux de croissance de 3%. Malgré cette croissance, l'on note une baisse au cours de l'année 2017/2018 due à la fermeture temporaire de plusieurs établissements scolaires. Le nombre d'établissements d'enseignement normal et secondaire polyvalent est resté quasi constant au cours de cette période.

La répartition des établissements secondaires de l'année scolaire 2018/2019 au niveau régional montre qu'il existe d'énormes disparités. Cinq régions sur dix (Centre, Nord-ouest, Ouest, Extrême-nord et Sud-Ouest) regorgent plus des 2/3 des établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun. La région du Centre (18%) est celle qui enregistre le plus grand nombre d'établissements, suivie des régions du Nord-ouest (15%), de l'Ouest (13%) et de l'Extrême-nord (13%). À l'opposé, les régions de l'Adamaoua (4%) et de l'Est (6%) sont celles qui enregistrent les nombres les plus faibles. L'augmentation des parts observée dans les régions du Nord-ouest et du Sud-ouest traduit la réouverture de certains établissements scolaires fermés temporairement dans certaines localités.

Figure 2 : évolution des effectifs des établissements du public par type d'enseignement



- Programmes d'enseignements

Les programmes d'enseignements semblent jouer un rôle très important dans le processus de planification du développement local, ils servent de référence pour la planification de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que pour la préparation du matériel didactique et matériel d'évaluation. Ils tiennent compte des besoins en formations, la situation de travail, les buts de formation ainsi que les stratégies et les moyens pour atteindre les objectifs. Il fait appel à la participation des milieux du travail et de la formation.

Les programmes scolaires sont conçus, élaborés par les services spécialisés du pouvoir central au ministère de l'éducation. Dans certaines circonstances, notamment dans les pays fédérés ou dans certaines démocraties appliquant le principe de décentralisation, il arrive que des modifications ou des ajustements soient opérés au niveau local de l'Etat ou de la région. Dans ce cas, il s'agit tout simplement d'arrimer le contenu des enseignements aux réalités immédiates des apprenants. Mais les grandes lignes des programmes scolaires officiels sont fixées au niveau de la sphère décisionnelle à caractère national. Ils sont donc élaborés par l'administration centrale et leur application est nationale, c'est-à-dire valable pour l'ensemble du territoire. C'est ici le lieu qui permet de comprendre la fonction idéologique de l'institution scolaire. Il s'agit donc d'orienter les programmes scolaires dans une perspective bien déterminée, étant entendu que les programmes scolaires officiels sont l'expression du type de société et traduisent par la même, le souci de former un type d'homme particulier. Pour les pays à autorité politique centralisée comme le Cameroun, les programmes scolaires officiels sont du ressort du Ministre des enseignements secondaires.

Qu'il s'agisse de la conception, de l'évaluation, c'est à cette sphère décisionnelle que reviennent compétence et expertise.

Les programmes scolaires officiels peuvent être cernés comme résultat d'une politique bien précise, déterminée par le contexte en termes d'époque, de priorité, de tendance idéologico-politiques, les programmes scolaires sont alors l'expression, matérialité des ambitions que se fixe un système politique en rapport avec la formation de ses membres. Mais au-delà de ce rapport avec la sphère politique, les programmes scolaires découlent toujours des politiques éducatives dont se dote un groupe social. Il n'existe pas de programmes scolaires sans politiques éducatives car un rapport étroit de subordination unit les deux. Le concept programme scolaires en lui-même renvoie à un ensemble de disciplines et matières considérées comme idoines à la formation de la jeunesse et retenu tel pour servir de contenu d'enseignement à dispenser dans les institutions scolaires. Autrement dit, ils contiennent l'ensemble des contenus et des domaines d'activité humaine concourant à la formation des individus d'une société, dans le cadre des institutions scolaires. Il est alors important de souligner qu'il s'agit de domaines de connaissances divers. Très souvent, l'attention est rivée sur les disciplines scientifiques lorsqu'on évoque la notion de disciplines scolaires. Il s'agit d'une appréhension certes compréhensible, l'école étant le cadre de prédilection de la science. Mais, elle ne s'y réduit pas pour autant. En effet, des domaines d'activité sans attache particulière avec le monde de la science sont inclus dans le concept de programme scolaire et officiellement insérés dans les programmes de formation. (Blaise HAMENI, 2005)

- **Financement en éducation**

Le financement de l'éducation est régi par le décret N°2021/555 du 16 septembre 2021 habilitant à signer un accord de prêt pour le financement du projet d'appui au développement de l'enseignement secondaire et des compétences pour la croissance et l'emploi.

UNESCO (2023) le financement de l'éducation est un processus décisionnel politique et social qui recouvre la collecte des recettes publiques et d'autres ressources et leur affectation au financement de l'éducation et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Il a pour mission de convertir les visions et objectifs publics et gouvernementaux de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie en sources de financement, montants et modes de financement des écoles et des établissements d'enseignement. Le financement nécessite des systèmes de gouvernance et du secteur public, des cadres juridiques, des politiques, des mécanismes et structures administratifs. Il exige également, distribuent et allouent ces ressources, par exemple, directement aux écoles et aux établissements d'enseignement, aux gouvernements

règlementent, distribuent et allouent ces ressources, par exemple, directement aux écoles et aux établissements d'enseignement, aux gouvernements ou autorités sous régionaux, aux différents niveaux et types d'éducation. En outre la répartition de ces ressources entre différentes zones géographiques, populations ou groupes spécifiques a un profond impact sur l'égalité des chances en matière d'éducation.

L'éducation est un bien commun mondial qui présente des avantages directs et indirects pour les individus, leurs familles, les économies, les sociétés et la planète. En outre, les avantages de l'apprentissage tout au long de la vie sont intergénérationnels-ils bénéficient à la génération actuelle sans mettre en péril les générations futures.

L'éducation et l'apprentissage sont associés à d'autres droits et libertés de l'homme. Du point de vue des droits humains, les Etats ont l'obligation et la responsabilité de garantir la réalisation du droit à l'éducation et à une vie prospère pour les jeunes et les adultes.

Le tableau ci-dessous montre l'évolution de la part du MINESEC dans le budget alloué à l'éducation. Le budget du MINESEC est passé de 179,70 milliards à 374,76 milliards entre 2009 et 2019, soit un taux d'augmentation de 109%. Cette hausse est la conséquence de la forte augmentation du budget de fonctionnement, le budget d'investissement ayant été légèrement revu à la baisse.

On peut également noter que malgré cette hausse du budget alloué au MINESEC, sa part dans le budget de l'État a diminué de 0,32 point au cours de la période. Cette part a évolué en dents de scie mais n'a plus jamais atteint le niveau de 2009. Par rapport au budget alloué au secteur de l'Éducation et de la Formation, la part du MINESEC enregistre une hausse de près de 6 points au cours de la même période. Le MINESEC, en 2019, représentait plus de la moitié du budget alloué à ce secteur.

Tableau 3 : Évolution du budget du MINESEC de 2009 à 2019

Année	Budget de fonctionnement MINESEC (en milliards frs CFA)	Budget d'investissement MINESEC (en milliards frs CFA)	Total Budget MINESEC (en milliards frs CFA)	Part du MINESEC dans le budget de l'État (%)	Part du MINESEC dans le budget de l'éducation (%)
2009	179,70	20,80	200,50	10,20	49,90
2010	176,30	18,30	194,60	9,30	47,66
2011	166,50	15,50	182,00	7,70	45,91
2012	187,74	14,20	201,94	8,00	47,23

2013	203,20	17,00	220,20	6,80	47,72
2014	211,84	20,79	232,63	6,50	48,26
2015	226,98	24,50	251,48	6,60	48,26
2016	224,44	21,62	246,07	6,10	46,62
2017	295,38	23,61	318,99	7,80	49,79
2018	344,53	20,69	365,21	7,79	54,30
2019	374,76	18,32	393,08	9,88	55,55

Source : Lois des finances

Évolution du montant alloué à la construction et à la réhabilitation des salles de classe.

Malgré la baisse du budget d'investissement publié alloué au MINESEC, la part consacrée à la construction et réhabilitation des salles de classe n'a cessé de croître, sans doute pour faire face à la demande croissante. Entre 2017 et 2019, le montant alloué à ces activités a connu une hausse importante de 27%.

Tableau 4 : Évolution des montants alloués à la construction et à la réhabilitation des salles de classe au MINESEC

Année	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Montant (en milliards frs CFA)	3,44	3,15	4,36

- Missions et les objectifs de l'éducation

Les missions de l'éducation sont régies par la loi no 98/004 du 14 avril 1998 D'orientation de l'éducation au Cameroun. 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, socioculturels, politiques et moraux.

- L'inspection et/ou le contrôle

L'inspection permet l'observation, l'analyse et l'évaluation du fonctionnement du système éducatif sous tous ses aspects notamment la formation des enseignants, le contenu des enseignements, la mise en œuvre des programmes et des méthodes pédagogiques, le fonctionnement des établissements, l'utilisation des moyens.

- **La qualité de l'enseignement**

L'enseignement se base sur les compétences, attitudes que les enseignants utilisent pour transmettre des connaissances aux élèves. En effet les pays qui sont mieux classés en matière d'efficacité scolaire, mettent en place un ensemble de mesures pour assurer la qualité de l'enseignement. Dans ces pays, l'enseignant du niveau secondaire doit avoir deux maîtrises pour pouvoir enseigner et un dispositif rigoureux est mis en place pour l'entrée des enseignants en formation. Non seulement le Canada maintient des standards élevés chez ses enseignants, mais il leur offre également un cadre de travail adéquat. (UNESCO, 2005). L'importance de la qualité des enseignements tend à s'imposer à travers de la qualité de la formation, l'acquisition des compétences et du niveau d'instruction permettant l'efficacité des élèves à la fin de la formation.

✓ **Facteurs non pertinents**

- **Les conditions de travail**

Les conditions de travail offertes par le système éducatif ne sont pas adaptées, l'observation effectuée sur le terrain indique que le cadre de travail est très peu propice à l'épanouissement des enseignants et l'acquisition des savoirs enseignés, les effectifs à leurs charges sont souvent au-dessus de la norme et le nombre d'heure de travail est démesuré. Les locaux bien qu'existants sont inappropriés et souvent en très mauvais état. Le matériel étant défectueux ne permet pas un meilleur apprentissage des apprenants.

Selon Gibberd (2007), les établissements scolaires efficaces doivent disposer d'excellentes infrastructures, des mobiliers scolaires, des salles de classe et de services essentiels tels que l'eau courante et les installations sanitaires.

- **Les conditions d'apprentissage**

Les conditions d'apprentissage offrent un confort matériel qui place les enseignants dans une meilleure disposition de travail et les élèves sont plus réceptifs lorsque les activités d'apprentissage s'effectuent dans un cadre répondant aux normes pédagogiques. Dans le cas par exemple où le nombre d'élèves est plus élevé que le nombre de places assises, les élèves sont mal assis et cela exerce une influence négative sur l'efficacité scolaire (UNESCO, 2005).

D'autres travaux abordent cette thématique en essayant de voir dans quelle mesure l'augmentation des dépenses dans les infrastructures pourraient entraîner une amélioration de la performance. Les résultats de ces travaux ont relevé l'existence des liens positifs entre la qualité des infrastructures et la performance scolaire. Le rendement scolaire des élèves est lié aux niveaux

d'éclairage à l'aération et à l'adéquation des salles de classe qui ont un effet sur le comportement des élèves (Terrien, 1998 ; Cash, 1993 ; Plumley, 1978 ; Phillips, 1997 ; Tanner et Jago, 1999).

Les qualités de l'enseignant

L'enseignant utilise ses connaissances, ses compétences et ses attitudes pour transmettre des connaissances aux élèves. Les résultats peuvent varier d'un individu à l'autre, ce qui explique une part importante des écarts observés entre des groupes d'élèves différents. En effet, les pays qui sont mieux classés en matière d'efficacité scolaire, mettent en place un ensemble de mesures pour assurer la qualification des enseignants. Dans les pays comme le Canada, la Finlande ou Cuba par exemple, l'accent est mis sur le niveau de la formation initiale et continue des enseignants. Dans ces pays, l'enseignant du niveau secondaire doit avoir deux maîtrises pour pouvoir enseigner et un dispositif de recrutement rigoureux est mis en place pour l'entrée des enseignants en formation. Non seulement le Canada maintient des standards élevés chez ses enseignants, mais il leur offre également un cadre de travail adéquat (UNESCO ? 2005). L'importance de la qualité des enseignants tend à s'imposer plus clairement parce que la disparité des niveaux de la qualité de leur formation, de leurs compétences et de leur niveau initial d'instruction entraîne des différences d'efficacité entre les écoles. Dans tous ces pays, les enseignants bénéficient d'une formation initiale complète et il existe des mécanismes d'apprentissage mutuel. La formation continue est souvent obligatoire et constitue une condition de promotion.

