

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET
DE FORMATION DOCTORALE
EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET ÉDUCATIVES

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



THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ 1

FACULTY OF EDUCATION

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING CENTER IN SOCIAL
AND EDUCATION SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN
EDUCATION
AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

**DÉPERDITION SCOLAIRE AU CAMEROUN, ANALYSE
DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE DANS LA RÉGION DE
L'ADAMAOUA : CAS DU LYCÉE DE MARTAP**

Mémoire de Master en Enseignements Fondamentaux en Éducation soutenu le 28 novembre
2024

Spécialité : Socio-anthropologie de l'éducation

Par

MARYAMOU DIDJATOU

21V3422

Titulaire d'une Licence en Sociologie

Option : *Urbanité-Ruralité*



JURY

Président : EYANGA ONANA Pierre Suzanne, Pr,

UY1

Rapporteur : MBA Robert Marie, MC,

UY1

Membre : BIOLO Joseph Thierry Dimitri, CC,

UY1

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	ii
DÉDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS.....	iv
Liste des abréviations	v
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
Liste des figures.....	xi
Liste des tableaux	x
INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	21
CHAP. 1 : LES POLITIQUES ÉDUCATIVES DU CAMEROUN PRÉCISÉMENT DANS L'ADAMAOUA ET LUTTE CONTRE LA DÉPERDITION.....	22
CHAPITRE 2 : LES ACTEURS DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET LEURS IMPLICATIONS	47
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE LA RECHERCHE	76
CHAPITRE 3 : LES CAUSES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE	77
CHAPITRE 4: LES CONSÉQUENCES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE DANS LE LYCÉE DE MARTAP	101
Conclusion.....	123
BIBLIOGRAPHIE.....	124
ANNEXES	124

DÉDICACE

**À
MES PARENTS**

REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche est l'aboutissement des enseignements, du soutien et de la collaboration de plusieurs personnes. Nous souhaitons exprimer notre immense gratitude envers ces personnes, qui sans elles nous n'aurions pas pu arriver.

Nous remercions le Doyen de la FSE Pr. BELA Cyrille Bienvenu de nous permettre de soutenir notre travail.

Nous exprimons nos sincères remerciements à notre encadrant Mr. MBA Robert Marie pour les précieux conseils, sa disponibilité et son soutien tout au long de la recherche. Ses enseignements, sa rigueur et son expertise ont été une source de référence.

Nous exprimons notre reconnaissance au Chef de département EFE Mr. EYENGA ONANA Suzanne Pierre.

Nous témoignons nos remerciements au Dr. AKA'A Raphael pour ses conseils précieux, sa rigueur et son expertise qui ont été des sources d'inspiration.

Nous témoignons nos remerciements à tout le personnel administratif de la FSE, en particulier, nos enseignants, pour tous les enseignements scientifiques reçus pendant toutes ces années.

Nos remerciements s'adressent également à nos camarades d'EFE en particulier BIEM Gaëtan et OWONA Constance pour le vivre ensemble et tout le soutien moral.

Nous exprimons notre immense gratitude, au Djaouro de Martap sa Majesté ISMAIL et son épouse TAKIYA pour l'accueil chaleureux et tout le soutien lors de notre recherche sur le terrain. Ainsi qu'à toute la population pour la coopération pendant les entretiens.

Nous exprimons également nos remerciements au proviseur du LM Mr. KANGA Calixte pour l'accueil chaleureux et coopération, ainsi que notre sympathie au personnel administratif et aux élèves pour leurs disponibilités.

Nous tenons à exprimer notre immense gratitude à notre famille en particulier, nos grandes sœurs, nous pensons à SIDIKI Nafissatou pour tout le soutien matériel et moral.

Nous exprimons notre gratitude envers Mme Djeinabou épouse MOUSTAPHA pour le financement de nos études.

Nos remerciements vont à l'endroit de IBRAHIMA Ahmadou dont le soutien inconditionnel nous a permis de surmonter les moments de doute et stress. Sa confiance en nous a été un moteur dans cette aventure.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

2nd : classe de seconde

3^e : classe de troisième

4^e : classe de quatrième

5^e : classe de cinquième

6^e : classe de sixième

APEE : Association des Parents d'Élève et Enseignants

BEPC : Brevet d'Études du Premier Cycle

BUCREP : Bureau Central pour le Recensement de la Population

CAP : Certificat d'Aptitudes Professionnelles

CEI : Cours Élémentaire Première année

CEII : Cours Élémentaire Deuxième année

CEPE : Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires

CEPE : Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires

CMI : Cours Moyen Première année

CMII : Cours Moyen Deuxième année

CP : Cours Préparatoire

CSE : Conseil Supérieur de l'Éducation

DEA : Diplôme d'Études Approfondies

DEP : Diplôme d'Études Professionnelles

DES : Diplôme d'études secondaires

Dr : Docteur

DS : décrochage scolaire

DSCE : Document de stratégie pour le commerce et l'emploi

DSSEF : Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation

ECAM : École catholique d'arts et métiers

EFE : Enseignements Fondamentaux en Éducation

EPT : Éducation pour tous

FSE : Faculté des Sciences de l'Éducation

L'AP : Apport pédagogique

LM : Lycée de Martap

MICS : Enquête par grappes à indicateurs multiples

MINEDUB : Ministère de l'Education de Base

MINESEC : Ministère des enseignements Secondaires

MINFOP : Ministère de la fonction Public

Mme : Madame

Mr : Monsieur

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique

ODD : Objectifs de Développement Durable

ONG : Organisation Non Gouvernementale

ONU : Organisation des Nations Unies

PETS : Procédé de Tirage de l'Echantillon par Type d'unité d'enquête

PIB : Produit Intérieur Brut

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

Pr : Professeur

PS : Population Scolarisable

RGPH : Recensement général de la population et de l'habitat

TA : Taux d'Achèvement

TBA : Taux Brut d'Admission

TBS : Taux Brut de Scolarisation

Tle : classe de terminale

TNS : Taux Net de Scolarisation

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

ZEP : Zones d'éducation prioritaire

RÉSUMÉ

Depuis plusieurs années, le gouvernement camerounais se tâche de garantir l'éducation pour tous. Pour atteindre cet objectif, l'État met un dispositif de plusieurs stratégies sectorielle de l'éducation notamment, la loi d'orientation « *tout camerounais, enfant, adolescent ou adulte, doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux, l'éducation de base pour tous doit être pour chaque camerounais l'assise (...)* » constituant un ensemble d'objectifs pour le développement de l'éducation et la réussite scolaire. Cependant, l'on constate plusieurs difficultés et défaillance dans le système éducatif qui freine le développement de l'éducation. Notamment, le phénomène de décrochage scolaire qui persiste depuis une décennie dans le monde en général et particulièrement dans la région septentrionale du Cameroun. Dès lors, notre travail sur la déperdition scolaire dans un contexte particulier qui est celui d'une analyse du décrochage scolaire dans la région de l'Adamaoua précisément dans l'arrondissement de Martap permettra de mettre davantage en lumière ce fléau qui mine la structure éducative. Ce travail traite le problème de la survivance du décrochage scolaire dans un contexte où les mesures sont pourtant prescrites pour son éradication. Pour cela, nous avons d'abord identifié l'origine du décrochage scolaire en d'autres termes les différentes structures naissant du décrochage scolaire et de façon particulière à Martap. Ensuite, les différentes politiques éducatives mises par l'Etat seront présentées pour l'harmonie de l'éducation et le développement. Enfin, cette étude permet d'identifier les différents acteurs du décrochage scolaire, ainsi que leur participation dans le phénomène de décrochage. Ce travail de recherche, souligne également les différentes causes du décrochage scolaire et les conséquences y afférentes au phénomène de décrochage scolaire dans le monde et en particulier au Cameroun plus précisément dans l'arrondissement de Martap. La présente étude utilise la méthode mixte qui a permis de ressortir des données scientifiques expliquant les raisons de la survivance du décrochage scolaire. À travers des entretiens sémi-dérectifs et groupé avec une population d'étude constituée d'élève, parent, enseignant et l'administration du LM. Ces entretiens révèlent non seulement l'implication des parents mais aussi celui des structures éducatives et de l'élève.