Tableau 5 : Liste des établissements de la région du Sud par bassin

Département du Dja et Lobo

Arrondissements	Ordre-enseignement	Type	Noms des établissements
Bengbis	public/government	ESG	CES Bilingue de Bengbis
	public/government	ESG	Lycée Mixte de Bengbis
	public/government	ESG	Ces De Mekas
	public/government	ESG	Ces de Ngonebeme
	public/government	ESG	Ces de Minla'a
	public/government	ESTP	Lycée Technique de Bengbis
Djoum	public/government	ESG	Lycée Bilingue de Djoum
	public/government	ESG	CES D'essong
	public/government	ESG	CES de Nzaman
	public/government	ESG	Lycée de Mveng
	public/government	ESTP	Lycée Technique de Djoum
	public/government	ESG	Collège le Bon Samaritain

MEYOMESSALA	Public/Government	ESG	Lycée Bilingue de Mvomaka'a
	Public/Government	ESG	Lycée Bilingue de Koum Yetotan
	Public/Government	ESG	CES Bilingue de Meyomessala
	Public/Government	ESG	CES Bilingue Sud-Cameroun Hévéa
	Public/Government	ESG	CES de Ngoasse
	Public/Government	ESG	CES de Nkolenyeng
	Public/Government	ESG	CES de Nkomo
	Public/Government	ESG	CES de Tekmo
	Public/Government	ESG	CES Yem Yemfek
	Public/Government	ESG	CES de Mebame
	Public/Government	ESG	CES de Mengueme
	Public/Government	ESG	CES DE Messok
	Public/Government	ESG	CES DE Tatching II
	Public/Government	ESTP	Lycée Technique de Mvomeka'a
	Public/Government	ESTP	CETIF de Tekmo
	Public/Government	ESTP	CETIC de Ndonko
	Public/Government	ESTP	CETIC d'Efoulane Yetyang
	Public/Government	ESTP	CETIC d'Endam-Yembong
	Public/Government	ESTP	CETIC de Nkolendam Meyomessala
	Public/Government	ESTP	CETIC de Nkolyop-Akam
Public/Government	ESTP	CETIC d'Edjom-Bitye	
MEYOMESSI	Public/Government	ESG	Lycée de Meyomessi
	Public/Government	ESG	CES Bilingue de Meyomessi
	Public/Government	ESG	CES d'Olounou
	Public/Government	ESG	CES d'Elom Yemfeck
MINTOM	Public/Government	ESG	Lycée DE MINTOM
	Public/Government	ESTP	Lycée Technique de Mintom
OVENG	Public/Government	ESG	Lycée d'Oveng
	Public/Government	ESTP	CETIC d'Oveng

SANGMELIMA	Public/Government	ESG	Lycee Bilingue de Sangmélima
	Public/Government	ESG	Lycee Classique et Moderne de Sangmélima
	Public/Government	ESG	Lycee De Sangmélima Avebe
	Public/Government	ESG	Lycee De Nkolotou'outou
	Public/Government	ESG	Lycee d'Avebe Esse
	Public/Government	ESG	Lycee de Meyomadjom
	Public/Government	ESG	Lycee de Npkwang
	Public/Government	ESG	Lycee de Ndjantom
	Public/Government	ESG	Ces de Nsimalen Yemvak
	Public/Government	ESTP	Lycee Technique de Sangmélima
	Public/Government	ESTP	CETIF de Sangmélima
	Public/Government	ESTP	CETIC de Sangmélima
	Public/Government	ESTP	CETIC de Mezesse
	Public/Government	ESTP	CETIC de Meyomadjom
	Public/Government	ESTP	CETIC de Ngoulemakong
	Public/Government	NORMAL	ENIEG de Sangmélima
	Privée Catholique/ Catholic Private	ESTP/ESG	Collège Notre Dame du Sacré Cœur
	Privée Laïc/Lay Private	ESG	Collège l'Immaculé Conception
	Privée Laïc/Lay Private	ESG	Collège du Dja et Lobo (CODJAL)
	Privée Laïc/Private Lay	ESG	Alfred and Sarah Bilingual Academy
	Privée Adventiste /Adventist Private	ESG	Collège Adventiste
	Privée Laïc/Lay Private	ESG	Cours du Soir Tante Bella
	Privée Laïc/Lay Private	ESG	Cours du Soir Centre Social pour l'Education Continue
ZOETELE	Public/Government	ESG	Lycee Bilingue de Zoetele
	Public/Government	ESG	Lycee de Nkoumadjap Fong
	Public/Government	ESG	Lycee de Fibot
	Public/Government	ESG	Ces de Meba
	Public/Government	ESTP	Ces de Nsimi Meyila
	Public/Government	ESTP	Ces de Nkilzok

	Public/Government	ESTP	Lycee Technique de Zoetele
	Public/Government	ESTP	CETIC de Nden
	Public/Government	ESTP	CETIC De Nsimi
	Public/Government	ESTP	CETIC d'Ebana II
	Privée Catholique/ Catholic Private	ESG	Collège Père Charles Stenzy

Département de la Mvila

Arrondissements	Ordre Enseignement	Type	Nom Des Etablissements
<i>Biwong-Bane</i>	Public / Government	ESG	Lycée de Biwong-Bané
	Public / Government	ESG	Lycée mixte de Ngoazi
	Public / Government	ESG	Lycée Bilingue de Mélangué I
	Public / Government	ESTP	CETIC de Biwong-Bané
	Public / Government	ESTP	CETIC de Melangué I
<i>Biwong-Bulu</i>	Public / Government	ESG	Lycée de Biwong-Bulu
	Public / Government	ESG	Lycée de Nsélang
	Public / Government	ESG	CES d'Essangon
	Public / Government	ESG	CES de Mang Yemisssem
	Public / Government	ESG	CES de MOMBILI
	Public / Government	ESTP	CETIC de Mvoula
<i>Ebolowa I</i>	Public / Government	ESG	Lycée Bilingue d'Ebolowa
	Public / Government	ESG	Lycée d'Ebolowa rural
	Public / Government	ESG	Lycée de Mvieng
	Public / Government	ESG	CES de Me o ville
	Public / Government	ESG	Lycée de Nyangon
	Public / Government	ESG	CES d'Azem Essakoe
	Public / Government	ESTP	Lycée Technique d'Akak Essatolo
	Public / Government	ESTP	CETIC de Nyangon
	Public / Government	NORMAL	ENIEG Bilingue d'Ebolowa
	Privé Catholique / Catholic Private	ESTP	INSTITUT TECHNIQUE DON BOSCO
	Privé Catholique / Catholic Private	NORMAL	ENIEG Catholique St Jean Baptiste
	Privé Catholique / Catholic Private	ESG	Cours du Soir Catholique St Jean Baptiste
Privé Catholique / Catholic Private	ESTP	Institut Technique Catholique Sainte Rosa Venerini	
<i>Ebolowa II</i>	Public / Government	NORMAL	ENIET D'EBOWA
	Public / Government	ESG	LCM d'Ebolowa
	Public / Government	ESG	Lycée d'Ebolowa
	Public / Government	ESG	Lycée de Nkoemvone
	Public / Government	ESG	CES de Mefo

	Public / Government	ESG	Lycée de Mekomo
	Public / Government	ESG	Lycée Bilingue d'Ebolowa II
	Public / Government	ESG	Lycée de Biba I
	Public / Government	ESG	CES de Meyos Yend'ock
	Public / Government	ESG	CES D'ADJAP II
	Public / Government	ESG	CES de Bityili
	Public / Government	ESTP	Lycée technique d'Ebolowa
	Public / Government	ES TP	Lycée technique de Nkolandom
	Public / Government	ES TP	CETIC de Nnelefup
	Public / Government	ESTP	CETIC D'Ebolowa II
	Privé Laïc / Lay Private	ESG	Groupe Scolaire Bilingue les Espoirs
	Privé Laïc / La Private	ESG	Collège Bilingue ONASI
	Privé Catholique / Catholic Private	ESG	Collège Bilingue Hildegarde Althaus
	Privé Laïc / Lay Private	ESG	Collège de Référence de l'Amitié
	Privé Catholique / Catholic Private	ESG	Collège Bonneau
	Privé Protestant / Protestante Private	ESG + ESTP	Collèges Unis d'Elat
	Privé Catholique / Catholic Private	ESG	Petit Séminaire St Jean XXIII
	Privé Laïc / La Private	ESG	Collège ATIN-FEG
	Privé Protestant / Private	ESG	Full Gospel Bilingual High School (FUGOBIHIS)
Efoulane	Public / Government	ESG	Lycée d'Efoulane
	Public / Government	ESG	CES d'Ondong Adjap
	Public / Government	ESG	CES de Nkok Ekouk
Mengong	Public / Government	ESG	Lycée de Mengong
	Public / Government	ESG	Lycée d'Ato'oven
	Public / Government	ESG	Lycée de Melane
	Public / Government	ESG	CES bilingue de Mengong
	Public / Government	ESG	CES d'Ekouk
	Public / Government	ESTP	CETIC de Mengong
	Privé Protestant / Private	ESG	Collège Protestant Daniel Akono Nko'o
Mvangan	Public / Government	ESG	Lycée Bilingue de Mvangan
	Public / Government	ESG	CES d'Endengue
	Public / Government	ESG	CES D'Amvom
	Public / Government	ESTP	Lycée Technique de Mvangan
	Public / Government	ESTP	CETIC d'Endameyos
	Public / Government	ESTP	CETIC d'Oyem II
Ngoulemakong	Public / Government	ESG	Lycée Bilingue de Ngoulémakon
	Public / Government	ESG	CES de Doum Chefferie
	Public / Government	ESG	CES Pilote d'Ebotenkou

	Public / Government	ESG	CES d'Enamgal
	Public / Government	ESG	CES de Soumou
	Public / Government	ESG	CES de Bitsogman
	Public / Government	ESTP	Lycée technique de Ngoulémakong
	Prive Catholique / Catholic Private	ESG	Collège Etoile

DEPARTEMENT DE L'OCEAN

<i>Akom II</i>	Public / Government	ESG	Lycée d'Akom II
	Public / Government	ESG	CES de Mvié
	Public / Government	ESG	CES bilingue de Nyabitandé
	Public / Government	ESTP	Lycée Technique d'Akom II
<i>Bipindi</i>	Public / Government	ESG	Lycée de Bipindi
	Public / Government	ESG	CES de Bijouka Atlantique
	Public / Government	ESG	CES de Grand Zambi
	Public / Government	ESG	CES d'Atog Boga
	Public / Government	ESG	CES d'Ebimimbang
	Public / Government	ESTP	CETIC de Bipindi
	Public / Government	ESTP	CETIC de Song-Mahi
<i>Campo</i>	Public / Government	ESG	Lycée de Campo
	Public / Government	ESG	CES d'Ebodje
	Public / Government	ESTP	LYCEE TECHNIQUE de Campo
<i>Kribi I</i>	Public / Government	ESG	Lycée de Grand Batanga
	Public / Government	ESG	Lycée Bilingue de Kribi Urbain
	Public / Government	ESTP	CETIC de la Lobe
	Public / Government	NORMAL	ENIEG DE KRIBI
	Privé Laïc / Lay Private	ESG	Collège le Paradis des Anges
	Privé Catholique / Catholic Private	ESG	Collège Bilingue Catholique Père MONTI
	Privé Laïc / Lay Private	ESG	Cours du Soir du Réveil
<i>Kribi II</i>	Public / Government	ESG	Lycée bilingue de Kribi
	Public / Government	ESG	Lycée Bilingue de Dombé (Kribi)
	Public / Government	ESG	CES de Mpalla
	Public / Government	ES TP	Lycée Technique Bilingue de Kribi
	Public / Government	ESTP	CETIC de Londji
	Privé Laïc / Lay Private	ESG	Standard Bilingual College
	Privé Adventiste / Adventist Private	ESG	Collège Adventiste Bilingue de Kribi
	Privé Lait / Lay Private	ESG + ESTP	Collège privé Laïc Zion Int. Comp. College
	Privé Adventiste / Adventist Private	ESG	Cours du Soir Adventise
<i>Lokoundje</i>	Public / Government	ESG	Lycée d'Elog Batindi
	Public / Government	ESG	Lycée Bilingue de Kribi Rural
	Public / Government	ESG	CES de Makoure
	Public / Government	ESG	CES de BELLA
	Public / Government	ESG	CES de Mboke

	Public / Government	ESG	CES de Bonguen
	Public / Government	ESG	CES de Nkollo
	Public / Government	ESG	CES d'Ebondi
	Public / Government	ESTP	CETIC d'Elog Batindi
	Public / Government	ESTP	CETIC de Socapalm Kienke
	Public / Government	ESG	CES de Fifinda
	Public / Government	ESTP	CETIC de Fifinda
	Privé Laïc / Lay Private	ESTP	Complexe Africain de l'Excellence Académique
Lolodorf	Public / Government	ESG	Lycée Bilingue de Lolodorf
	Public / Government	ESG	CES de Bikala
	Public / Government	ESG	CES de Bikoka
	Public / Government	ESG	CES de Mbango Boulou
	Public / Government	ESG	CES de Nkoumbala
	Public / Government	ESTP	Lycée Technique de Lolodorf
	Public / Government	ESTP	CETIC de Ngovayang I
Mvengue	Public / Government	ESG	Lycée de Mvengue
	Public / Government	ESG	CES de Melondo
	Public / Government	ESG	CES de Wom
	Public / Government	ESTP	Lycée Technique de Mvengue
	Public / Government	ESTP	CETIC de Melondo
	Public / Government	NORMAL	Lycée Bilingue de Niété
	Privé Catholique / Catholic Private	ESG	Petit Séminaire de Nyamfende
Niete	Public / Government	ESG	Lycée Bilingue de Niété
	Public / Government	ESG	CES d'Adjap Yessok
	Public / Government	ESTP	Lycée Technique Bilingue de Niété
	Public / Government	ESTP	CETIC d'Andjeck
	Privé Catholique / Catholic Private	ESG	Collège Notre Dame de l'Immaculée Conception

STATISTIQUES DES ETABLISSEMENTS FONCTIONNELS DU SUD A/S : 2022/2023

	PUBLIC										PRIVE								
	LBEG	LEG	T	LBET	LET	T	CESB	CES	T	CETIC	EN	T	ESGB	ESG	EST	POLY	EN	T	T
DL	04	14	18	00	06	06	04	22	26	16	01	67	02	06	00	01	00	09	76
MV	05	16	21	00	05	05	01	19	20	09	02	57	05	05	02	02	01	15	72
OC	06	06	12	02	04	06	01	21	22	10	02	52	04	04	01	01	00	10	62
VN	04	04	08	00	03	03	00	10	10	03	01	25	04	04	01	01	00	10	35
TOTAL	19	40	59	02	18	20	06	72	78	38	06	201	15	19	05	04	01	44	245

2.4.HYPOTHESE DE L'ETUDE

D'après Rossi (1999), l'hypothèse est une prédiction consistant à mettre en relation une variable et un comportement. Elle s'exprime sous la forme : « Telle variable a tel effet sur tel comportement ». Cette prédiction peut naitre soit de l'observation soit de l'étude des données précédemment recueillis (hypothèse induite) soit d'une théorie qu'elle va tenter de valider (hypothèse déduite), elle s'exprime sous la forme suivante : « si telle théorie est juste, dans telle condition il se produira tel phénomène ».

Delhomme et Meyer (2002) cités par Mvessomba (2008) font remarquer qu'il existe trois niveaux d'hypothèses ; les hypothèses théoriques ou générales, les hypothèses opérationnelles ou opératoires, qui relient les hypothèses théoriques aux observations, et enfin les hypothèses statistiques qui aident à décrire les résultats et à décider du rejet ou de l'acceptation des différences prédites par les hypothèses. L'hypothèse est donc une tentative de réponse à la question posée. Elle cherche à établir une relation entre les variables. La présente étude comporte l'hypothèse de l'étude qu'ici, est une hypothèse provisoire, car ni la théorie de référence, ni la revue de la littérature n'ont été abordées. Elle s'énonce de la manière suivante :

2.4.1. Hypothèse général

La présente étude a formulé une hypothèse générale (HG) et 03 hypothèses de recherche(HR) :

HG : La politique éducative influence l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud Cameroun.

2.4.2. Hypothèse secondaires

HR1 : Les missions et objectifs de la politique éducative influencent l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.

HR2 : L'offre d'éducation a un effet sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.

HR3 : Le financement de l'éducation influe sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.

2.5.OBJECTIFS DE RECHERCHE

C'est la cible visée après une étude, l'objectif indique l'action qu'on souhaite voir se réalisée après avoir effectué une expérience suivant l'application des méthodes précises. L'objectif de la présente étude est de permettre aux politiques, des données supplémentaires susceptibles de les situer sur l'analyse, du moins, sur compréhension du développement local dans le processus de décentralisation du système éducatif. Cette étude constitue ainsi une base de données pour les éventuelles recherches sur l'enseignement en zone rurale. Dans l'optique de la quête de congruence, la présente étude est constitué d'un objectif général, qui obéit à la question principale de recherche, et de même et de même que quatre objectifs spécifiques qui obéissent également aux quatre questions spécifiques posées en amont. La logique étant que le premier objectif spécifique vise la première question spécifique, le deuxième objectif spécifique vise la deuxième question spécifique et le troisième objectif spécifique vise également la troisième question spécifique et ainsi de suite, jusqu'au quatrième objectif. De ce fait, cette étude présente ainsi un objectif général opérationnalisé en quatre objectifs spécifiques.

2.5.1. Objectif général

Pour mener à bien cette étude, nous nous sommes fixés l'objectif de déterminer les facteurs qui expliquent la formation des jeunes dans la région du Sud.

L'Objectif Général (OG) de ce travail est donc :

OG : d'étudier l'influence de la politique éducative sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud Cameroun.

2.5.2. Objectifs spécifiques

De manière plus spécifique, En cohérence avec les questions spécifiques dans le cadre des Objectifs Spécifiques (OS), le présent travail d'initiation à la recherche scientifique voudrait :

- **OR1 :** Etudier l'influence des missions et objectifs de la politique éducative sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaires dans la région du Sud.
- **OR2 :** montrer l'effet de l'offre d'éducation sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.
- **OR3 :** comprendre l'effet du financement de l'éducation sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.

Opérationnalisation des variables

Variable Indépendante (VI) : politique éducative

Sur la base d'une opérationnalisation de la VI en ces indicateurs. Les indicateurs majeurs selon la littérature sur la politique éducative au Cameroun retenus par la présente étude sont les suivants (Loi n° 98/004, 04 avril 1998) :

Indicateurs

- **Les missions / objectifs de l'éducation** : valeurs à transmettre, fonction sociale de l'éducation, le type d'Homme à former (souhaité)
- **Offre d'éducation** : offre de formation (programmes et filières d'enseignement), infrastructures, matériels didactiques, RH...
- **Financement de l'éducation** : allocation des ressources (Etat, Collectivité Territoriales Décentralisées, partenaires de l'éducation...),

Variable Dépendante (VD) : option technique de la formation des jeunes

De même, l'opérationnalisation de la VD, sur la base de l'empirisme, nous conduit à ses indicateurs de mesure au plan pratique suivants.

Indicateurs :

- **Professionnalisation des enseignements** : adéquation formation-réalité économiques nationales
- **Création des lycées techniques et agricoles** : augmentation de la proportion de l'enseignement technique
- **Formation des RH dans les domaines hautement techniques et technologiques** : formation des formateurs
- **Allocation des ressources** : financières, humaines et matérielles

Tableau 6 : Opérationnalisation des variables

Facteurs	Variables	Indicateurs
Environnement social	Missions et objectifs de la politique éducative	Valeurs à transmettre fonction sociale de l'éducation le type d'homme à former

Qualité de l'enseignement	Offre en éducation	Offre de formation (programme et filière de formation) infrastructure, matériel didactique, RH.
Qualité de l'enseignement	Option technique de la formation des jeunes	Aptitudes pratique
Environnement socio-économique	Financement de l'éducation	Allocation de ressources financières et matérielles (Etat, collectivités territoriales décentralisées, partenaires de l'éducation.

L'énoncé des objectifs ci-dessus nous conduit vers les intérêts sans lesquels notre étude manquerait d'importance et d'originalité.

Tableau 7 : données synoptiques

Thème	questions de recherche	objectifs	Hypothèses	variables	modalités	indicateurs
	<p>Q.G : quelle est l'influence de la politique éducative dans l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du sud Cameroun ?</p>	<p>O.G : d'étudier l'influence de la politique éducative sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du sud Cameroun.</p>	<p>H.G : la politique éducative influence l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du sud Cameroun.</p>	<p>VI : la politique éducative</p>	<p>Missions et objectifs de la politique éducative</p>	<p>Valeurs à transmettre : fonction social de l'éducation type d'homme à former.</p>
				<p>VD: l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du sud.</p>	<p>offre en éducation</p>	<p>offre de formation (programme et filière de formation), infrastructure, matériel didactique.</p>
	<p>Q.S 1 : quel est l'impact des missions et objectifs de la politique éducative sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du sud ?</p>	<p>O.R 1 : étudier l'influence des missions et objectifs de la politique éducative sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaires dans la région du sud.</p>	<p>H.R 1 : les missions et objectifs de la politique éducative influencent l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du sud.</p>	<p>VI : les missions et objectifs de la politique éducative</p>	<p>Type d'homme à former</p>	<p>Compétences pratiques</p>
				<p>VD : l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du sud.</p>	<p>Offre en éducation</p>	<p>Types de filières</p>
	<p>Q.S 2 : quelle est l'importance l'offre dans la planification de l'option technique de la</p>	<p>O.R 2 : étudier l'effet de l'offre d'éducation sur l'option technique de la formation</p>	<p>H.R 2 : l'offre d'éducation a un effet sur l'option technique de la formation des</p>	<p>VI : l'offre d'éducation</p>	<p>Types de filières</p>	<p>Agriculture Pisciculture maçonnerie carrelage hôtellerie</p>

	formation des jeunes du secondaire dans la région sud ?	des jeunes du secondaire dans la région du sud.	jeunes du secondaire dans la région du sud.	VD : l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du sud	Offre en éducation	Type de filières
	Q.S 3 : le financement de l'éducation influence-t-il sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du sud.	O.R 3 : étudier l'effet du financement de l'éducation sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du sud.	H.R 3 : le financement de l'éducation influence sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du sud.	VI : financement de l'éducation.	Allocation des ressources financières et matériels	Salles de classes, matériel de travaux pratique, enseignants
				VD : option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du sud	Offre en éducation	Types de filières

2.6.INTERETS ET LIMITES DE L'ETUDE

2.6.1. Intérêts de l'étude

Un intérêt à priori est : « ce qui importe ou convient à l'utilité de quelqu'un ; un attrait pour quelque chose qui éveille et captive l'esprit ». L'intérêt de l'étude est le profit que l'on peut en tirer, le bénéfice. Ainsi, la présente étude a des buts qui sont essentiellement scientifiques. La présente étude se présente comme un rapport au développement de la science en général et des sciences de l'éducation en particulier. Cette étude présente trois types d'intérêts : l'intérêt socio-économique ; l'intérêt politique ; l'intérêt scientifique.

- **Intérêt socio-économique**

Développer le sud économiquement à travers une meilleure formation du capital humain et par contre coût une meilleur exploitation, utilisation de ses ressources, cela n'est possible qu'à travers le suivi de notre système éducatif.

- **Intérêt politique**

Cette étude permettra au politique d'effectuer une meilleure élaboration des politiques en matière d'éducation.

- **Intérêt scientifique**

Notre étude nous permettra sur le plan scientifique de contribuer à une meilleure compréhension de l'importance d'une meilleure implémentation des politiques éducative dans le développement des apprentissages. Ainsi que d'apporter des réponses dans nos différentes réflexions en matière de professionnalisation des enseignements.

2.6.2. Limites de l'étude

Délimiter une étude, c'est définir ses bornes d'approfondissement dans le but de permettre une bonne compréhension. La limitation de la présente étude porte sur la définition de ses cadres thématiques, géographiques et conceptuels.

- **Au niveau thématique**

La présente étude s'inscrit dans le prolongement des thématiques des sciences de l'éducation, Elle cible un thème de Management de l'Education (la problématique de la mauvaise création des établissements scolaire et de la sous représentativité de l'enseignement technique dans la région du Sud Cameroun). Comme l'indique le titre de notre thème de recherche, nous limiterons nos investigations aux politiques éducatives et à son implication dans la formation des jeunes en région de la Sud. La présence d'une politique éducative devrait être un avantage majeur dans l'impulsion du développement économique au Cameroun et dans la région du sud en particulier.

- **Au niveau spatial ou géographique**

Notre étude est menée dans la région du Sud. Cette délimitation s'explique non seulement par des raisons stratégiques, car nous y résidons mais aussi par des contraintes temporelles et pécuniaires. Nous avons choisi de mener notre étude au niveau de la délégation régionale des enseignements secondaire de la région du sud et auprès des enseignants de la région du Sud.

- **Au niveau temporel**

La recherche est faite sur une période qui va s'étaler entre le choix du thème et la finalisation du mémoire. De façon précise d'un point de vue temporel depuis la mise sur pied du premier conseil décembre 2022.

Après avoir présenté le chapitre I formulé et posé le problème, ressorti les orientations de base conduisant à sa compréhension il est nécessaire de nous pencher, dans le second chapitre intitulé insertion théorique, sur les travaux des autres auteurs afin de voir la pertinence de notre idée en rapport les théories et les écrits.

PARTIE II : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE

La partie suivante a pour ambition de donner à voir la diversité des situations à travers la méthodologie, les résultats et la discussion. Elle est subdivisée en deux chapitres, le chapitre 3 portant sur la méthodologie de la recherche, et le chapitre 4 portant sur la présentation des résultats et la discussion

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Pour Angers (1992) et au sens large, la méthodologie est l'ensemble des démarches que le chercheur adopte et qui fait transparaître sa conception de la recherche ou sa méthode. Il s'agit en d'autres termes de ne pas nous contenter d'indiquer simplement les résultats obtenus, mais de rendre compte de la démarche que nous avons adoptée pour obtenir les données fournies. Ainsi, cette partie, qui apporte crédibilité et fiabilité à ce travail, comporte les points suivants : le site de l'étude, le type de recherche, la population de l'étude, l'échantillon et la technique d'échantillonnage, la description de l'instrument de collecte des données, la validation de l'instrument, la procédure de collecte des données, la méthode d'analyse des données, les techniques d'analyse, de vérification des hypothèses et l'outil statistique.

3.1. TYPE, DOMAINE ET SITE DE L'ÉTUDE

3.1.1. Type d'étude

Ouellet (1999) distingue en sciences humaines plus de trente-quatre types de recherches, qui sont contenus d'après Mvessomba (2013), dans deux principaux groupes à savoir, les recherches qualitatives et les recherches quantitatives.

Dans ce cas spécifique, notre recherche est appliquée et comporte une dimension quantitative. Elle est appliquée parce qu'elle vise à résoudre un problème urgent et important sur le terrain lié à l'éducation. Elle est expérimentale parce qu'elle intègre les dimensions quantitatives à partir du questionnaire adressé aux membres de la communauté éducative notamment le personnel au niveau de la délégation régionale des enseignements secondaire, le service de la carte scolaire, les conseillers d'orientation. Après la présentation du type d'étude, il convient logiquement de procéder à la description du domaine de l'étude.

3.1.2. Domaine de l'étude

Notre étude se situe dans le champ du management de l'éducation et cadre avec une orientation de planification des systèmes éducatifs. Nous nous sommes intéressés notamment à la politique éducative et à l'option technique de la formation des jeunes de l'enseignement secondaire. Le domaine de l'étude étant ainsi présenté, il convient de présenter le site de l'étude.

3.2. SITE DE L'ETUDE

Notre étude s'effectue dans les départements de la région du SUD

i) Situations géographique et éducative de la région du Sud

La Région du Sud a été créée par le Décret n° 2008/376 du 12 Novembre 2008, portant organisation de la République du Cameroun ; Elle a hérité de l'ex-province du Sud, créée le 22 Août 1983 par l'éclatement de l'ancienne Province du Centre-Sud. Elle est placée sous l'autorité d'un Gouverneur, dépositaire de l'autorité de l'État dans la Région. La Région du Sud est bordée au Nord-ouest par la Région du Littoral, au Nord par la Région du Centre et à l'Est par la Région de l'Est. La partie méridionale de la Région est limitrophe de trois pays : la Guinée Équatoriale, le Gabon et la République du Congo. Cette Région possède une façade maritime sur le Golfe de Guinée qui occupe tout son flanc occidental, avec une superficie de 47 191Km². La Région du Sud est divisée en quatre Départements : la Mvila, le Dja et Lobo, l'Océan et la Vallée du Ntem.

Les précipitations sont abondantes et les températures sont modérées, le relief est dominé par le plateau Sud Camerounais avec une altitude variante entre 0 et 1000 m.

On y trouve : Un plateau à la partie Est qui culmine à 1000 m ; Une plaine côtière atlantique longue de 150 Km au sud de Kribi ; Une succession de collines convexes dont l'altitude varie entre 650 et 900 m ; Une plaine à l'Est et au nord-est. On rencontre des sols ferrallitiques jaunes sur Gneiss couvrant la majeure partie du territoire et des sols ferrallitiques rouges et une plaine sédimentaire le long de la côte ; deux bassins constituent l'essentiel du réseau hydrographique de la Région du Sud : le bassin de l'Atlantique et celui du Congo avec pour fleuves : Le So'o qui prend naissance près de Sangmélima, le Ntem long de 460 km prend naissance au Gabon, la Lokoundje qui rejoint l'Océan Atlantique près de l'estuaire du Nyong. Le bassin du Congo est représenté dans la Région par le fleuve Dja qui prend sa source au Sud-est d'Abong-Mbang. La Lobé et la Kienké qui atteignent l'Océan Atlantique par une série de rapides. La couverture végétale est constituée de deux grandes formations forestières : la forêt dense humide à deux variantes (ombrophile de basse altitude du littoral et sempervirente congolaise ou du Dja) et la forêt dense humide à une variante.