Mots clés : Décrochage scolaire, abandon scolaire, déperdition scolaire, Martap

ABSTRACT

The Cameroonian government has been striving for years to guarantee education for all. To achieve this objective, the State has put in place a number of sectoral education strategies, in particular the Orientation Law, which states that "all Cameroonians, whether children, adolescents or adults, must be able to benefit from training designed to meet their basic educational needs. Basic education for all must be the foundation (...) for every Cameroonian, constituting a set of objectives for the development of education and success at school". However, there are a number of difficulties and shortcomings in the education system that are holding back the development of education. In particular, the phenomenon of school dropouts, which has persisted for a decade in the world in general and in the northern region of Cameroon in particular. Our research on school dropout in a specific context, notably an analysis of school dropout in the Adamaoua region, precisely in the Martap Subdivision, will shed more light on this scourge that undermines the educational system. This study addresses the problem of the survival of school dropouts in a context where measures have been put in place to eradicate them. To accomplish this, we first identified the origins of the dropout problem, in other words, the various structures that have arisen as a result of the dropout problem, particularly at Martap. Next, we will present the various education policies implemented by the state to ensure harmony in education and development. Finally, this study identifies the different actors involved in the school dropout phenomenon, as well as their respective roles. This research equally highlights the various causes of school dropouts and the related consequences for the phenomenon of dropping out of school in the world and in Cameroon in particular and more precisely in the Martap Subdivision. This study uses a mixed-methods approach that yields scientific data which explains the reasons for the survival of school dropouts. Semi-REFERENTIAL and grouped interviews were conducted with a study population which consists students, parents, teachers and the Martap's High school administration. These interviews reveal not only the implication of parents but also that of the educational structures and the students.

Keywords: School dropout, school dropout, school dropout, Martap.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Population scolarisable du secondaire dans les régions	4
Tableau 2 : Disparités en matière de scolarisation.....	36
Tableau 3 : proportions par région des élèves du secondaire général suivant l'ordre et le sexe	38
Tableau 4 : Population scolarisable du secondaire	39
Tableau 5 : Éléments d'efficacité interne en 2010/2011	39
Tableau 6 : Évolution de l'efficacité interne globale	40
Tableau 7 : Répartition des décrocheurs selon la classe d'âge et le sexe	48
Tableau 8 : Nombre des élèves inscrits l'année scolaire 2022-2023 au LM.....	49
Tableau 9 : Nombre des élèves inscrits l'année scolaire 2023-2024 au LM.....	51
Tableau 10 : tableaux récapitulatifs de quelques causes identifier lors des entretiens avec les enquêtés	82

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Schéma de la théorie :11
Figure 2: cadre conceptuel de quelques caractéristiques du décrochage scolaire.....80

INTRODUCTION

0.1 Problème

Au Cameroun, l'État s'engage depuis plusieurs années à garantir le développement de l'éducation. Notamment en élaborant des politiques éducatives afin d'améliorer les conditions de l'éducation au Cameroun il s'agit entre autres : De la déclaration de la politique générale d'éducation de base pour tous, adoptée en 1991, à la suite de la conférence de Jomtien qui avait pour objectif, garantir l'éducation pour tous, à la suite de ça l'Etat va faire de l'éducation une priorité majeure. Cette politique éducative est la concrétisation constitutionnelle de la *loi du 14 Avril 1998* précise dans son préambule que *tout camerounais, enfant, adolescent ou adulte, doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux, l'éducation de base pour tous doit être pour chaque camerounais l'assise (...)* *L'ouverture au monde* (un plan d'action décennal ; 1991-2000). Cela va être appliqué à partir 2000 en rendant l'éducation au Cameroun gratuite d'abord au primaire en supprimant les frais de scolarités dans les écoles primaires publiques. Afin, de permettre à tous les enfants scolarisables, l'accès à l'éducation de façon équitable. Dans les écoles publiques primaires par exemple ; l'école est gratuite, les parents paient uniquement les frais de l'APE (qui coûte en moyenne 2000 Francs CFA) et les frais de scolarités au secondaire est presque gratuite. Selon la *loi N°98/004 du 14 Avril le financement de l'éducation est assuré par les donations budgétaires de l'État, les allocations budgétaires des collectivités territoriales décentralisées, les contributions des partenaires de l'éducation...toutes autres contributions prévues par l'article 12 de la loi d'orientation*. L'encadrement dans la contribution des établissements d'enseignements privés avec la *loi du 22 juillet 2004* mettant en création les établissements privés primaires et secondaires afin d'assister l'Etat dans son objectif de faire de l'éducation une priorité nationale et lutter contre les effectifs pléthoriques (MINEDUB, 2020). Nous notons également la mise sur pied par l'Etat d'une stratégie sectorielle de l'éducation formelle (SSEF) en 2005. Elle s'inscrit dans la mise en œuvre des dispositions pertinentes de la constitution, les lois d'orientation de l'enseignement secondaire et supérieur, les principales orientations du document de stratégies de réduction de la pauvreté (DSRP) ainsi que les engagements du Cameroun en faveur de l'éducation pour tous. La prise en compte des enfants à besoin éducatifs spéciaux, à travers notamment la *loi du 13 Avril 2010* portant protection et promotion des handicapés. Dans son article 2(alinéa 1 et 2) stipule que : *les enfants déficients auditifs, visuel*

et mentaux bénéficient d'une éducation spéciale leur permettant d'acquérir l'autonomie nécessaire à leur inscription dans les écoles ordinaires, cette formation est assurée par des centres d'éducation spéciale. L'Etat va créer 47 établissements offrant une éducation spéciale dans les 10 régions du Cameroun (MINEDUB, Analyse de l'éducation inclusive au Cameroun).

Comme politique éducative, pour le développement de l'éducation au Cameroun nous avons également la politique nationale du développement intégral du jeune enfant (PNDIJE) elle a pour objectif les stratégies et interventions en faveur du jeune enfant afin de lui garantir un bon départ pour la vie et contribuer à accélérer les progrès vers l'atteinte des objectifs du millénaire pour le développement. Pour faire face aux inégalités en matière d'accès à la scolarisation tout en garantissant l'équité nécessaire à un bon départ pour la vie, dans un contexte de difficulté d'emploi et d'exigence de compétitivité. La stratégie pour la croissance et l'emploi (document stratégique pour la croissance et l'emploi DSCE) élaborée en 2009. Par la volonté de l'Etat à mettre en œuvre des mesures qui visent non seulement l'amélioration des conditions de vie des populations mais aussi la mise en place d'un capital humain solide et capable de soutenir le développement. Qui s'effectue par le ministère de l'éducation de base, celui de l'enseignement secondaire, aussi de l'enseignement supérieur, de l'emploi et de la formation professionnelle autour de 19 programmes d'importance (12 programmes dans l'éducation de base, secondaire, de l'emploi et la formation professionnelle notamment « accès et équité », « efficacité et qualité » et « partenariat gestion et gouvernance » ; 6 programmes de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle et l'entrepreneuriat supérieur, recherche et innovation, développement des TIC, assistance aux étudiants, gouvernance managériale).

L'élaboration des cartes scolaires afin d'identifier les difficultés scolaires et les zones déscolarisées pour permettre d'améliorer les conditions de l'éducation dans les zones défavorisées. C'est le cas de l'analyse de la carte scolaire en 2016 permettant ainsi d'identifier les zones prioritaires appelées ZEP notamment les régions de l'Adamaoua, le nord, l'extrême nord et l'Est. Depuis plusieurs années, de nombreux établissements scolaires ne cessent d'accroître principalement dans la carte scolaire du Cameroun on identifie 2 462 établissements soient ; 1 158 Lycées ; 1 304 Collèges enregistrés entre 2016-2022 ainsi que la formation et mise en disposition de plusieurs enseignants. L'Etat va mettre en place un système d'amélioration du degré d'alphabétisation et des notions d'arithmétiques consistant donc à permettre aux élèves d'acquérir de bonnes bases en lectures et calculs (MINEDUB). Dans les zones prioritaires, divers dons sont octroyés aux populations afin de combattre la sous-scolarisation, notamment par la distribution de kits scolaires et de 42 000 manuels. Ces

initiatives ont été saluées par le gouverneur de l'Adamaoua (2022). Nous avons également plusieurs programmes (entre autres le programme d'appui à l'éducation à la réforme de l'éducation au Cameroun) et de nombreuses organisations qui contribuent à lutter contre la sous-scolarisation précisément dans les zones prioritaires d'éducation. Notamment, les organisations tels que Plan Cameroun, HCR, Unesco, Islamic help Cameroon...qui investissent dans le développement de l'éducation .