La région du Sud dont le chef-lieu est Ebolowa, couvre une superficie de 47110Km² et est composé de quatre (4) départements à savoir : le Dja-et-Lobo ; la Mvila ; l'Océan et la Vallée du Ntem, elle représente 3,6% de la population totale du Cameroun.

La température moyenne est de 24°C (entre 18 et 25°C en temps de pluies et entre 16° et 31°C en saison sèche). Les précipitations sont abondantes d'environ 1587 mm/an. Ces variations climatiques du type équatorial guinéen avec quatre saisons dont deux saisons sèches et deux saisons de pluies.

L'enseignement au Cameroun est sous la tutelle des ministères de l'Education de Base (MINEDUB) ; les Enseignements Secondaires (MINESEC) ; l'Enseignement Supérieur. Les deux premiers ont chacun une représentation Régionale au Sud. La Région dispose des facultés et annexes d'Universités mais elles sont des démembrements de certaines universités situées hors de la Région. L'objectif pour l'enseignement primaire est d'accroître l'accès à l'éducation de base de tous les enfants en âge scolaire et de les maintenir dans le système jusqu'à la fin du cycle. Dans l'enseignement secondaire et supérieur, il est question d'opérationnaliser les filières technologiques et professionnelles. Tous les ordres et sous-systèmes d'enseignement sont présents dans la Région avec une forte dominance de l'ordre d'enseignement public et du sous-système francophone. Au cours de l'année scolaire 2018/2019, l'enseignement maternel dans la Région

disposait de 506 écoles et 738 salles de classe, soit 112 écoles et 337 salles de classe dans le privé. On a enregistré sur la même année scolaire 23 148 élèves dans le préscolaire encadré par 1 176 instituteurs. Dans l'enseignement primaire, les effectifs étaient de 136 873 élèves dans le public qui étaient encadrés par 3 597 instituteurs. Dans le privé, on a enregistré 21 135 élèves encadrés par 801 instituteurs. On compte de manière générale 1 023 écoles primaires avec 5 098 salles de classes. Pour ce qui est de l'enseignement secondaire général, on note une nette progression des effectifs des élèves passant de 50 160 à 59 181 élèves de 2016/2017 à 2018/2019 respectivement, soit une augmentation de 9 021 élèves. Dans l'enseignement technique, ces effectifs sont passés de 16 552 à 19 522 élèves, soit une hausse de 3 000 élèves sur la même période. Cette hausse pourrait être le fait des crises que traverse le pays avec son lot de déplacés internes.

La croissance démographique connaît une nette diminution. Ceci pour des raisons suivantes : un taux de mortalité en évolution, un phénomène d'exode rural assez important vers les métropoles.

Au plan éducatif de la région du Sud, il est question d'arrimage aux enjeux de développement économique du pays. Après cette présentation de la région du Sud, il est important de parler des Délégations Départementales du MINESEC et des collectivités territoriales décentralisées.

i) Délégation départementale des enseignements secondaires du Sud

Elle est située dans les quatre (4) départements du Sud. Elle gère les ENIEG et les établissements scolaires (DRES, 2015).

Le Délégué Départemental est chargé :

- ✓ de l'identification et de la formulation des besoins au niveau départemental en écoles, en infrastructures et en personnels ;
- ✓ de la tenue de la carte scolaire et département scolaire, ainsi que du fichier du personnel administratif et du personnel enseignant relevant de son autorité ;
- ✓ de l'inspection administrative et pédagogique des établissements relevant de son autorité ;
- ✓ de l'organisation matérielle des examens et concours relevant de sa compétence ;
- ✓ du suivi de la santé des élèves et des enseignants de sa circonscription ;
- ✓ de l'organisation des activités post et périscolaires ;
- ✓ de la proposition des nominations ;

- ✓ de l'analyse des besoins de formation de son personnel et de la transmission des résultats au délégué régional.

ii) Collectivités Territoriales Décentralisées de la région du Sud

Les compétences suivantes sont transférées aux régions :

- en matière d'éducation :

- ✓ la participation à l'établissement et à la mise en œuvre de la tranche régionale de la carte scolaire nationale ;
- ✓ la création, l'équipement, la gestion, l'entretien, la maintenance des lycées et collèges de la région;
- ✓ le recrutement et la gestion du personnel enseignant et d'appoint desdits établissements ;
- ✓ l'acquisition du matériel et des fournitures scolaires ;
- ✓ La répartition, l'allocation de bourses et d'aides scolaires ;
- ✓ La participation à la gestion et à l'administration des lycées et collèges de l'Etat, par le biais des structures de dialogue et de concertation ;
- ✓ Le soutien à l'action des communes en matière d'enseignement primaire et maternel et secondaire.

3.3.MÉTHODE ET TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE

Cette rubrique met en exergue : la population, la technique d'échantillonnage, les instruments de collecte et la technique d'analyse des données.

3.4.POPULATION DE L'ETUDE

La population d'étude est l'ensemble d'individus auxquels s'applique l'étude.

Mokonzi (2012), note que la population mère est l'ensemble de tous les individus qui ont des caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude.

Quant à Tsafak (2004) la population est « comme un ensemble fini ou infini d'éléments déterminés à l'avance sur lesquels portent les observations ». Cette population se répartit en population cible ou population parente, en population accessible et en échantillon.

Pour Mucchielli (1971), la population est définie comme « l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête ». La population peut être finie ou infinie. Elle est finie lorsqu'on connaît exhaustivement le nombre d'individus qui la constitue. Si par contre, le nombre

d'individus n'est pas connu avec exactitude, on parle alors d'une population infinie. Ainsi notre population est constituée de quelques agents du personnel administratif de la délégation régionale du Sud constitué des inspecteurs et du personnel des différents services (enseignants, conseillers d'orientation) qui s'élèvent à 50, d'où une population finie.

3.4.1. Population cible ou population parente

La population cible, encore appelée « population mère », « population souche » ou « population totale » est l'ensemble des éléments sur lesquels porte l'enquête. Elle est définie par les caractéristiques des éléments qui les rendent aptes à participer à l'enquête, c'est sur cette population cible que doivent porter les conclusions de l'étude (Berthier, 2008).

La population sollicitée est constituée de toutes les parties prenantes à l'élaboration et l'application de la politique de l'éducation nationale dans la région du Sud.

3.4.2. Population accessible

Ndié (2006), définit la population accessible 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 ou de solliciter pour sa recherche. C'est également cette population accessible qui lui permet de dégager son échantillon.

Compte tenu du fait que notre travail s'oriente dans les enseignements secondaires, nous avons porté notre étude sur la délégation régionale des enseignements secondaires à travers son personnel diversifié pour leur expertise apportée dans la construction et l'implémentation de l'éducation dans la région.

3.4.3. Technique d'échantillonnage

Selon Delandsheere (1976), échantillonner, c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'éléments dont l'observation peut conduire à des conclusions applicables à la population entière dans laquelle le choix a été fait.

Pour Malala (2014), l'échantillon est un sous ensemble d'individus qui seront enquêtés et qui sont censés représenter la population visée par l'observateur.

Quant à nous, un échantillon est une partie réduite de la population sur laquelle la récolte des données a été réalisée, données qui seront analysées afin d'en tirer des conclusions applicables

à la population parente. Ainsi dans notre recherche, nous avons utilisé un l'échantillonnage ciblé qui consiste à travailler avec une population simplifiée et réduite.

Ndié (2006) appelle techniques d'échantillonnage, « les méthodes précises par lesquelles on procède pour trouver l'échantillon d'une étude donnée ». Ce sont les techniques permettant d'extraire de la population accessible les individus devant faire partie de l'échantillon d'étude.

Il s'agit d'une partie jugée importante de la méthodologie. C'est de voir comment nous allons procéder pour avoir notre échantillon. Pour cela, nous allons passer par un échantillonnage. D'après Angers (1992), l'échantillonnage est : « *l'ensemble des opérations permettant de sélectionner un sous-ensemble d'une population en vue de constituer un échantillon* ».

Nous avons deux grands groupes d'échantillonnage à savoir l'échantillonnage probabiliste et l'échantillonnage non probabiliste.

« L'échantillonnage probabiliste est un type d'échantillonnage où la probabilité d'être sélectionné est connue pour chaque élément d'une population et qui permet d'estimer le degré de représentativité de l'échantillon. Et l'échantillonnage non probabiliste est un type d'échantillonnage où la probabilité qu'un élément d'une population soit choisi pour faire partie de l'échantillon n'est pas connue et qui ne permet pas d'estimer le degré de représentativité de l'échantillon ainsi constitué. La représentativité d'un échantillon est la qualité d'un échantillon composé de façon à contenir les mêmes caractéristiques que la population dont il est extrait » (Angers, p.240).

Dans toute recherche, la technique d'échantillonnage est choisie en fonction des critères bien précis. Celle-ci doit non seulement favoriser la représentativité de la population d'étude dans l'échantillon, mais aussi doit permettre une réelle congruence entre la population d'étude, l'échantillon sélectionné et la thématique traitée par le chercheur. Ces deux exigences susmentionnées sont d'autant moins contraignantes quand il s'agit d'une démarche quantitative, car les résultats obtenus sur l'échantillon sélectionné sont exprimés en chiffre sur l'ensemble de la population étudiée, prenant ainsi la forme de données statistiques. La technique d'échantillonnage qui a été adaptée pour cette étude est de type probabiliste et nous avons opté pour l'échantillonnage aléatoire simple et la collecte des données s'est faite auprès de 50 membres essentiels de la communauté éducative de la région du Sud, Notre échantillon est principalement formé de sujets qui interviennent directement dans l'application et l'implémentation de la politique nationale des enseignements secondaires dans la région du Sud. Il s'agit par conséquent, de ce que Huot (1992, P.130) désigne par « échantillon par choix raisonné ».

3.5.CHOIX DES METHODES ET DES INSTRUMENTS DE COLLECTES ET D'ANALYSE DES DONNEES

Pour réaliser ce travail, il est nécessaire de distinguer la méthode utilisée et les techniques de récolte des données sur le terrain.

La taille de notre échantillon nous aura conduits vers une enquête aux différents responsables de l'enseignement secondaire de la région du Sud. C'est donc une étude purement quantitative que nous faisons en état. Le choix de notre instrument de collecte de données, ainsi que le type de recherche, influenceront le type d'analyse que nous ferons.

3.5.1. Collecte des données

Nous donnerons dans cette section l'outil et l'instrument de collecte des données. Il s'agit respectivement d'un questionnaire d'enquête. L'instrument de collecte des données est un outil de recherche qui sert à recueillir des informations auprès des éléments de l'échantillon. Il doit servir à mesurer les variables avec justesse. Pour ce faire, le choix de l'instrument de collecte dépend de la nature de la recherche et de la nature des variables.

Selon le dictionnaire Larousse (2008, p, 26), une méthode est une démarche organisée et rationnelle de l'esprit pour arriver à un certain résultat. Dans le domaine scientifique le mot méthode signifie une suite d'opération à accomplir en vue d'atteindre un niveau déterminé de la recherche. Pour nous, la méthode est un chemin ou une voie qui conduit vers un but. Dans notre travail nous avons fait recours à la méthode d'approche quantitative qui consiste à poser la question de la politique éducative en planification de l'éducation. Bref les méthodes quantitatives sont des méthodes d'observation et statistique.

Pour ce faire, le choix de l'instrument de collecte dépend de la nature de la recherche et de la nature des variables. Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi d'utiliser le questionnaire pour le personnel. C'est l'instrument par excellence de collecte de données en sciences humaines et sociales. Il nous a semblé adéquat d'opter pour le questionnaire afin de collecter les données sur le terrain. Le choix de cet instrument tient également au fait qu'ils permettent de contacter un nombre important de sujets impliqués dans le cadre de notre recherche. La conception de l'instrument de recueil des données doit être capable de produire toutes les informations adéquates et nécessaires afin de tester les hypothèses. Dans le cadre de notre étude, les instruments de collecte des données sont constitués de 20 questions pour le questionnaire de recherche soumis aux responsables de l'éducation de la délégation régionale réparties en cinq parties : La première partie

concerne les données sociodémographiques du sujet, les deuxième , troisième et quatrième parties axées sur la variable indépendante (politique éducative), cinquième partie sur les modalités de la variable dépendante (option technique de la formation).

i) Questionnaire d'enquête

Selon Javeau cité par Buhendwa Bisimwa (2005, p, 29) un questionnaire est un document comportant des questions relatives à un système donné et sur lequel on note les réponses ou les réactions du sujet.

Pour Malala (2015), le questionnaire est une suite des propositions ayant une certaine forme et certain ordre sur lequel on sollicite l'avis, le jugement, l'opinion ou l'évaluation d'un sujet interrogé. Il se définit comme un guide préfabriqué, précis et détaillé, identique pour toutes les enquêtes.

Selon ALBOU (1968, p ,30), construire un questionnaire, c'est d'abord préciser les objets de la recherche et en suite traduire ces objectifs en Items bien rédigés.

Dans ce travail, le questionnaire a incité nos enquêtés à parler, en d'autres termes, ceux qui n'ont pas voulu exprimer leurs réactions verbalement l'on fait d'une manière spontanée sur le papier. Cet instrument a été administré sur 50 sujets qui constituaient notre échantillon.

Pour Delandsheere (1974, p, 32), l'élaboration d'un questionnaire comprend trois formes de questions à savoir :

Les questions fermées, où le sujet n'a ni liberté d'expression ni possibilité de choix. Elles contraignent les sujets enquêtés à choisir l'une ou l'autre réponse en place.