D'après toutes les politiques publiques mises sur pied par l'État afin de favoriser l'émergence et une éducation pour tous. L'on devrait arriver à atteindre l'objectif de l'État d'accroître l'accès à l'éducation pour tous les enfants en âge scolaire et de leur maintenir dans le système jusqu'à la fin du cycle. Cependant, nous notons une légère évolution dans les effectifs scolaires dans les zones d'éducation prioritaire à l'exception de l'Adamaoua (soit 5 00 000 à 100 000 enfants inscrits) entre 2016-2019(rapport de l'institut national de statistique,2020) avant de redescendre rapidement très bas entre 2019-2022.Cela se traduirait par l'accès au niveau d'enseignement par une partie des élèves en décalage avec l'âge officiel prescrit ou par la présence de redoublements d'une part ou encore par plusieurs facteurs sociaux d'autres part .

En définitive, durant plusieurs années, les pouvoirs publics camerounais entrepris une politique d'expansion quantitative et qualitative de l'offre à l'éducation (constructions et créations des écoles dans les milieux urbain et rural, le recrutement de plusieurs enseignants etc...) dans le but de réduire les inégalités dans l'accès à l'éducation. Cela a été concrétisé par la construction des écoles d'enseignement primaire, secondaire et universitaire. Avec l'autorisation de la création des écoles privées. Cependant, on observe que l'offre en éducation est toutefois quantitativement et qualitativement insuffisante par rapport à la demande, à l'observation des effectifs dans les différentes classes surtout dans les zones urbaines, où le déficit en enseignants tant en zone urbaine qu'en zone rurale (Fozing, 2014). Le manque de planification et la distribution spatiotemporelle des écoles a favorisé l'implantation incohérente d'établissements publics aux profits des centres urbains, malgré cela, le nombre reste insuffisant. Car, les élèves dans les zones rurales sont contraints de parcourir très souvent plusieurs kilomètres pour atteindre un établissement d'enseignement. Pourtant, les mesures de restructuration d'effectifs de l'enseignement étant faites, l'offre en ce domaine est restée très insuffisante et inadéquate. Il est très souvent courant d'observer des établissements scolaires à cycle complet (lycée) avec un seul enseignant à multigrades. Cela est plus rencontré dans les milieux ruraux et précisément dans les régions du grand nord en général. Dans les zones urbaines précisément dans les grandes villes, l'établissement scolaire souffre terriblement des

sureffectifs face à l'infrastructure très insuffisante (bâtiments et équipement tels que les bancs) à tel point que la majorité d'entre eux sont soumis à la pratique de la double vacation (Fozing, 2014).

Tableau 1 : Population scolarisable du secondaire dans les régions

Régions	Population de 12 à 15 ans			Population de 16 à 18 ans			Population de 12 à 18 ans		
	Filles	Garçons	Ensembles	Filles	Garçons	Ensembles	Filles	Garçons	Ensembles
Adamaoua	58704	60462	119166	43735	40469	84204	102439	100931	203370
Centre	183275	181419	364694	149999721	143825	293546	332996	325244	658240
Est	36484	39314	75798	129465	126545	256010	64256	65426	130282
Extrême-Nord	183629	200054	383683	118819	112622	231441	313094	326599	639693
Littoral	193274	136254	275528	28372	26112	54484	258093	248876	506969
Nord	106990	114326	221316	84431	74963	159394	191421	189289	380710
Nord-ouest	108286	111349	219635	78181	75993	154174	186467	187342	373809
Ouest	102763	106591	209354	71237	68193	139430	174000	174784	348784
Sud	29986	32934	62920	24457	25316	49773	54443	58250	112693
Sud-Ouest	73969	76705	150674	56367	56512	112879	130336	133217	263553
Cameroun	1023360	1059408	2082768	784	750550	1535335	1808145	1809958	618103

Source : BUCREP (2019-2022)

Le tableau ci-dessus montre que, par rapport aux effectifs d'élèves enregistrés en 2010-2011, il se dégage un taux brut de scolarisation de 47,01%. C'est dire que sur cent enfants en âge d'être dans une salle de classe du secondaire au Cameroun, seuls 47 s'y retrouvent.

D'après le rapport du Bureau central des recensements et des études de population (Bucrep) sur la journée mondiale de la population édition 2022, ce taux est supérieur de 6,15% chez les garçons en 2018/2019.

La scolarisation des élèves du secondaire a connu une baisse entre 2015 et 2019 au Cameroun. C'est ce que révèle le rapport du Bureau central des recensements et des études de la population (Bucrep) sur la journée mondiale de la population édition 2022, parvenu à la rédaction de Data Cameroon. D'après cette étude, les taux bruts et net de scolarisation des garçons sont supérieurs à ceux des filles, quel que soit l'année scolaire. D'ailleurs durant la période 2018/2019, le taux brut de scolarisation des élèves garçons a été de 48,60%, contre 42,45% chez les élèves filles. Et toujours au cours de cette année, les garçons ont eu un taux net de scolarisation de 37,20% et les filles 33,46%.

En outre, l'on constate que les taux d'abandon et de promotion de ce cycle scolaire sont quasiment les mêmes chez les garçons et les filles, à quelques exceptions près. Notamment

2016 et 2017, où le taux d'abandon de la gente masculine se chiffre à 9,37%, soit plus faible que chez la gente féminine, qui est de 21,76%. Pendant ce temps, le taux de promotion connaît une différence de 8 points entre les garçons et les filles (Ebongue, 2022). Le taux brut de scolarisation (TBS) 3 en 2014-2015 est de 58,27%. L'amélioration de ce taux de 1,71 point en l'espace d'un an témoigne des efforts du Gouvernement camerounais et des partenaires sociaux de l'éducation pour satisfaire la demande d'éducation dans le secondaire en constante évolution.

L'on constate donc malgré les politiques éducatives pour lutter contre la sous-scolarisation, une pérennisation de la déperdition scolaire au Cameroun précisément dans l'Adamaoua d'où le problème de survivance de la déperdition notamment du décrochage scolaire dans un contexte prescrit pourtant pour son éradication. Les préoccupations sont à prendre en compte dans la partie septentrionale du territoire d'autant plus que l'on observe avec amertume, malgré les efforts faits par le gouvernement, l'enfant pourtant scolarisable préfère passer son temps dans les champs ou avec le bétail plutôt que dans la salle de classe, sans confort physique intellectuel ni moral. De ce fait ; « *je me demande si c'est l'enfant qui échoue face à l'institution ou si c'est cette dernière qui échoue face à l'enfant ?* ». (VAN ZANTEN, 1991 :273)

0.2 Problématique

Dans le cadre notre étude plusieurs auteurs en sociologie comme en science de l'éducation et en psychologie ont débattu sur la question néanmoins quelques-uns ont retenus notre attention. Notamment ; Bernard (2006 : 10 cité par Siwom) souligne le fait que l'un des principaux problèmes auquel se confronte les systèmes éducatifs au Cameroun est le décrochage scolaire. Pour que les systèmes éducatifs soient efficaces il faudrait d'abord résoudre le problème de décrochage scolaire. Certains auteurs comme Kronik et Al (2006) quant à eux font une analyse quantitative du décrochage en classifiant le phénomène ou encore en faisant une typologie du décrochage en identifiant les élèves décrocheurs. D'autres comme Robertson et Collerette (2005) par contre font une étude qualitative et quantitative de la déperdition scolaire en affirmant que le décrochage scolaire est multidimensionnel et de ce fait, ses origines sont plurielles et sont susceptibles d'être mises en lumière par des cadres théoriques de différentes disciplines. Bernard (2015) cité par Siwom(2023 : 11) définit le décrochage scolaire comme étant « *une construction historique et sociale*». En effet, il fait la conceptualisation du décrochage dans l'histoire car, pour lui elle émane des politiques publiques dans le temps notamment des politiques scolaires étrangères d'où son échec. Quant

à l'aspect social, il s'inscrit dans un contexte d'interaction entre les différentes structures sociales, les institutions et les logiques d'actions institutionnelles. En tenant compte de cette double facette du décrochage scolaire nous allons y prendre appui afin de montrer les initiatives des politiques publiques et communautaires pour lutter contre la déperdition scolaire dans l'Adamaoua.

Certains travaux en psychologie comme János (2000) mettent en éclairage sur la dimension intrapsychique, comportementale et interactionnelle tandis que d'autres, chercheurs en éducation, se penchent plus sur les liens entre le décrochage et les méthodes pédagogiques et l'environnement éducatif. Pour eux le décrochage, l'environnement et les méthodes pédagogiques ont une relation de cause à effet. Rum, B. (2001) quant à lui parle de l'aspect multiforme du phénomène de décrochage qui s'accumule du fait des définitions réglementaires et par conséquent varie en fonction des Etats, les districts, selon le niveau minimal de qualifications prises en compte et l'indicateur de mesure. Par exemple, le décrochage dans les régions du grand nord du Cameroun et du grand sud n'est pas pareil tant dans les indices que les facteurs. Le décrochage scolaire se perçoit donc comme les principaux indicateurs du niveau d'équité des systèmes éducatifs. Par conséquent, un outil de mesure de l'efficacité des politiques publiques (Colombo, 2000), d'autres auteurs montrent que le décrochage est une manifestation de l'échec scolaire qui n'est pas capable de prendre en charge les enfants des milieux populaires (Bernard, 2013). Thibert (2013) cité par Siwom (2023) étudie le décrochage en faisant une analyse de la diversité des approches et des dispositifs éducatifs dans le monde.

Certains acteurs notamment Pellier et Alaoui (2016) définissent le décrochage comme « *une rupture scolaire sans l'obtention d'un diplôme* ». L'aspect complexe du décrochage scolaire ne permet pas qu'on le résume uniquement à la non obtention du diplôme pour cela notre étude permet de pousser la réflexion plus loin sur les facteurs. Boudesseul et Al (2012) pensent que les jeunes qui décrochent sont beaucoup moins mobiles sur le plan géographique. Pour lui, le fait que les jeunes décrochent avant l'obtention du diplôme d'enseignement secondaire peut être analysé sous l'angle du handicap avec la recherche active d'un emploi. Cela est le cas d'une de nos hypothèses émises dans notre recherche. Fortin et Balaya (2012 : 13 cité par Maria) affirme que le décrochage scolaire affecte la qualité de vie et la santé d'un nombre important de citoyens et induits des coûts sociaux et économiques importants pour la société. Comme le dit Ileba, D. « *La qualité d'une société dépend de la qualité accordée à l'éducation dispensée aux jeunes* » (2003 :99). Gassam et Oeuvrad (2011) cité par Siwom (2023 : 13) définissent le décrochage comme étant un phénomène isolé mais qui semble

fortement dépendre du contexte social, économique et scolaire. Pour l'auteur le décrochage est lié de façon directe à la société car c'est la société qui le produit. Fentiman (1999) cité par Ananga (2011) définit un décrocheur comme étant un élève n'ayant pas terminé l'enseignement de base. Le décrochage se limite donc seulement à l'enseignement de base pourtant même dans l'enseignement secondaire l'on constate un taux de décrochage beaucoup plus élevé. Par exemple ; selon les données de l'enquête du PETS, sur 1094 élèves enquêtés ayant un niveau d'enseignement secondaire général sur le territoire national, 900 ont abandonnés l'école entre 2019-2023.

Précédemment, nous avons présenté la pensée de quelques auteurs dans la littérature générale en bref, le décrochage scolaire a un sens large et qu'il n'existe pas une définition unique. Nous présenterons dans les lignes qui suivent également la pensée de quelques auteurs camerounais concernant le décrochage scolaire.

Saké, G. (2011) cité par Siwom (2023) fait une analyse de la désertion scolaire des enfants au Cameroun. En effet, il analyse le taux de déperdition au Cameroun en faisant ressortir les chiffres dans l'éducation de base. Cependant nous orienterons notre travail plutôt dans l'enseignement secondaire précisément dans le lycée de Martap.

Siwom, N. (2023) dans son travail de recherche « *Vulnérabilité sociale et décrochage scolaire féminin en milieu urbain* » définit le décrochage dans un contexte de genre et culpabilité ; pour l'auteur, la jeune fille est celle qui est plus exposée à la déscolarisation et cela à cause de plusieurs raisons notamment le mariage précoce généralement liées au manque de moyens financiers des parents et donc ils préfèrent envoyer leurs filles en mariage. L'auteur montre également que l'école est favorable plus aux garçons qu'à la jeune fille. Car la jeune fille est toujours celle qui est sacrifiée dans notre contexte par conséquent le principe de l'éducation pour tous n'est donc pas garanti. Elle montre aussi comment le décrochage scolaire est causé a par le phénomène de grossesses précoces chez la jeune fille car après l'accouchement il est difficile pour elle de retourner à l'école. Cependant, notre travail a de particulier d'étudier le décrochage chez la jeune fille et chez le garçon avec un cas spécifique au le lycée de Martap.

Yimdji, N. (2004) dans sa thèse, étudie la déperdition scolaire au Cameroun en allant d'un concept général en ressortant les estimations du niveau et recherche les déterminants, les manques et les conséquences de la déperdition. Pour l'auteur ; une situation de déperdition scolaire comme étant le cas d'un élève inscrit à cycle donné mais abandonne ou redouble. L'auteur explique que la défaillance se manifeste par l'absence du maintien de l'élève dans une année d'étude pendant plus d'un an ou une interruption définitive ou provisoire. Premièrement,

l'auteur explique que les principaux facteurs de la déperdition scolaire sont le déterminant institutionnel. Pour lui, ces déterminants situent *les problèmes de scolarisation au niveau de l'offre de l'éducation (les infrastructures, personnel enseignant, matériel et programme d'enseignement ...)* plusieurs auteurs ont effectivement constaté ces besoins éducatifs. Deuxièmement, les déterminants socio-économique et géographique. Pour l'auteur, l'école est une "structure institutionnelle sociale qui nécessite aussi bien de la part de ceux qui l'instituent que de ceux qui la consomment un ensemble de coûts". L'auteur indique que la déperdition scolaire en général en Afrique subsaharienne et en particulier au Cameroun dépend du milieu et est très souvent défavorable en milieu rural. Le fossé entre le milieu rural et urbain réside dans la dotation inégale en matière d'infrastructures et de personnel enseignant de chacun des milieux *l'éloignement de certaines zones rurales par rapport à la zone urbaine décourage certains enseignants dans l'exercice de leur fonction (...) les conditions en somme propices à l'accroissement des déperditions*. Troisièmement, les déterminants démographiques ; l'auteur explique que ces déterminants sont liés à la taille du ménage et de sa composition par sexe et par âge mais aussi sur le régime matrimonial des parents et l'instabilité matrimoniale peuvent être analysés comme facteurs de la déperdition au Cameroun.