Les questions ouvertes ou à réponses libres : qui laisse à l'enquêté la liberté de structurer lui-même sa réponse et l'exprimer dans son langage. Les questions semi-fermées ou combinées qui comportent une partie des réponses fixes et une partie des réponses libres. Pour nous permettre de récolter les données sur terrain, notre questionnaire était élaboré sous forme de questions fermées. Ces questions demandaient au sujet de répondre à travers les propositions de réponses déjà établies. L'administration du questionnaire de notre travail s'est effectuée sur un échantillon de 50 Sujets. Nous avons utilisé pour cela les deux modalités suivantes : L'administration directe où les sujets notent eux-mêmes les réponses proposées aux Items composant le questionnaire et celle indirecte où l'enquêteur note les réponses proposées que lui fournit le sujet.

A la suite du constat empirique précédent, la présente étude s'est posé la question principale de recherche suivante : **Quelle est l'influence de la politique éducative dans l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud Cameroun ?**

Pour pouvoir répondre à cette question, nous avons procédé à l'administration d'un questionnaire à notre échantillon d'étude, sous-forme d'une enquête. Nous avons donc défini un questionnaire adapté à nos investigations.

ii) Questionnaire

Il a été constitué à partir des différentes questions secondaires que nous avons posées. Les différentes sous variables indépendantes ainsi exposées constituent les items de notre questionnaire. A chaque item, est posé trois (3) questions principales, qui peuvent être soutenues par des questions annexes en vue d'étayer davantage le propos du répondant. Notre questionnaire s'ouvre par des questions de début et de fin.

Tableau 8 : items

ITEMS DU QUESTIONNAIRE	QUESTIONS
DEBUT DU QUESTIONNAIRE	<ul style="list-style-type: none"> - Quel regard avez-vous sur la politique éducative nationale dans la région du Sud ? - Pensez-vous qu'elle a besoin d'être redéfini pour s'adapter aux réalités d'option technique dans la formation des jeunes de la région du Sud ? Tout en considérant le cas dans les enseignements secondaires, justifiez votre réponse, s'il vous plait.
I.MISSIONS ET OBJECTIFS DE LA POLITIQUE EDUCATIVE	<ul style="list-style-type: none"> - La politique éducative devrait répondre à quelles missions spécifiques dans les enseignements secondaires dans la région du Sud ? - Pensez-vous que ces missions puissent être tenues par toutes les parties prenantes à la communauté éducative générale, afin de développer la formation technique des apprenants dans les enseignements secondaires de la région du Sud ? Justifiez votre réponse, s'il vous plait. - En contexte de décentralisation, quels pourraient être les principaux objectifs de la nouvelle politique éducative à appliquer pour l'évolution des enseignements secondaires dans la région du Sud ? Justifiez votre réponse, s'il vous plait. - Quel regard avez-vous sur l'implémentation de la politique éducative nationale dans la région du Sud ?
II. OFFRE DE L'ÉDUCATION	<ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous que les enseignements secondaires de la région du Sud soient suffisamment fournis en termes d'infrastructures de formation en générale ? Justifiez votre réponse, s'il vous plait. - Que faudrait-il exactement pour développer la formation technique des jeunes des enseignements secondaires de la région du Sud ? - Considérant le processus en cours de décentralisation, sera-t-il possible de redéfinir l'offre actuelle de l'éducation pour une l'amélioration de l'option technique dans la formation des jeunes des enseignements secondaires ? Justifiez votre réponse avec des exemples précis, s'il vous plait. - Pensez- vous que les programmes tel que conçus par les institutions répondent aux réalités et aux objectifs fixé par les politiques éducatifs ? Justifiez.
III. FINANCEMENT DE L'EDUCATION	<ul style="list-style-type: none"> - La subvention de l'Etat peut être redistribuée comment dans une option technique de formation des jeunes des enseignements secondaires dans la région du Sud ? - Quelles pourraient être les priorités (nécessitant une intervention financière) des enseignements secondaires pour une meilleure formation technique des jeunes de la région du Sud ? - En quoi les mécènes et bailleurs de fonds extérieurs peuvent soutenir le projet du financement de la nouvelle éducation des enseignements secondaires, dans un contexte de décentralisation ?
FIN DU QUESTIONNAIRE	<ul style="list-style-type: none"> - Que retenez-vous de cet entretien ? - Selon vous, quels éléments de la politique éducative pourraient être traités pour une meilleure option de la formation des jeunes des enseignements secondaires dans la région du Sud ?

3.5.2. La validité du questionnaire

La validité d'un questionnaire rend compte de :

La validité externe

La pré-enquête a été utilisée pour la validation externe de notre instrument de collecte des données. Elle a consisté à faire une première descente sur le terrain pour tester l'instrument de collecte des données de la présente étude à savoir le questionnaire. Ceci dans le but de détecter les questions qui prêtent à confusions. Concrètement, un échantillon très réduit et ayant les mêmes caractéristiques que l'échantillon de l'étude qui a été choisi.

Afin de pouvoir valider le questionnaire, un test a été administré auprès de quelques membres de la délégation régional du Sud environ 30 enseignants et quelques conseillers d'orientation des lycées dont 20. Le test a relevé la complexité de certaines questions car ce sont des questions fermées qui nécessite des réponses exactes du répondant. Ce résultat n'a pas été très surprenant dans la mesure où les responsables de l'éducation sont plus habitués à remplir des questions fermées comme le voudrait un questionnaire mais ont régulièrement eu à répondre à des questions fermées tel que rencontrer habituellement lors des recensements. Pour pouvoir résoudre ce problème, nous avons dû rendre le questionnaire moins complexe en simplifiant les questions en les rendant plus digestes et facile à la compréhension.

Validité interne

Nous avons à travers nos différentes variables essayées d'établir le lien de causalité en rapport avec notre étude. Elle fait référence à la qualité des questions qui devraient répondre aux attentes et aux exigences en rapport avec l'étude menée. Elle est la mesure selon laquelle une étude établit une relation de cause à effet fiable entre les variables étudiées notamment la viable indépendante qui est celle de la politique éducative et la variable dépendante option technique de la formation des jeunes. En d'autres termes, elle détermine s'il est raisonnable ou non de supposer une relation causale à partir de la Co-variation observée entre les variables.

3.5.3. Analyse des données

Mode de dépouillements des données

Ce troisième chapitre sur la méthodologie nous a permis d'examiner les points suivants : le site, le type et la population de l'étude ; l'échantillon et la technique d'échantillonnage, la description de l'instrument de collecte, la procédure de collecte, l'ensemble d'éléments liés à

l'analyse des données. Ainsi, nous avons présenté l'ensemble des démarches adoptées pour faire émerger notre conception de la recherche ou notre méthode. Par ailleurs, cette partie nous a permis d'apporter la crédibilité et la fiabilité en présentant la démarche et les instruments adoptés, avant d'envisager le quatrième chapitre sur la présentation des résultats, l'analyse des données et la vérification des hypothèses.

Pour Humblert (1980, p, 17), le dépouillement des données est une opération permettant au chercheur de synthétiser, résumer et classer les données récoltées à l'issue de l'enquête en tenant compte de diverses facettes des problèmes. Concrètement le dépouillement a permis la distribution des fréquences aux différentes réponses données aux questions ouvertes. Pour A.RAY et al (1988, p, 1436), le traitement lui-même est le fait d'examiner minutieusement un fait, l'agiter, le débattre et discuter.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons mené nos investigations en se servant des enquêtes administrées individuellement aux membres de notre échantillon. Pour les traiter, nous avons procédé à un dépouillement des Items.

Le plan d'analyse se définit sur les différents items abordés dans notre questionnaire. Chaque item a développé plusieurs idées maitresses, très souvent soutenues par des éléments annexes de clarification. Après la récolte des protocoles, nous avons procédé au dépouillement item par item selon le système de pointage à travers l'utilisation de logiciel SPSS 23. Celui-ci a permis de dégager les fréquences respectives qui nous ont conduits au calcul de pourcentage.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Cette recherche ne vaut véritablement que par les résultats auxquels elle aboutit. Les données de cette étude ont été collectées par le biais d'un questionnaire.

Nous allons les présenter dans l'ordre des items en utilisant les tableaux des fréquences, des pourcentages ainsi que les diagrammes. Cette présentation nous permettra d'avoir une lecture claire et précise des données recueillies. Par la suite, ces données seront analysées quantitativement et qualitativement.

4.1. PRESENTATION DES RESULTATS

4.1.1. Répartition des répondants par sexe

Tableau 9 : répartition des répondants par sexe

sexe des répondants		
	fréquence	Pourcentage
masculin	32	64%
féminin	18	36%
Total	50	100%

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

La population d'étude est largement représentée par la gence masculine. 32 hommes soit pratiquement le double des femmes qui sont 18.

4.1.2. Répartition des répondants par fonction

Tableau 10 : répartition des répondants fonction

Fonction des répondants			
		Fréquence	Pourcentage
Validé	conseillers d'orientation	27	54%
	enseignants	23	46%
	Total	50	100%

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Selon ces données, les répondants sont sensiblement répartis de manière égale. On décompte 27 conseillers d'orientation et 23 enseignants.

4.1.3. Répartition des répondants par tranche d'âge

Tableau 11 : répartition des répondants par âge

tranche d'âge		
	Fréquence	Pourcentage
[21;30]	12	24%
[31;40]	30	60%
[41;50]	8	16%
Total	50	100%

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Sur l'aspect sexe des enquêtés, la majorité se situe dans la tranche d'âge qui va de 31 à 40 ans. Soit un total de 30 personnes sur 50.

4.1.4. Missions spécifiques de la politique éducative

Sur la question de savoir : si la politique éducative devrait répondre à quelles missions spécifiques dans les enseignements secondaires de la région du Sud ? Le tableau suivant présente les statistiques.

Tableau 12 : Missions spécifiques dans les enseignements secondaires de la région du sud

	Fréquence	Pourcentage
instruction	15	30%
professionnalisation des enseignements	20	40%
aptitudes pratiques	15	30%
Total	50	100%

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Selon les données de ce tableau, parmi les personnes interrogées 15 personnes pensent que la politique éducative devrait répondre à des besoins d'instruction ; 20 à des besoins de professionnalisation des enseignements et 15 pensent qu'elle devrait être orientée vers les aptitudes pratiques.

4.1.5. Avis sur l'implication des parties prenantes sur les missions de développement de la formation technique

Concernant l'interrogation : Pensez-vous que ces missions puissent être tenues par toutes les parties prenantes à la communauté éducative générale, afin de développer la formation technique des apprenants dans les enseignements secondaires de la région du Sud ? Les données sont les suivantes.

Tableau 13 : missions tenues par les parties prenantes pour développer la formation technique

	Fréquence	Pourcentage
oui	10	20%
non	34	68%
pas vraiment	6	12%
Total	50	100%

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

A l'observation de ce tableau, on remarque que le pourcentage le plus élevé de personnes interrogées soit 68 % pensent que toutes les parties prenantes ne vont pas s'impliquer dans ces missions pour développer la formation technique.

4.1.6. Avis sur l'impact de la répartition des types d'enseignement sur l'atteinte des objectifs

Sur la question : Pensez- vous que la répartition des types d'enseignement tel qu'observée dans la région Sud puisse permettre l'atteinte des objectifs tel que fixée par les politiques éducatives ? Les données générées sont les suivantes :

Tableau 14 : répartition des types d'enseignement afin d'atteindre les objectifs

	Fréquence	Pourcentage
Validé		
oui	2	4%
non	20	40%
pas vraiment	28	56%
Total	50	100%

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Les chiffres de ce tableau montrent que la majorité des interrogés soit 28 personnes pensent que la répartition des types d'enseignement ne puisse pas vraiment permettre l'atteinte des objectifs. Seulement 2 personnes pensent le contraire.

4.1.7. Avis sur l'impact de la représentation des établissements d'enseignement technique et général dans la région du sud

Concernant l'interrogation : Pensez-vous que les établissements de l'enseignement technique et général soient représentés de façon égale dans la région du sud ? Les données sont représentées ci-dessous :

Tableau 15 : représentation des établissements enseignement technique et général dans la région du sud

	Fréquence	Pourcentage
non	27	54%
pas vraiment	23	46%
Total	50	100%

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Sur la base de ces chiffres, on constate que la majorité soit 54 % des personnes questionnées pense que les établissements de l'enseignement technique et général ne sont pas représentés de manière égale.

4.1.8. Avis sur l'impact de la représentation des établissements d'enseignement technique dans la région du sud

Par rapport à la question : Pensez-vous que les enseignements secondaires techniques de la région du Sud soient suffisamment fournis en terme d'infrastructures et de matériels de formation en général pour relever le défi de l'émergence ?

Tableau 16 : suffisance infrastructures et matériels de formation

	Fréquence	Pourcentage
non	35	70%
pas vraiment	15	30%
Total	50	100%

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

A l'observation de ce tableau, on remarque que 70% des répondants soit 35 personnes pensent que les enseignements secondaires techniques de la région du Sud ne sont pas suffisamment fournis en terme d'infrastructures et de matériels de formation en général.

4.1.9. Avis sur l'impact de la représentation des établissements d'enseignement technique dans la région du sud

Sur la question : Que faudrait-il exactement pour développer la formation technique des jeunes des enseignements secondaires de la région du Sud ?

Tableau 17 : Que faudrait-il pour développer la formation technique des jeunes des enseignements secondaires au sud?

	Fréquence	Pourcentage
équilibrer les différents types d'enseignements	10	20%
adapté les contenus au milieu	40	80%
Total	50	100%

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Les chiffres de ce tableau montrent que sur les 50 personnes interrogées 40 pensent que pour développer la formation technique des jeunes des enseignements secondaires de la région du Sud il faut adapter les contenus au milieu.

4.1.10. Avis sur l'impact de la représentation des établissements d'enseignement technique dans la région du sud

Concernant l'interrogation : Considérant le processus en cours de décentralisation, sera-t-il possible de redéfinir l'offre actuelle de l'éducation pour une l'amélioration de l'option technique dans la formation des jeunes des enseignements secondaires ?

Tableau 18 : peut-on redéfinir l'offre actuelle pour améliorer l'option technique

	Fréquence	Pourcentage
oui	4	8%
non	41	82%
pas vraiment	5	10%
Total	50	100%

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

A la lecture de ces données on remarque que la majorité soit 41 personnes pensent que qu'il ne sera pas possible de redéfinir l'offre actuelle de l'éducation pour une l'amélioration de l'option technique dans la formation des jeunes des enseignements secondaires.