Noumba, I. (2008) dans un article, il identifie le profil de l'abandon scolaire au niveau de l'enseignement générale au Cameroun. L'auteur après plusieurs recherches d'étude statistique aboutira aux résultats que : D'abord, montre que le taux d'abandon scolaire est plus élevé dans les établissements publics que privés. Ensuite, les zones urbaines affichent un taux d'abandon plus faible que les zones rurales. Enfin, l'auteur fait une étude approfondie entre les garçons et les filles et marque que la différence entre les deux n'est pas significative. Et, le contexte familial et les caractéristiques individuelles des apprenants apparaissent comme les principaux déterminants significatifs de la probité d'abandon du système scolaire au Cameroun. D'après l'auteur les décrocheurs camerounais, sont en général de sexe masculin et provient des ménages de taille inférieure ou égale à cinq individus, dont les parents travaillent dans le secteur privé provient d'établissement public et du milieu rural.

Mvesso, A. (1998 : 16) dans son ouvrage *L'école Malgré Tout* montre l'importance de l'école, en montrant comment l'école favorise le développement humain et économique. Pour l'auteur, l'école est le fondement de toute société et indispensable car elle permet l'insertion sociale : « le processus éducatif est essentiel pour la survie d'une société ».

Cependant notre étude s'orientera sur l'analyse du décrochage scolaire dans l'Adamaoua précisément dans le lycée de Martap. En identifiant les causes directes et les acteurs du

décrochage scolaire dans l'Adamaoua. Notre sujet de recherche tire sa particularité du fait que nous menons notre étude dans une zone prioritaire de l'éducation. La présente étude tente de faire un état sur la question du décrochage conformément aux causes liées à ce fléau en Afrique et au Cameroun en particulier dans l'optique d'un rapprochement avec les facteurs documentés dans les autres pays. Les résultats auxquels nous aboutirons pourraient être d'une grande nécessité pour d'autres recherches. Le Proviseur du Lycée de Martap lors de notre premier entretien affirme :

Mademoiselle vous êtes au meilleur endroit pour étudier le décrochage scolaire car , je peux vous dire que ; à plus de 25 ans de carrière , j'ai été aussi proviseur dans plusieurs établissements notamment dans l'extrême et le nord avant de rejoindre ma fonction dans l'Adamaoua je n'ai pas encore vu une localité comme Martap où le décrochage scolaire est aussi élevé et l'éducation n'a aucune valeur pour les populations pourtant toutes les mesures sont prises pour favoriser , je vous le dit par exemple depuis 20 ans que le lycée existe on a jamais atteint 200 élèves dans le lycée au début de l'année scolaire on atteint 200 élèves mais après, dans la liste définitive le nombre diminue considérablement , la majorité des élèves abandonnent et on a jamais eu une élève fille qui a atteint la classe de terminale acceptation faite cette année on a eu une seule depuis 20 ans que le lycée existe.

0.3 Questions de recherche

Tremblay et Perrier (2006) expliquent, qu'une question de recherche est : « une concrétisation du problème » de recherche. Pour ces acteurs, elle est une référence continue pour un chercheur. Une question de recherche est la question à laquelle l'étude doit répondre. Dans le cadre de notre étude nous allons poser trois questions notamment :

0.3.1 Question principale

Quelles sont les principales causes et facteurs sous-jacents expliquant la survivance du phénomène de décrochage scolaire au sein du lycée de Martap, comment peut-on les adresser pour améliorer la réussite scolaire des élèves ?

0.3.2-Question secondaire 1

Quelles sont les principaux acteurs qui jouent un rôle significatif dans le phénomène de décrochage scolaire dans l'arrondissement de Martap, comment leurs actions et décisions contribuent-elles à la persistance de ce problème ?

0.3.3 Question secondaire 2

Quelles sont les conséquences à court et à long terme, tant individuelles que sociétales, du décrochage scolaire sur les jeunes, leur famille, leur communauté, en termes d'insertion professionnelle, de développement personnel, de santé mentale, de risque de marginalisation, de délinquance, de chômage et d'exclusion sociale ?

0.3.4 Hypothèses de recherche

Ce sont des réponses provisoires qui seront affirmées ou infirmées à la fin de l'étude. Elles sont donc des propositions de réponses aux questions posées dans la mise ; qui doivent être opératoires de façon à pouvoir être mises à l'épreuve empirique.

Dans le cadre de notre étude, nous avons trois hypothèses des questions de recherche posées, notamment :

➤ Hypothèses principales

Les logiques qui sous-tendent le décrochage scolaire dans le lycée de Martap sont liées aux facteurs socioculturels, économiques et politiques notamment ; les systèmes de croyances et les représentations sociales développées par les apprenants vis-à-vis de l'école qui s'entremêlent aux réalités économiques et politiques en matière éducative ne favorisant pas l'intégration sociale.

➤ Hypothèse secondaire 1

Les acteurs sont, entre autres : les apprenants, les parents d'élèves et les enseignants d'une part, d'autre part les politiques éducatives, les curricula et les institutions scolaires jugées difficiles à assumer et les performances médiocres suscitant le découragement.

➤ Hypothèse secondaire 2

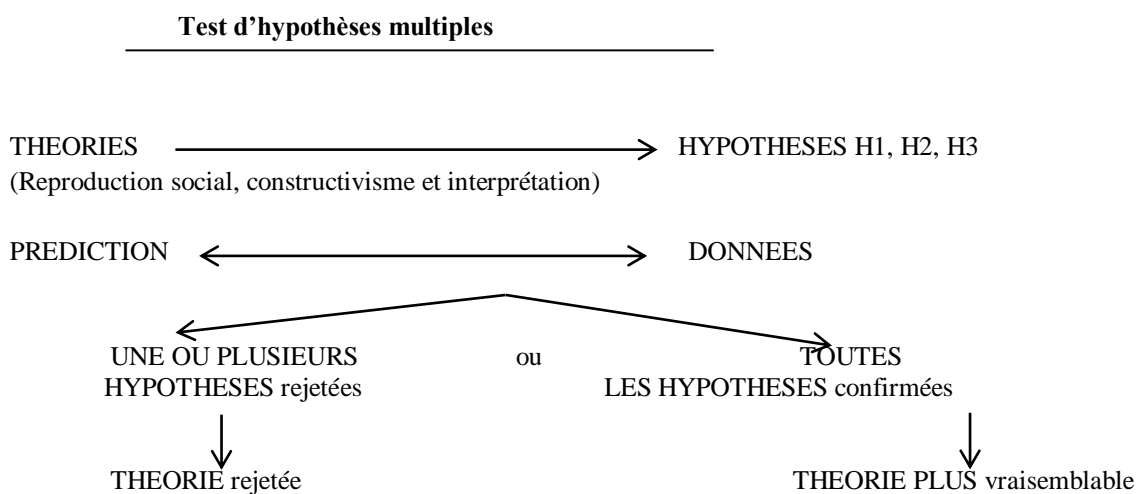
Les enjeux du décrochage scolaire sont davantage à lire au niveau économique, politique et socioculturel dans la mesure où les élèves qui abandonnent, s'orientent directement vers les activités jugées plus rentables et constituant pour eux un élément de distinction.

0.4 Théories

Du grec "theorein" qui signifie contempler, observer, examiner, Whitman (1894) définit une théorie comme étant « un modèle ou un cadre de travail pour la compréhension de la nature et l'humain. De cette définition, notre travail conçoit une théorie comme un ensemble d'explications, de notions, de concepts ou d'idées sur un problème précis. La théorie guide le chercheur comme le chien guide l'aveugle (Gingras et Catherine, 2009 : 109). La théorie tente

de montrer le cheminement du processus de recherche notamment la découverte et la preuve tout en dissipant les fausses idées. Elle est d'abord, un moyen de donner un sens à nos connaissances ensuite ; un ensemble de propositions logiquement reliées, regroupant un ou plusieurs faits observés et formant un réseau de généralisations dont on peut dériver les explications pour un certain nombre de phénomènes sociaux (Gringras et Catérine, 2009). A cet effet, nous avons convoquer des théories afin de mieux étayer nos hypothèses et objectifs de notre présente recherche. Dans le cadre de notre étude nous exploitons les théories de :

Figure 1: Schéma de la théorie :



Source : schéma monté à partir de la méthodologie selon Benoît Gautier

0.4.1 La reproduction sociale

Cette théorie sociologique de Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON paru en 1970 accorde une place importante à « l'héritage ». Pour ces auteurs, nos actions seraient en grande partie influencées par notre héritage qui est transmis dans notre entourage familial par conséquent nos actes et notre destin sont prioritairement déterminés par notre héritage familial. L'héritage est analysé comme un vecteur de reproduction de la hiérarchie sociale (Bourdieu, Passeron, 1964). A l'échelle familiale, héritage fait l'objet des stratégies visant au maintien et à l'amélioration de la position sociale des individus de la famille (Anne, Sidonie, 2011). Par conséquent, l'origine de ces stratégies va donc évoluer au cours du temps.

Cependant, Bourdieu note que dans la société précapitaliste, les stratégies matrimoniales étaient prépondérantes tandis que dans la société contemporaine ce sont les stratégies scolaires qui dominent. L'école est devenue une instance d'attribution des positions sociales (Anne, Sidonie, 2011). D'après lui, la reproduction sociale s'appuie sur les dispositions culturelles héritées pour assurer sa pérennisation. Les dispositions sociales qui sont valorisées par l'école et transmis à partir d'un mécanisme de reproduction dont la famille est à l'origine. L'organe par excellence de transmission entre les générations n'est la famille à travers l'accumulation du capital sous la différente espèce et pour assurer son rôle de transmetteur elle met en œuvre des différentes stratégies historiques et sociales selon le contexte. Si les stratégies matrimoniales étaient prépondérantes dans les sociétés précapitalistes, elles ont progressivement été supplantées par les stratégies scolaires (Anne, Sidonie, 2011). Pour l'auteur, les stratégies de la transmission familial se sont laissées progressivement entrainer par les stratégies de transmission de l'Etat d'où la reproduction de l'ordre social fondé par les structures de l'Etat notamment l'institution scolaire. Ainsi, apparait l'arbitraire de l'action pédagogique : toute action pédagogique est « *objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel* » (Bourdieu et Passeron, 1964 :19). L'action pédagogique entendue comme étant la force ou l'influence que peut exercer l'éducateur. L'AP est une violence symbolique dans la mesure où celle-ci exerce un rapport de force sur les groupes où les classes constitutives d'une formation social ; ces forces sont au fondement du pouvoir arbitraire qui est la condition de l'instauration d'un rapport de communication pédagogique. Dès lors, cette théorie met l'éclairage et la validation de nos hypothèses émises en montrant comment les individus restent dans une même position sociale d'une génération à une autre. Dans le cadre de notre étude elle nous permet de montrer comment les parents et la société influencent l'avenir scolaire des enfants.

0.4.2 Le constructivisme

Cette théorie de Berger et Luckman se fonde sur le principe que le monde social dans lequel on vit est au centre de la production humaine (1964). Pour eux, "la réalité est construite socialement" cela signifie que toute connaissance se fonde dans la vie quotidienne et guide nos conduites. La connaissance repose sur l'idée que l'image de la réalité ou les notions structurant de cette réalité. Pour cette théorie l'idée est le produit de l'esprit humain en interaction avec la réalité. Cette théorie nous permet d'analyser l'influence qu'a la société sur le décrochage scolaire. La théorie montre comment la réalité est construite par la société au travers du sens commun constituant les membres de cette société. La réalité est comme une analyse

phénomologique de la vie de tous les jours ou encore l'expérience de la vie quotidienne s'abstenant de toute cause ou génétique. Les réalités de la vie quotidienne s'expliquent dans la conscience dans le temps et dans l'espace. Les réalités de la vie quotidienne ne se présentent à nous comme une intersubjectivité en commun avec les autres et cette intersubjectivité établit une différence entre le monde de la vie quotidienne et les autres réalités. La connaissance du sens du commun contient diverses instructions concernant la façon dont cette interprétation doit être effectuée (Danilo et Francois, 2012 : 62). Cette théorie permet à notre recherche de mettre en lumière les divers stéréotypes présents au sein de la population d'étude, leurs vecteurs, ainsi que leurs manifestations dans la société.

0.4.3 La théorie interprétative ou herméneutique

Les auteurs de cette théorie, fondent leur thèse sur le « sens » de l'existence, à l'évènement et aux actions. Elle se fonde sur l'analyse du déroulement ou sur l'histoire en partant d'un jugement de valeur implicite. La théorie de l'interprétation tente de dégager les structures motivantes et de construire un modèle (pas seulement dans le sens de représentation mais également au sens de l'idéal) d'une conduite donc celle-ci soit considérée comme intentionnelle, responsable ou déterminée par contingences socio-économiques et bio logico-historiques. Par conséquent, la théorie herméneutique permettra à notre travail de recherche d'attribuer l'enchevêtrement des événements et conduites en fournissant des interprétations aux évènements provisoirement non expliqués ou encore non explicables. Cette théorie est constituée des postulats appelés « énoncés hypothétiques » qui permet l'interprétation des hypothèses énoncés dans notre travail. Et, de définir les énoncés qui ne seront pas démontrables et incontestables liés à leurs options de base (Van Der Maren, 2004).

Le fait d'être élaborées à partir d'une option et d'un modèle de conduite auquel ces théories aboutissent permettent aux théories herméneutiques de servir de fondement aux théories prescriptives, bien qu'elles ne comportent pas en elles-mêmes un ensemble de prescriptions (Van der Maren, 2004).

0.5 Outils de collecte de données

Dans le cadre de notre recherche, ayant privilégié la méthode qualitative nous allons utiliser les outils de collectes de données par excellence, entre autres les entretiens, les observations et la recherche documentaire.

0.5.1 Les entretiens ou entrevus

C'est un type d'interaction verbale qui s'exerce entre un interviewer nommé chercheur (est celui qui stimule en général la forme de question) et un interviewé (est celui qui réagit en

retour par la production d'un nouveau stimulus) BLANCHET, (2000 : 81) dans divers contextes, C'est une technique de collecte de données centré dans une perspective interprétative et constructive de la recherche. Elle vise une compréhension riche du phénomène, ancré dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité (Benoît, 2009 : 338). Dès lors, elle permet une dynamique de construction de sens s'établit donc entre les interlocuteurs notamment le chercheur et le participant les uns apprenant des autres et stimulant l'émergence d'un nouveau discours et d'une nouvelle compréhension, à propos du phénomène étudié (Benoît, 2009 : 339).

L'entrevue ou entretien met l'accent sur la construction à travers le chercheur et le participant construisant ainsi une narration ou un texte constitué d'histoires, empreintes des connotations personnelles, interpersonnelles, sociales et culturelles des individus Erlandson et AL (1995). Dans le cadre de notre étude nous allons procéder par des interviews à partir des guides d'entretiens. Les réponses lors de nos entretiens seront libres et guidées. Les entretiens avec les enquêtés nous permettrons de saisir le fait en profondeur et permettre de recueillir des données fiables.

Les entretiens que nous avons effectués lors de notre étude de terrain se sont déroulés pendant l'année 2024 précisément pendant le mois de mars ; notamment du quatre mars 2024 au neuf mars 2024. Ces entretiens se sont effectués successivement avec les administratifs du lycée de Martap ; entre autres le proviseur du lycée, les censeurs, les surveillants généraux et les enseignants d'une part ; d'autre part avec les élèves de la classe de 6^e en Tle afin de n'exclure aucunes hypothèses et de comprendre en profondeur les réalités du fait étudié. Pour cela, nous avons accompagné nos entretiens avec l'observation et la recherche documentaire.

0.5.2 La recherche documentaire

Elle constitue l'ensemble des documents écrit ou imprimés d'événement passées (Lettre, notes anecdotique, journaux de bord) d'une part et objets matériels et symboles d'un événement actuel ou passé, groupes, organisations ou personne ne pouvant révéler les processus, le sens et les valeurs sociales (les diplômes, récompenses, articles, logos etc.). De ce fait, dans notre recherche, elle permettra de guider et collecter des données scientifiques.