4.1.11. Avis sur l'impact de la représentation des établissements d'enseignement technique dans la région du sud

Par rapport à la question : Pensez- vous que les programmes tel que conçus par les institutions répondent aux réalités et aux objectifs fixés par les politiques éducatives ?

Tableau 19 : pensez-vous que les programmes répondent aux réalités et objectifs fixés

	Fréquence	Pourcentage
non	45	90%
pas vraiment	5	10%
Total	50	100%

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Selon ces statistiques 90% des personnes pensent que les programmes tel que conçus par les institutions ne répondent pas aux réalités et aux objectifs fixés

4.1.12. Avis sur l'impact de la représentation des établissements d'enseignement technique dans la région du sud

Sur la question : Comment peut-être redistribuée la subvention de l'État dans une option technique de la formation des jeunes des enseignements secondaires dans la région du Sud ?

Tableau 20 : comment redistribuer la subvention pour l'option technique?

	Fréquence	Pourcentage
construction des salles	40	80%
matériel de TP	10	20%
Total	50	100%

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

A l'observation de ce tableau on voit que les avis pèsent plus sur les répondants qui pensent que la subvention de l'Etat dans une option technique devrait être orientée plus dans les constructions des salles.

4.1.13. Avis sur l'impact de la représentation des établissements d'enseignement technique dans la région du sud

Concernant l'interrogation : Quelles pourraient être les priorités (nécessitant une intervention financière) des enseignements secondaires pour une meilleure formation technique des jeunes de la région du Sud ?

Tableau 21 : Quelles priorités nécessitent une intervention financière?

	Fréquence	Pourcentage
matériels	50	100%

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Les priorités nécessitant une intervention financière concernent les matériels selon tous les répondants.

4.1.14. Avis sur l'impact de la représentation des établissements d'enseignement technique dans la région du sud

Par rapport à la question : En quoi les mécènes et bailleurs de fonds extérieurs peuvent soutenir le projet du financement de la nouvelle éducation des enseignements secondaires, dans un contexte de décentralisation ?

Tableau 22 : En quoi les mécènes et bailleurs de fonds extérieurs peuvent soutenir le projet?

	Fréquence	Pourcentage
matériel adéquat	28	56%
équilibre des enseignants	16	32%
Total	44	88%
Missing System	6	12%
Total	50	100%

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Selon ces données les bailleurs de fonds peuvent soutenir le projet de manière équitable entre le matériel adéquat et l'équilibre des enseignants.

4.1.15. Avis sur l'impact de la représentation des établissements d'enseignement technique dans la région du sud

Sur la question : l'option technique est-elle suffisante pour permettre l'insertion des jeunes du sud ?

Tableau 23 : l'option technique est-il suffisant pour permettre l'insertion des jeunes du sud?

	Fréquence	Pourcentage
non	50	100%

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Selon ce recensement, tous les répondants sont d'avis que l'option technique est insuffisante pour permettre l'insertion des jeunes du sud.

4.1.16 Avis sur l'impact de la représentation des établissements d'enseignement technique dans la région du sud

Sur la question : comment revaloriser l'option technique de formation dans la région ?

Tableau 24 : comment revaloriser l'option technique de formation dans la région?

	Fréquence	Pourcentage
Financement	31	62%
structures éducatives	15	30%
enseignants qualifiés	4	8%
Total	50	100%

Source : Enquête de terrain générée par SPSS 23

Pour revaloriser l'option technique selon les interrogés il faut plus de financement et assez de structures éducatives.

4.2. ANALYSE QUANTITATIVE DES DONNEES

L'analyse quantitative ou analyse inférentielle, présente le test d'hypothèses ou de vérification des hypothèses de l'étude. Le test d'hypothèses choisi pour ce travail est celui du coefficient de corrélation de Pearson. C'est un test paramétrique qui montre la direction et le degré du lien qui existe entre deux variables (la variable indépendante et la variable dépendante). Dans le cas de ce travail, le test de la corrélation montre le degré de corrélation entre la spécialisation des instituteurs et l'acquisition des compétences durables par les apprenants. L'outil d'analyse est le SPSS. 23 qui nous a permis de faire ressortir les résultats de la vérification des hypothèses de la recherche.

4.2.1. Vérification des hypothèses de la recherche

Dans cette partie, on va vérifier les trois hypothèses spécifiques de l'étude. Le test de corrélation est basé sur un principe simple qui nous amène à confirmer ou infirmer l'hypothèse de recherche.

Comme règle de test :

- Suppose une valeur située entre -1 et +1.
- Quand la valeur du test (coefficient de corrélation or r) est positive (+) et tend vers 1 cela signifie qu'il y a une forte corrélation, et l'hypothèse de recherche est confirmée.

- Quand le coefficient de corrélation tant vers zéro (0), ceci indique une faible corrélation entre les deux variables, et l'hypothèse de recherche est infirmée.
- Il n'existe pas de corrélation quand la valeur est zéro (0).
- Le seuil de significativité ou Alpha de ce test est (0.05).

4.3. HYPOTHESE N°1

Etape 1 : formulation des hypothèses alternatives et nulles

- **HR1** : Les missions et objectifs de la politique éducative influencent l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.
- **Ha** : Il existe une forte corrélation entre les missions et objectifs de la politique éducative et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud
- **H0** : Il n'existe pas de corrélation entre les missions et objectifs de la politique éducative et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.

Etape 2 : Présentation du tableau de résultat.

Tableau 25 : Tableau de corrélation entre les missions et objectifs de la politique éducative et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire du sud

		les missions et objectifs de la politique éducative	l'option technique de la formation des jeunes
Les missions et les objectifs de la politique éducative	Corrélation Pearson Sig. (bilatérale) N	1 50	.742** .000 50
L'option technique de la formation des jeunes (bilatérale)	Corrélation Pearson Sig. N	.742** .000 50	1 50

Source : Enquête de terrain générée par SPSS. 23

Le tableau de la corrélation montre les statistiques importantes telles que le (coefficient de corrélation, r et sig (bilatérale). Le coefficient de corrélation ($r = 0.742$) est très élevé, et tant vers

1, ceci avec une significativité (sig ou p) de 0.000 qui est inférieur à alpha ($0.000 \leq 0.05$). Ce résultat peut être écrit comme suit : ($r = 0.742, P= 0.000$). Ceci indique qu'il existe une forte corrélation entre les missions et objectifs de la politique éducative et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.

Donc H_a est accepté alors que H_0 est rejetée. Ainsi, avec une marge d'erreur de 0.05, H_{R1} est confirmée. **Ceci signifie que les missions et objectifs de la politique éducative influencent l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.**

4.4. HYPOTHESE N°2

Étape 1 : formulation des hypothèses alternatives et nulles

- **HR2** : L'offre d'éducation a un effet sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.
- **Ha** : Il existe une forte corrélation entre l'offre d'éducation et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud
- **H0** : Il n'existe pas de corrélation entre l'offre d'éducation et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud

Étape 2 : Présentation du tableau de résultat.

Tableau 26 : Tableau de corrélation entre l'offre d'éducation et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud

		l'offre d'éducation	l'option technique de la formation des jeunes
L'offre d'éducation	Corrélation de Pearson	1	.682**
	Sig. (bilatérale)	50	50
	N		
L'option technique de la formation des jeunes (bilatérale)	Corrélation de Pearson	.682**	1
	Sig.	.000	
	N	50	50

Source : Enquête de terrain générée par SPSS. 23

Le tableau de la corrélation montre les statistiques importantes telles que le (coefficient de corrélation, r et sig (bilatérale)). Le coefficient de corrélation ($r = 0.682$) est très élevé, et tant vers 1, ceci avec une significativité (sig ou p) de 0.000 qui est inférieur à alpha ($0.000 \leq 0.05$). Ce résultat peut être écrit comme suit : ($r = 0.682, P = 0.000$). Ceci indique qu'il existe une forte corrélation entre l'offre d'éducation et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.

Donc H_a est accepté alors que H_0 est rejetée. Ainsi, avec une marge d'erreur de 0.05, H_{R2} est confirmée. **Ceci signifie que l'offre d'éducation a un effet sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.**

4.5. HYPOTHESE N°3

Étape 1 : formulation des hypothèses alternatives et nulles

- **HR3** : Le financement de l'éducation influe sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.
- **Ha** : Il existe une forte corrélation entre le financement de l'éducation et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.
- **H0** : Il n'existe pas de corrélation entre le financement de l'éducation et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.

Étape 2 : Présentation du tableau de résultat.

Tableau 27 : Tableau de corrélation entre le financement de l'éducation et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.

		financement de l'éducation	l'option technique de la formation des jeunes
Financement de d'éducation	Corrélation de Pearson	1	.544**
	Sig. (bilatérale)	50	.000
	N		50
L'option technique de la formation des jeunes (bilatérale)	Corrélation de Pearson	.544**	1
	Sig.	.000	
	N	50	50

Le tableau de la corrélation montre les statistiques importantes telles que le (coefficient de corrélation, r et sig (bilatérale)). Le coefficient de corrélation ($r = 0.544$) est très élevé, et tant vers 1, ceci avec une significativité (sig ou p) de 0.000 qui est inférieur à alpha ($0.000 \leq 0.05$). Ce résultat peut être écrit comme suit : ($r = 0.544, P= 0.000$). Ceci indique qu'il existe une forte corrélation entre le financement de l'éducation et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.

Donc H_a est accepté alors que H_0 est rejetée. Ainsi, avec une marge d'erreur de 0.05, H_{R2} est confirmée. **Ceci signifie que le financement de l'éducation influe sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud**

4.6. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

4.6.1. Interprétation des résultats

1^{ère} hypothèse de recherche

Les missions et objectifs de la politique éducative influencent l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.

Cette hypothèse a été formulée en réponse à la première question de recherche qui visait à vérifier si les missions et objectifs de la politique éducative pouvaient influencer l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.

Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire fermé à cinq modalités. Les données quantitatives ont été traitées, analysées avec l'utilisation de SPSS. 23 et les hypothèses ont été testées à l'aide du coefficient de corrélation de Pearson. Statistiquement, le coefficient de corrélation ou indice est $r = 0.742$. Cette valeur est élevée, et tant vers 1. Elle révèle donc une forte relation entre les missions et objectifs de la politique éducative et l'option technique de la formation des jeunes.

En d'autres termes, les missions et objectifs de la politique éducative et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.

2^{ème} hypothèse de recherche

L'offre d'éducation a un effet sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.

Cette hypothèse a été énoncée en réponse à la deuxième question de recherche dont l'objectif était de vérifier si l'offre d'éducation a un effet sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.

Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire fermé à cinq modalités. Les données quantitatives ont été traitées, analysées avec l'utilisation de SPSS. 23 et les hypothèses ont été testées à l'aide du coefficient de corrélation de Pearson. Statistiquement, le coefficient de corrélation ou indice est $r = 0.682$. Cette valeur est élevée, et tant vers 1. Elle révèle donc une forte relation entre l'offre d'éducation et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du sud.

Ainsi, l'offre d'éducation a un effet sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du sud.

3^{ème} hypothèse de recherche

Le financement de l'éducation influe sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.

Cette hypothèse a été énoncée en réponse à la troisième question de recherche dont l'objectif était de vérifier si le financement de l'éducation influe sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud. Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire fermé à cinq modalités. Les données quantitatives ont été traitées, analysées avec l'utilisation de SPSS. 23 et les hypothèses ont été testées à l'aide du coefficient de corrélation de Pearson. Statistiquement, le coefficient de corrélation ou indice est $r = 0.544$. Cette valeur est élevée, et tant vers 1. Elle révèle donc une forte relation entre le financement de l'éducation et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud. Ainsi, le financement de l'éducation impacte l'option technique de la formation des jeunes du secondai dans la région du sud. Ceci confirme notre hypothèse de recherche n°3.

4.6.2. La discussion des résultats

Selon Debret (2020), la discussion est l'une des dernières étapes de l'article scientifique : elle permet d'analyser et interpréter les résultats des études menées. Son raisonnement est directement en lien avec la question de recherche à laquelle elle donne des éléments de réponse. Pour discuter nos résultats, nous allons tout d'abord rappeler la synthèse de la vérification de nos hypothèses.

- Il y'a un lien significatif entre les missions et objectifs de la politique éducative et l'option technique de l'enseignement des jeunes du Sud.
- Il existe un lien entre l'offre d'éducation et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.
- Il y a un lien entre le financement de l'éducation et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.

Il y'a un lien significatif entre les missions et objectifs de la politique éducative et l'option technique de la formation des jeunes du Sud.

Les missions et objectifs de la politique éducative sont l'offre de la formation notamment les programmes et filières de la professionnalisation des enseignements et à l'acquisition des connaissances pratiques.

En effet à l'issue de notre analyse les résultats montrent que les missions et objectifs de la politique éducative de l'option technique de l'enseignement des jeunes a connu beaucoup de difficultés dans son implémentation (mauvaise répartition des types d'enseignements, sous représentativités des établissements d'enseignement technique). Cet état de chose n'est pas fait pour garantir l'option technique de la formation des jeunes et par ailleurs un développement économique dans la région du sud.

Or, la théorie du capital humain de Schultz (1979) met en évidence l'importance du secteur agricole pour le développement et donne une place clé au capital humain. Il voit en effet dans la formation la capacité d'améliorer la productivité et conséquemment le revenu agricole. Il distingue comme source de production les infrastructures, la formation professionnelle incluant l'apprentissage, les systèmes éducatifs de l'école élémentaire au supérieur, les programmes d'études et de formation. Pour lui, le capital humain est une ressource rare et considère l'éducation comme étant l'une des variables clé pour expliquer l'évolution économique.

Dans la même lancée Becker (1992), considère le capital humain comme l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation des connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire. Chaque travailleur a un capital propre, qui lui vient de ses dons personnels, innés, et de sa formation. L'obtention du capital humain se fait par des investissements permettant d'acquérir des moyens de productions, ce qui explique à suffisance l'importance de l'éducation en ce qui concerne la production d'un capital humain adapté aux exigences du milieu et capable d'œuvrer au développement de la région du Sud.

Il existe un lien entre l'offre d'éducation et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.

Il est question ici de l'offre en éducation qui regroupe un ensemble des structures physiques (locaux, équipements, matériels didactiques), des ressources humaines (personnels enseignant et encadrant) et institutionnelles (législation nationale) qui concourent à l'organisation de l'enseignement des masses.