0.5.3 Les observations

C'est un outil de collecte avec un grand avantage pour le chercheur car il permet d'éviter les artefacts qui seront créés lors des entretiens tout en appréhendant les réactions du sujet vis-à-vis de l'interview. Elle permet également d'éliminer le risque associé à la collecte donnée fait à découvert, comme la participation coercitive des sujets, les embarras et le stress causés par

les questions délicates lors des entrevues, l'accaparement du temps du sujet, etc. D'où son utilité dans notre recherche car elle permet au chercheur de s'immerger du sujet dans l'étude et d'obtenir des données fiables. Nous avons observé les attitudes des élèves susceptibles de décrocher au LM, les comportements des enseignants et celui des parents vis-à-vis des structures éducatives (Soient 40 cas au LM et 10 dans les ménages).

0.6 Procédé de l'échantillonnage

Les techniques d'échantillonnage se fondent sur des principes que nous mettons en œuvre, de façon presque spontanée, dans la vie de tous les jours. Pour des raisons d'ordre pédagogique, il semble bon de partir de cette pratique presque instinctive, de l'évaluation de sa richesse et bien sûr de ses limites, pour dégager des règles rigoureuses s'agissant du choix et la constitution des échantillons (Benoît, 2009 : 251).

Dès lors, l'on peut définir la technique d'échantillonnage, comme étant un recueil de l'information sur une fraction (échantillon) de l'ensemble (population) que nous voulons étudier (Benoît, 2009). Pour déterminer notre échantillon nous avons opter pour un échantillon non probabiliste dans la mesure où, *les techniques non probabilistes ou du moins certaines d'entre elles, semblent plus souvent satisfaisantes, plus "scientifique" même que les techniques probabilistes* Benoît (2009 : 60). Les techniques non probabilistes offrent l'avantage de ne pas heurter le bon sens, d'être souvent facile à comprendre et à appliquer. Nous avons opté pour un échantillon systématique, car, elle facilite la collecte des données.

0.7 Description de la collecte des données

La descente sur le terrain s'est débutée le lundi 04 Mars 2024 dans l'enceinte du lycée de Martap à neuf heures précises. La collecte de nos données a été faite à travers des entretiens semi-directifs et les focus group et nous avons fait d'un guide d'entretiens d'une part et un magnétoscope d'autre part. Nous nous sommes présentés au proviseur du lycée de Martap avec qui nous avons fait notre tout premier entretien sur le terrain d'étude qui nous a donné pas mal de données surtout documentaires. Nous avons procédé à l'entretien avec les surveillants généraux (le LM a deux surveillant) et les censeurs (deux également). En fin, nous avons alterner avec les entretiens des enseignants (22 enseignants) et les élèves (165 élèves de la 6^è en Tle) comme c'est la fraction de la population d'étude la plus nombreuse nous avons fait des focus group (par groupe de cinq et dix) avec les élèves. Les entretiens se sont déroulés au sein du LM pendant plusieurs jours précisément, du lundi 04 Mars 2024 au Vendredi 08 Mars 2024. Et, nous avons terminé avec les entretiens semi-directifs dans les ménages avec les parents (deux veuves, huit parents entre autres les papas et mamans) d'élèves. En définitive, nous avons

eu cinq entretiens avec le personnel administratifs, vingt-deux entretiens avec les enseignants, seize entretiens avec les élèves et dix entretiens avec les parents d'élèves.

0.8 Cadre de l'étude

Pour ne pas divaguer dans la globalité ; notre recherche se délimite sur trois points précis notamment la délimitation thématique et la délimitation spatiale.

0.8.1 Délimitation thématique

Notre recherche est circonscrite dans un cadre de la science de l'éducation, plus précisément dans la sociologie de l'éducation. Notre étude porte l'attention sur le phénomène de décrochage scolaire dans un contexte camerounais. Plus précisément, notre étude se consacre à faire une analyse sur le décrochage scolaire ; pour mieux analyser et expliquer le fait étudié, nous avons fait appel aux théories des sciences sociales plus spécifiquement, des théories sociologiques.

0.8.2 Délimitation Spatial

La présente étude s'est effectuée dans la région de l'Adamaoua, département de la Vina, l'arrondissement de Martap qui est un petit village enclavé situé à 80 km de la ville de N'Gaoundéré, précisément dans le lycée de Martap. Ce choix a été fait après un constat.

0.8.3 Délimitation temporelle

Notre étude sur le terrain s'est déroulée sur une durée d'onze jours plus précisément du vendredi vingt-huit février 2024 au neuf mars 2024.

0.8.4. Difficulté rencontrée

Lors de notre recherche, la principale difficulté que nous avons rencontrée était sur le terrain lors des entretiens. En fait, les élèves au départ étaient réticents pour répondre aux entretiens car ils étaient beaucoup méfiants, croyant que nous sommes venus pour les espionner. Bien plus, pouvoir rencontrer des élèves pour les entretiens était vraiment difficile car les élèves désertent les classes à partir de onze heures et commence les cours dès huit heures. En effet, lorsqu'on commence les entretiens le matin avec une classe, le temps de terminer pour aller à la classe suivante, il n'y'a plus d'élèves dans les classes. Aussi, la difficulté rencontrée a été au niveau de l'environnement ; le voyage très long et fatigant avec un mauvais état de route menant au village, pas d'électricité dans le village.

0.9 Clarification conceptuelle

Comme l'affirme ; Madeleine Grawitz (2001 : 326) dans les méthodes en science sociale : le chercheur doit d'abord commencer par définir les mots clés de son sujet de

recherche. De fait, nous allons définir nos concepts clés selon certains auteurs en sciences sociales.

0.9.1 Décrochage scolaire

Le terme « décrochage scolaire » provient du Québec et est la traduction littérale de l'anglais "drop out". Aux États-Unis, la question du décrochage scolaire est ancienne. Selon Sherman Dorn, qui a étudié l'usage du terme, les premières occurrences remontent à la fin du XIXe siècle. Initialement, dans un contexte scolaire, le mot "décrocher" faisait explicitement référence à la polysémie du terme "drop out". En anglais comme en français, "décrocher" peut avoir une connotation militaire, évoquant l'abandon du combat ou le repli face à la pression de l'ennemi. Certains auteurs américains du XIXe siècle ont utilisé cette métaphore guerrière pour caractériser l'abandon des études Dorn, S. (1996).

Ce terme, polysémique et complexe car, il a un sens large, dans les sciences sociales les auteurs le définissent selon leur domaine de recherche. Comme l'affirme Blaya : il n'existe pas a priori de définition standard du décrochage scolaire. La scolarisation traduit une procession de marche à franchir et que ces petites progressions créent, aussi chez les meilleurs élèves, des comportements pas faciles à gérer. Pour cela, il est incontestable qu'une varappe qui conduit à une situation décrochage victorieux via la réussite pendant son parcours qui l'a dirigé vers le succès, c'est le cas de l'élève qui a pu achever scolarisation jusqu'à l'obtention de son diplôme. Certains également arrivent, à force d'être optimiste accèdent à la réussite, mais comment y arrivent-ils ? Par contre, certains trouvent bon d'abandonner, après avoir pris conscience des difficultés dont ils font face et surtout du manque de soutien, nécessaire à leur accomplissement. En bref, certains décrochent, abandonneront, étant décourager et conscients de leurs limites à faire face aux difficultés. Alors, étant donné le sens large de ce concept, ayant fait une revue littéraire ce mot polysémique se rattachant à la problématique du décrochage scolaire pour mieux éclairer le fait étudié. La définition que l'on retrouve dans la majorité des études, le phénomène de décrochage renvoie aux différentes situations pouvant conduire un élève à arrêter son parcours scolaire (Guigue, 1998 cités par). Pauli et Brimer (1971) définissent, le décrochage comme étant le fait qu'un élève quitte l'école avant la fin de la dernière année du cycle dans laquelle il est inscrit. Alors, selon ces auteurs, le décrochage scolaire se rattache uniquement aux élèves en fin de cycle.