En effet, l'offre en éducation est un élément essentiel qui fait intervenir un ensemble de facteurs moteurs liés au bon fonctionnement du système éducatif, elle caractérise la politique éducative et par conséquent l'option technique de la formation des jeunes.

A partir des données de l'enquête la majorité des responsables de l'éducation ne sont pas satisfaits de la qualité de l'offre en éducation dans la région du Sud, qui n'est pas en adéquation avec la politique éducative mise en place par l'Etat. L'option technique reste et demeure le parent pauvre du système éducatif au Cameroun. Ceci s'explique à travers la théorie de Simon (1989) sur la rationalité limitée des individus en présence d'incertitude, qui se trouve dans l'esprit, subjective et relative, la rationalité Simonienne est procédurale, limitée, intuitive. Cette vision se traduit par l'abandon des postulats classiques d'optimisation et de maximisation au profit de l'idée de satisfaction. Ce qui explique que dans un processus de décision, le décideur ne cherche pas la solution optimale, il s'arrête à la première solution qu'il juge satisfaisante et il ne cherche pas à résoudre les problèmes sans se faire des idées arrêter ; il prend des résolutions et conclut sans avoir vu les résultats, ce qui explique l'insatisfaction en termes d'offre en éducation.

Il y a un lien entre le financement de l'éducation et l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.).

L'analyse des résultats de notre enquête sur le financement de l'éducation laisse entrevoir que la gestion financière de l'éducation n'est pas bien manager et devrait être redistribuée de façon

équilibrée. Ce qui explique les différents manquements observés dans les ressources matérielles. Or la théorie de la fixation d'objectifs de John stipule qu'il est important de fixer des objectifs clairs, bien définis et mesurables pour parvenir à une amélioration des performances, contrairement aux objectifs vagues. Il est donc nécessaire de mieux orienter les besoins de l'éducation tout en mettant en priorité certaines obligations pour améliorer continuellement la qualité de l'éducation.

Le financement de l'éducation au Cameroun est régi par le décret N°2021/555 du 16 septembre 2021 habilitant à signer un accord de prêt pour le financement du projet d'appui au développement de l'enseignement secondaire et des compétences pour la croissance et l'emploi, ce qui signifie que l'Etat a la responsabilité première de mobiliser et d'allouer les ressources financières nécessaires à la mise en place d'un système d'enseignement accessible et de qualité. L'éducation est donc considérée comme une entreprise nationale pouvant générer des intérêts dans la société. UNESCO (2023), nous fait savoir que le financement de l'éducation est un processus décisionnel politique et social qui recouvre la collecte des recettes publiques, ressources et leur affectation au financement de l'éducation et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. La croissance économique de l'avenir sera conditionnée désormais par les investissements présentement consentis par le capital humain au secteur de l'enseignement. Par conséquent, le financement de l'éducation constitue un investissement et non une dépense car elle contribue à l'augmentation la productivité du travail. Cela s'explique également par la théorie du capital humain qui accorde une importance capitale à l'investissement de la formation d'une main d'œuvre qualifiée capable de répondre aux exigences actuelles et de parvenir à une meilleure croissance économique.

4.7. LES LIMITES DE L'ETUDE

Le système éducatif étant vaste et complexe, composé de deux sous-systèmes (anglophone et francophone) selon la loi de l'orientation scolaire de 1994 chacune ayant sa particularité, nous sommes essentiellement accentués dans l'enseignement secondaire francophone précisément dans l'aspect de l'option technique de la formation au public. N'ayant pas investigué dans toutes ces composantes éducatives tout portés à croire que nous avons forcément laissé des zones d'ombre.

4.8. LES RECOMMANDATIONS

A l'issue de nos analyses, l'hypothèse générale ressort que la politique éducative a un lien avec l'option technique de la formation des jeunes en région du Sud. Les résultats de nos enquêtes

nous démontrent que la politique éducative n'est pas réellement effective sur le terrain. Or tel est le point essentiel qui va conduire l'émergence de l'option technique de la formation des jeunes dans la région du sud. Ainsi pour parvenir à une meilleure organisation et implémentation du système éducatif, nous proposons :

Sur le plan Macro

- Que l'Etat à travers les différents ministères en charge de l'Education notamment le MINESEC, le MINEFI mette un système de contrôle spécial qui permettra de vérifier l'effectivité de l'implémentation de l'éducation.
- S'assurer de l'effectivité de la décentralisation de l'éducation au Cameroun.

Sur le plan Micro

- Redistribuer les rôles en ce qui concerne l'éducation dans la région du sud.
- Revoir le principe d'élaboration de la carte scolaire qui est utilisée comme une boussole capable de nous renseigner sur la disposition et le nombre d'établissements par région.

4.9. LES DIFFICULTES RENCONTREES

Sur le plan scientifique il n'a pas été facile pour nous chercheurs en herbe d'aborder la thématique sur la politique éducative et l'option technique de la formation des jeunes entre autres ; Le sujet sensible dans un contexte de développement économique et de professionnalisation des enseignements.

Nous avons fait face à la difficulté de rencontrer certains membres de la communauté éducative due à leur implication aux différents examens officiels et à la passation tardive de notre questionnaire.

Par ailleurs il nous a été difficile en terme de faisabilité de trouver des théories en rapport avec notre thème de recherche, sans toutefois oublier la difficulté qui a été la nôtre de joindre le travail à la recherche, ce qui nous a souvent poussé au découragement et parfois à l'idée d'abandonner, mais l'objectif de départ a toujours été une source de motivation permettant de réaliser l'atteinte des objectifs tel que prévu.

CONCLUSION

Notre étude nous a permis de relever un réel problème dans la planification et le fonctionnement de notre système éducatif ; Celui de la sous-représentativité de l'Enseignement Technique dans la région du Sud, qui est pourtant une région recouverte de grandes richesses naturelles agricoles et piscicoles. Ce qui nous amène à nous interroger sur l'implémentation de la politique éducative sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud. Ce questionnement a permis de fixer l'objectif de notre étude qui était de montrer le lien existant entre la politique éducative et l'option technique de la formation des jeunes dans la région du Sud.

Pour atteindre cet objectif, nous avons formulé des hypothèses à vérifier : HG : La politique éducative influence l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud-Cameroun. HR1 : Les missions et objectifs de la politique éducative influencent l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud. HR2 : L'offre d'éducation a un effet sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud. HR3 : Le financement de l'éducation influe sur l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud.

L'analyse des données a permis de valider nos hypothèses spécifiques et par conséquent notre hypothèse générale selon laquelle la politique éducative influence l'option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du Sud-Cameroun. Cette validation a conduit à la confirmation de notre objectif d'étude. Donc il y a un lien entre la politique éducative et l'option technique de la formation des jeunes dans la région du Sud.

La présente étude ne vise pas à montrer qu'il n'existe pas d'établissements secondaires dans la région du Sud. L'objectif ici est de relever la qualité des choix stratégiques en termes de type d'établissement pour répondre aux besoins spécifiques de la localité. Nous avons présenté la région du Sud comme une région à plusieurs potentialités pouvant être développées et pour y parvenir il faudrait avoir une main d'œuvre suffisamment qualifiée; la formation de cette main d'œuvre ne saurait être possible que par l'éducation et la formation des jeunes en fonction des réalités du milieu. Par conséquent, l'absence d'une politique clairement définie en matière d'éducation est l'une des conséquences les plus affligeantes de la confusion des décisions politique et technique. Ce manque de clarté est beaucoup plus sensible dans la définition générale des objectifs fixés par les constitutions nationales et par les lois qui organisent l'éducation qui servira de cadre à l'action éducative.

En définitive, le système éducatif camerounais est une représentation et une implémentation du système colonial dont l'objectif principal était l'instruction et la formation de l'élite administrative, au jour d'aujourd'hui les réalités, les potentialités recherchées et les objectifs de l'éducation ne sont plus les mêmes. Mais malgré les améliorations nous constatons que le système colonial continue à être prédominant dans notre système de formation. La formation des administrateurs et de l'élite se multiplie de jour en jour à travers des diplômés qui au final ne répondent pas aux sollicitations de la société économique actuelle. La présente étude nous a donc permis de relever une inadéquation entre l'offre et la demande en éducation due à une mauvaise implémentation des politiques éducatives sur le terrain. Il y'a donc lieu de se demander si la présence de la décentralisation dans les différentes régions du Cameroun ne devrait pas impulser le développement économique du pays à travers une adaptation spécifiée de l'éducation par région ?

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Afristat, (2007). *Atelier de formation des experts d'AFRISTAT en planification stratégique. Analyse des politiques éducatives*, (1997). OCDE.
- Benjamin, V. (2012). Le capital humain ; du concept aux théories Careil, Y, (1998). *De l'école publique à l'école libérale : sociologie d'un changement*. Presses universitaires de Rennes.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *Les héritiers*. Éd. de Minuit.
- Bourdon, J., & Thélot, C. (1999). *Éducation et formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives*. CNRS.
- Casadella, V. (2018). Introduction générale. Les politiques éducatives en Afrique : défis et enjeux. *Marché et organisations*, 32, 11-16.
- Chamak, A. & Fomage, C. (2006). Le capital humain. LIAISON.
- Chardenet, P. (1999). *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation : approche théorique et pratique Communicationnelle*. L'Harmattan.
- Cijika Kayombo C. C. (2015). *La planification de l'éducation en Afrique*. L'Harmattan.
- Commission Européenne, (2000). *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire : seize indicateurs de qualité*. consultable sur le site : <http://europa.eu.int/>
- Conférence des Ministres de L'éducation des Pays Ayant le Français en Partage (1999). Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien, Dakar, CONFEMEN, 148.
- Conseil de l'Europe, (1992). *Atelier de recherche sur les programmes d'enseignement secondaire*, La Valette (Malte) 6-9 octobre 1992, (DECS/Rech 92).
- Conseil régional du Sud (2023). *Le sud une région d'avenir, de solidarité et de bonheur partagé* <https://www.conseilregionalsud.cm/présentation-de-la-région-du-sud>
- Coombs, P.H. (1970). *Qu'est-ce que la planification de l'éducation*. Institut international de planification de l'éducation.
- Cour des comptes (2003). *La gestion du système éducatif*.
- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation : avec lexique anglais-français*. PUF, « Grands dictionnaires », 2 éd.
- Debret, j. (2019). *La norme APA Française*. DOI

- Delhomme P, Meyer. T. (2002). *La recherche en psychologie sociales : projets, méthodes et techniques*. Armand Colin.
- Demonque, C. (1994). *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?* Centre national de documentation pédagogique, Hachette éducation.
- Depover, C. et Philippe, J. (2014). *Quelle Cohérence pour l'éducation en Afrique*. De Boeck supérieur.
- Dictionnaire Alphabétique et Analogique de la langue Française. Société du nouveau Littré. Larousse de poche (1990).
- Duru-Bellat M., Meuret D. (2001), Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, (135), 173-221.
- Dutercq, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluation : querelles de territoires*. PUF.
- Eicher, J-C. (1990). *Économie de l'éducation*, Encyclopédie économique. Económica.
- Ekanga, J.A. (2018). *Problématique de la gestion des établissements scolaires au Cameroun, une étude sur les déterminants de l'efficacité interne des établissements du secondaire en zone rurale : cas du département du Nyong-et-Kele*, mémoire de Master, Université de Yaoundé1.
- Fokeng, Chaffi, C. Y. & Bomba. (2014). *Précis de méthodologie en sciences sociales*. Presse universitaire d'Afrique.
- Gibberd. (2007). *Déterminants de la performance des écoles secondaires en Haïti : cas du département du centre*.
- Glossary of Education Reform (2013).
- Gnonsea P. D. (2003). *Cheikh Anta Diop, Théophile Obenga: combat pour la Re-naissance Africaine*. L'Harmattan.
- Haecht A. van (1998), « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques », *Éducation et société*, (1), 21-46.
- Husen, T. (1979). *L'école en question*. Mardaga.
- INS. (2019). *Annuaire statistique de la région du Sud*
- Jarousse, J-P. (1991). L'économie de l'éducation : du « capital humain » à l'évaluation des processus et des systèmes éducatifs, *Perspectives documentaires en éducation*, (23), 79-105.

- Joutard, P. et Thélot, C. (1999). *Réussir l'école*. Seuil.
- Kraft, R. H. et Nakib, Y. (1991). The « New » Economics of Education: Towards a « Unified » Macro/Micro-Educational Planning Policy, *Revue internationale de pédagogie*, 37(3), 299-317.
- La Banque mondiale (2023). *Afrique-vue d'ensemble*. <https://www.banquemondiale.org/fr/region/afr/overview>. Consulté le 25 avril.
- La Banque mondiale (2023). *Cameroun-vue d'ensemble*. <https://www.banquemondiale.org/fr/country/cameroon/overview> . Consulté le 25 avril.
- Lafontaine., et Simon, M., (2009). L'évolution des systèmes éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 95-125.
- Laporte, B. (1992). *Financing Education and Training in Central and Eastern Europe: a New Social Contract*, Conférence on Education and the Economy in Central and Eastern Europe 29th june/1st july 1992, Paris, OECD, 16.
- Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française, 2009. Robert, P. (1980).
- Lecoy, A. (1992). *L'élaboration des programmes scolaire à l'échelon central et à l'échelon des écoles*. Institut international de la planification de l'éducation.
- Leithwood K., Menzies T. (1998), « Forms and effects of school-based management: A review », *Educational Policy*, 12, (3), 325-346.
- Lelièvre C. (1990), *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*, Nathan.
- Lessard, C. et Doray, P. (1946). *50 ans d'éducation au Québec*.
- Malala Tambwe, D. (2014). *Méthodologie de recherche en sciences sociales et pédagogiques*.
- Maroy C. (2006), *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces locaux en Europe*. PUF.
- Massardier, G. (2003). *Politiques et action publiques*. Colin.
- Men. (2001). *Rapport du groupe de travail sur « La carte scolaire du premier degré »*. Direction de l'Enseignement scolaire.
- Meuret, D. (1999). *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Mialaret, G. (2017). *Les sciences de l'éducation. Que sais-je ?*
- Michel, A. (2000). Une école pour un monde nouveau, *Futuribles*, 252. 51-70.

- Miller, R. (1996). *Mesurer le capital humain : vers une comptabilité du savoir acquis*, OCDE.
- MINESEC (2017). *Annuaire statistique*
- MINESEC (2020). *Annuaire statistique*
- MINESEC (2021). *Annuaire statistique*
- Mons N. (2005). Doit-on former ou sélectionner les élites ? Une comparaison internationale des politiques éducatives, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 39. 105-121
- Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques, *Revue française de pédagogie*, 146. 41-52.
- Mvessomba, E. A. (2008). *Approches expérimentales de la perception de l'évaluation et des relations intergroupes*.
- Ngo Méliha E. (2012). *Enseignement technique professionnel au Cameroun*. L'Harmattan,
- Nguidjol, A. (2008). *Repenser l'héritage de Jule Ferry en Afrique noire*. L'Harmattan
- Obin J.-P. (2001). Le projet d'établissement en France : mythe et réalité, *Politiques d'éducation et de formation* 2001 (1), 9-27.
- OCDE (2002). *Analyse des politiques d'éducation*.
- OCDE (2002). *Peer Review: A Tool for Co-operation and Change*. Directorate for Legal Affairs.
- OCDE. (2001). *Des innovations dans l'enseignement. Gestion des établissements. De nouvelle approche*. OCDE.
- Organisation de Coopération et de Développement Économique, (2000). *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*. OCDE, Enseignement et compétences, 41.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques, (1994). *Redéfinir le curriculum : un enseignement pour le XXI^e siècle*. OCDE, 274, (Documents OCDE).
- Paul, J.-J. (1999). *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, « Pédagogies/outils », 360.
- PNUD (2009). *Guide de planification du suivi et de l'évaluation axés sur les résultats du développement*.
- Pons X. (2004). *L'évaluation des politiques éducatives, entre finalités pédagogiques et stratégies de pouvoir professionnel*. Mémoire de DEA, FNSP.
- Prost A. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, t. IV : Depuis 1930, Perrin.

- Rossi, S. (1999). *Test d'hypothèses dans la découverte de règles : nouvelles approches du pistage stratégies de confirmation et d'infirmité d'hypothèse.*
- Scheerens, J., Van Amelsvoort H.W.C., Goonie, et Donoughue C. (1999). (Aspects of the Organizational and Political Context of School Evaluation in Four European Countries, *Studies in Educational Evaluation*, 25(2). 79-108
- SND30. (2020). Stratégie National de Développement, pour la transformation structurelle et le développement inclusif
- Stéphanie - d'olimpio (2009). *Théorie du capital humain.* <https://ses.ens-lyon.fr/articles/les-fondements-theoriques-du-concept-de-capital-humain-partie-1-68302>. Consulté le 06 Mai à 6h50
- Thélot, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif.* Nathan
- Tiana, A. (1998). *L'évaluation des systèmes d'éducation : l'état de la question à la fin des années 90.* Séminaire international sur l'évaluation éducative, Rio de Janeiro, décembre, Perspectives (Unesco), (105). 25-152
- Tremblay, A. (2000). Démocratiser la formation secondaire par l'école publique, *in repenser l'école.* Presses de l'université de Montréal
- Tsala Tsala, J-P. (2004). L'enseignement technique au Cameroun : le parent pauvre du système. Dans carrefour de l'éducation, 2004/2 (18) ,176-193.
- UNESCO (1969). *Les problèmes d'enseignements en milieu rurale.*
- UNESCO (2023). *Financement de l'éducation.*
- UNESCO (2006). *Manuel pour une planification décentralisée de l'éducation.* Bangkok Bureau régional pour l'éducation en Asie et dans le pacifique.
- Van Zanten, A. (2021). *Les politiques d'éducation.* Presses Universitaires de France.

ANNEXES

Annexe 1 : autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA
ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

Le Doyen

The Dean

N°...../23/UYI/FSE/VDSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **ETO OLOU'OU Maguy Solange**, Matricule **21V3023** est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, filière : *MANAGEMENT DE L'EDUCATION*, Option : *PLANIFICATION DE L'EDUCATION*.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du **Pr TSALA TSALA Jacques Philippe**. Son sujet est intitulé : « *Grossesse et décrochage scolaire des jeunes filles de la région du Sud : cas de la ville d'Ebolowa* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Fait à Yaoundé, le.....

Pour le Doyen et par ordre


INGO Etienne
Professeur

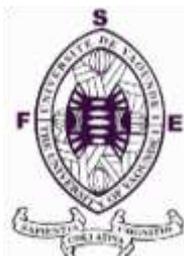
Annexe 2 : questionnaire de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM AND
EVALUATION

QUESTIONNAIRE

ENQUETE SUR LA POLITIQUE EDUCATIVE ET L'OPTION TECHNIQUE DE LA FORMATION DES JEUNES DU SECONDAIRE DANS LA REGION DU SUD CAMEROUN

Disposition de confidentialité

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de Master II de la faculté des sciences de l'éducation de l'UNIVERSITE YAOUNDE I, filière Management de l'éducation dans la spécialité planification de l'éducation, nous menons une étude ayant pour thème « **Politique éducative et option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du sud Cameroun** ».

Nous tenons à rappeler que notre conversation sera enregistrée, mais les réponses resteront anonymes.

THEME : Politique éducative et option technique de la formation des jeunes du secondaire dans la région du sud Cameroun ».

Numéro du questionnaire

PARTIE 1 : IDENTIFICATION DU REPDANT.				code
écrire dans l'espace réservé à droite s'il vous plait				
SIQ01	Sexe du répondant/répondante:	1=Masculin	2 =Féminin	L_
SIQ02	Tranche d'âge du répondant/répondante	1= [21 - 30] ans 2= [31 - 40] ans 3= [41 - 50] ans 4= [51ans et + [L_
SIQ03	Quelle est votre poste de travail ?	1=Conseiller d'orientation 2=chef service carte scolaire 3=enseignant		L_
SIQ04	Nombre d'année d'expérience ?	1= 1 - 3] ans 2= [4 - 6] ans 3= [6- 8] ans 4= [8ans et + [L_

PARTIE 2 : MISSIONS ET OBJECTIFS DE LA POLITIQUE EDUCATIVE		
S2Q05	Quel regard avez-vous sur l'implémentation de la politique éducative nationale dans la région du Sud ? 1= Bien implémenté 2=mal implémenté	L_
S2Q06	Pensez-vous que la politique éducative tient compte des réalités dans la région du sud ? 1=Oui 2=NON	L_
S2Q07	Pensez-vous qu'elle a besoin d'être redéfini pour s'adapter aux réalités d'option technique dans la formation des jeunes de la région du Sud ? si oui, justifiez votre réponse 1=Oui 2=NON	L_
S2Q08	La politique éducative devrait répondre à quelles missions spécifiques dans les enseignements secondaires de la région du Sud ? 1=instruction 2=professionnalisation des enseignements 3=aptitudes pratiques	L_
S2Q09	Pensez-vous que ces missions puissent être tenues par toutes les parties prenantes à la communauté éducative générale, afin de développer la formation technique des apprenants dans les enseignements secondaires de la région du Sud ? Justifiez 1= Oui 2= Non	L_
S3Q10	Pensez- vous que la répartition des types d'enseignement tel qu'observée dans la région Sud puisse permettre L'atteinte des objectifs tel que fixée par les politiques éducatives ? 1=Oui 2=Non 3=Pas vraiment	L_
PARTIE 3 : offre de l'éducation		
S3Q11	Pensez-vous que les établissements de l'enseignement technique et général soient représentés de façon égale dans la région du sud 1= Oui 2=Non	L_

S3Q12	Pensez-vous que les enseignements secondaires techniques de la région du Sud soient suffisamment fournis en terme d'infrastructures et de matériels de formation en général pour relever le défi de l'émergence ? Justifiez votre réponse. 1= oui 2= Non	L _
S3Q13	Que faudrait-il exactement pour développer la formation technique des jeunes des enseignements secondaires de la région du Sud ? 1= équilibrer les différents type d'enseignements 2= adapté les contenus aux réalités du milieu	L _
S3Q14	Considérant le processus en cours de décentralisation, sera-t-il possible de redéfinir l'offre actuelle de l'éducation pour une l'amélioration de l'option technique dans la formation des jeunes des enseignements secondaires ? Justifiez votre réponse avec des exemples précis 1= Oui 2= Non	L _
S3Q15	Pensez- vous que les programmes tel que conçus par les institutions répondent aux réalités et aux objectifs fixés par les politiques éducatives ? Justifiez. 1=Oui 2=Non 3=Aucune idée	L _
PARTIE 4 : LE FINANCEMENT DE L'EDUCATION		
S4Q16	Comment peut-être redistribuée La subvention de l'État dans une option technique de la formation des jeunes des enseignements secondaires dans la région du Sud ? 1=Construction des salles de classe 2= matériel de TP	L _
S4Q17	Quelles pourraient être les priorités (nécessitant une intervention financière) des enseignements secondaires pour une meilleure formation technique des jeunes de la région du Sud ? 1= Infrastructures 2= matériels	L _

S4Q18	<p>En quoi les mécènes et bailleurs de fonds extérieurs peuvent soutenir le projet du financement de la nouvelle éducation des enseignements secondaires, dans un contexte de décentralisation ?</p> <p>1= En fournissant du matériel adéquat 2=En imposant l'équilibre des différents types d'enseignant</p>	L _
PARTIE 5 : option technique de l'enseignement des jeunes		
S5Q19	<p>L'option technique est-elle suffisante pour permettre l'insertion des jeunes du sud ?</p> <p>1= oui 2= pas vraiment 3=non</p>	
S6Q20	<p>Qu'est ce qui manque dans votre région ?</p> <p>1= Financement 2= construction 3= Enseignants 4= Autres</p>	
Recommandations et autres attentes (observations, suggestions, axes d'améliorations)		

Merci pour votre collaboration

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES FIGURES	vi
RESUME	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	7
CHAPITRE 1 : REVUE ET ETAT DE LA QUESTION.....	8
1.1. DEFINITION DES CONCEPTS CLES.....	10
1.2. APPROCHE METHODIQUE DE LA REVUE DE LA LITTERATURE DE L'ETUDE.....	14
1.2.1. Planification de l'éducation	14
1.2.2. Politique éducative	22
1.3. THEORIES DE REFERENCES.....	40
1.3.1. Théorie du capital humain	40
1.3.2. Théorie de la rationalité limitée	42
1.3.3. Théorie de la fixation d'objectifs (John Locke).....	43
1.3.4. La théorie de l'action (Parsons)	45
1.3.5. Théorie de l'éducation (Lawrence cremin).....	49
CHAPITRE 2 : PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'ETUDE	53
2.1. IDENTIFICATION DE L'OBJET D'ETUDE ET JUSTIFICATION DU SUJET.....	54
2.2. PROBLEME DE L'ETUDE.....	54
2.3. QUESTIONS DE RECHERCHE DE L'ETUDE	56

2.3.1. Question principale	56
2.3.2. Les questions secondaires	57
2.4. HYPOTHESE DE L'ETUDE	73
2.4.1. Hypothèse général	73
2.4.2. Hypothèse secondaires	73
2.5. OBJECTIFS DE RECHERCHE	74
2.5.1. Objectif général.....	74
2.5.2. Objectifs spécifiques	74
Opérationnalisation des variables.....	75
2.6. INTERETS ET LIMITES DE L'ETUDE.....	79
2.6.1. Intérêts de l'étude.....	79
2.6.2. Limites de l'étude.....	79
PARTIE II : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE	81
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	82
3.1. TYPE, DOMAINE ET SITE DE L'ÉTUDE.....	83
3.1.1. Type d'étude.....	83
3.1.2. Domaine de l'étude.....	83
3.2. SITE DE L'ETUDE	83
3.3. MÉTHODE ET TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE.....	86
3.4. POPULATION DE L'ETUDE	86
3.4.1. Population cible ou population parente	87
3.4.2. Population accessible	87
3.4.3. Technique d'échantillonnage.....	87
3.5. CHOIX DES METHODES ET DES INSTRUMENTS DE COLLECTES ET D'ANALYSE DES DONNEES	89
3.5.1. Collecte des données	89
3.5.2. La validité du questionnaire.....	93

3.5.3. Analyse des données	93
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	95
4.1. PRESENTATION DES RESULTATS	96
4.1.1. Répartition des répondants par sexe	96
4.1.2. Répartition des répondants par fonction	96
4.1.3. Répartition des répondants par tranche d'âge	96
4.1.4. Missions spécifiques de la politique éducative	97
4.1.5. Avis sur l'implication des parties prenantes sur les missions de développement de la formation technique.....	97
4.1.6. Avis sur l'impact de la répartition des types d'enseignement sur l'atteinte des objectifs.....	98
4.1.7. Avis sur l'impact de la représentation des établissements d'enseignement technique et général dans la région du sud.....	98
4.1.8. Avis sur l'impact de la représentation des établissements d'enseignement technique dans la région du sud	99
4.1.9. Avis sur l'impact de la représentation des établissements d'enseignement technique dans la région du sud	99
4.1.10. Avis sur l'impact de la représentation des établissements d'enseignement technique dans la région du sud	100
4.1.11. Avis sur l'impact de la représentation des établissements d'enseignement technique dans la région du sud	100
4.1.12. Avis sur l'impact de la représentation des établissements d'enseignement technique dans la région du sud	101
4.1.13. Avis sur l'impact de la représentation des établissements d'enseignement technique dans la région du sud	101
4.1.14. Avis sur l'impact de la représentation des établissements d'enseignement technique dans la région du sud	102
4.1.15. Avis sur l'impact de la représentation des établissements d'enseignement technique dans la région du sud	102

4.1.16 Avis sur l'impact de la représentation des établissements d'enseignement technique dans la région du sud	102
4.2. ANALYSE QUANTITATIVE DES DONNEES	103
4.2.1. Vérification des hypothèses de la recherche	103
4.3. Hypothèse N°1	104
4.4. Hypothèse N°2	105
4.5. Hypothèse N°3	106
4.6. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	107
4.6.1. Interprétation des résultats	107
4.6.2. La discussion des résultats	109
4.7. Les Limites de l'étude	111
4.8. Les recommandations	111
4.9. Les difficultés rencontrées	112
CONCLUSION	113
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	115
ANNEXES	120