Par contre, les auteurs tels que ; Beaupère, chalumeau, Guy et Huguée(2007, p16) définissent le décrochage comme un processus qui conduit l'élève à quitter l'enseignement après avoir connu plusieurs échec. Aussi, il est défini comme étant une sortie précoce du

système scolaire. Ce terme de décrochage scolaire est rattaché à d'autres concepts qui nous incombe de définir également ; il s'agit entre autres de : déscolarisation (Glasman, 2004), refus scolaire (Leclercq et Dupont, 2005), démission scolaire (Balléon, 1995), désengagement scolaire (Connel et Wellborn, 1991 cité dans Blaya, 2010), rupture scolaire (Millet et Thin, 2003), abandon scolaire (Sauvé, Demeuse, Fournier, Fontaine et Wright, 2006).

0.9.1.1 échec scolaire

C'est une notion tout aussi complexe comme le décrochage scolaire, il varie en du contexte et du caractère sociohistorique dans laquelle elle est pris. Il est en corrélation entre les attentes que la société a envers l'école et celles donc l'école également a envers les élèves. De ce fait, elle n'est donc pas un objet en soi, mais représente plutôt un indicateur d'un problème social (Van Zante, 2008, cité par Mairama, 2015)

0.9.1.2 Abandon scolaire

C'est un phénomène d'interruption temporaire ou définitive des études par les jeunes des différents cycles scolaire (Primaire, secondaire et universitaire) et ce avant d'avoir obtenu un diplôme, un certificat ou une attestation d'étude de la part de l'institution d'enseignement à laquelle l'élève est affilié (Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremplé, 2000, cité par Mairama, 2015).

0.9.1.3 Déscolarisation

Cette notion revoie au processus d'entrée en crise de la relation que les élèves partagent avec la structure scolaire et la manière dont ils se sentent mis l'écart ou essayent eux-mêmes fuir la responsabilité scolaire. En d'autres termes, il s'agit d'identifier une fraction de la population déscolarisable bouclé dans le contexte institutionnel sous l'influence de la politique scolaire (Van Zanten, 2008).

0.9.1.4 Rupture scolaire

L'on emploie ce terme, quand un élève quitte le système scolaire, rompant ainsi ses liens avec l'école (Glasman, 2000).

0.9.1.5 Élève à risque

C'est un apprenant qui présente une forte probabilité de décrochage scolaire bien qu'il soit toujours dans le cursus scolaire (Tessier et Schmidt, 2007). Un élève dit à risque est celui qui présente plusieurs difficultés qui peuvent l'entraîner à un échec scolaire, à des retards dans l'apprentissage, à des troubles émotifs et des troubles de comportement, à un retard du développement intellectuel ou une déficience intellectuelle (Mairama, 2015).

En définitive, ces définitions des concepts liées au décrochage scolaire montrent comment le processus se déroule progressivement sur les individus décrocheurs et les liens avec les déterminants dans les apprentissages et les émotions des individus se procèdent. En d'autres termes, le décrochage scolaire apparaît comme un ensemble d'évènement scolaire marqué et ayant trait avec les parcours de l'ensemble des élèves, évènement en rapport avec l'école (ses activités, son organisation), avec les éducateurs et les camarades mais également avec les liens familiaux, ou encore le milieu social et les modes de vies. Sur ce point, le décrochage scolaire est vu comme ce qui se prépare avant sa manifestation. Il peut également, représenter les effets de l'extériorisation du lien entre l'adolescent ou l'adulte, l'institution scolaire et la société qui plus expose lors de l'adolescence car, c'est le moment où l'élève est le plus vulnérable et à la recherche identitaire (Janosz et Al, 2000). Alors, le décrochage scolaire peut être étudié dans un sens psycho-sociologique plus significatifs que le fait d'abandonner l'école. Selon de Delvaux (2000), le décrochage scolaire est une rupture temporaire ou définitive de la scolarité d'un élève suivant un processus de décoloration avec pour caractéristique l'arrêt des études avant d'avoir obtenu un diplôme (cité par Mairama, 2015). Au-delà de toutes définitions selon ces différents auteurs, nous constatons que le terme décrochage scolaire fait ressortir les différents tenants qui influencent l'attitude du décrocheur, notamment ; le contexte familial, les facteurs personnels ou intrinsèques, et facteurs sociaux ou extrinsèques d'une part et les facteurs favorisant l'absence du décrochage d'autre part.

En bref, l'on retient dans le cadre de notre étude le décrochage scolaire signifie entre autres l'abandon scolaire, l'interruption temporaire ou définitive du cursus scolaire. Cette situation nous conduit donc dans la déperdition scolaire, que nous daignons bien évident éclairer.

0.9.2 Déperdition scolaire :

La déperdition scolaire encore dit « déchet scolaire », « perte encourue de scolarité » ou encore « déperdition d'effectifs » (Deblé, 1964), la fréquentation scolaire est liée à un phénomène n'est autre que la déperdition scolaire parce qu'elle est observable dès l'instant où l'enfant commence fréquenter le cadre scolaire. La déperdition, dans un sens plus large du terme, elle est considérée comme une perte, un manque à gagner dans le milieu éducatif, l'on peut la définir comme étant l'ensemble des ressources humaines et matérielles employées ou gaspillées pour les élèves qui vont redoubler une classe ou qui abandonnent l'école avant d'avoir mené normalement un cycle d'enseignement (Unesco ; 1998 b : 46, cité par Yemdji, 2004). En d'autres termes, la déperdition scolaire révèle toute défaillance dans le processus

scolaire d'un enfant qui est inscrit dans un cycle scolaire précis ; cette déficience s'exprime à travers la contention de ce dernier dans un millésime d'études pendant plus d'annuité ou par un arrêt temporaire ou irrémédiable de sa scolarité. Elle est en énorme partie la conséquence des bourgeonnements précoces de l'école (abandon, déscolarisation ou décrochage, des retards scolaires, des redoublements). Pour mieux donner un sens à ce concept, il est indéniable pour nous de l'affilier à l'abstraction du système scolaire d'après A. Fouquet (1989, cité par Wakam, 2002 b :19). La déperdition scolaire serait une émanation de l'impéritie du système éducatif par conséquent des politiques scolaires à pouvoir maintenir l'élève à l'école jusqu'à l'obtention du diplôme requis. Elle signifierait aussi, la subtilité, pour le système de garantir aux individus en âge scolaire la qualité de connaissance nécessaire pour leur permettre de s'insérer dans la société ou d'être compétitif sur le marché de l'emploi.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

CHAP. 1 : LES POLITIQUES ÉDUCATIVES DU CAMEROUN PRÉCISÉMENT DANS L'ADAMAOUA ET LUTTE CONTRE LA DÉPERDITION

La politique éducative englobe les objectifs, les pratiques, les règles et les participants impliqués dans le système éducatif. Elle peut varier d'un pays à l'autre et d'une époque à l'autre, mais elle vise généralement à améliorer l'accès à l'éducation, la qualité de l'enseignement et les résultats des élèves. Elle peut également aborder des questions telles que l'équité, la diversité, la gouvernance et le financement de l'éducation. En somme, la politique éducative façonne la manière dont nous enseignons, apprenons et évoluons dans le domaine de l'éducation (Robertson, S. L, 2018).

Dans ce chapitre nous abordons les politiques éducatives au Cameroun en particulier dans la région de l'Adamaoua en montrant les différentes actions que l'Etat met en œuvre pour le développement de scolarisation. Tout d'abord, nous présenterons la notion de politique d'éducative. Ensuite présenté le système éducatif camerounais et les principales restructurations récentes. Enfin, présenté la principale politique éducative adoptée dans l'Adamaoua.

1.0 L'action publique de l'État

L'action publique désigne ; *l'ensemble des relations, pratiques et des représentations qui concurrent à la production politiquement légitimée de modes de régulation des rapports (Vincent Dubois :311)*. Par action publique l'on entend ; l'ensemble des visions stratégiques prises par l'Etat pour améliorer les conditions de l'éducation. Notamment les politiques éducatives constituées des systèmes éducatifs, des reformes éducatives, des systèmes scolaires etc.

1.1 Qu'est-ce que la politique Éducative

Pour mieux cerner la politique éducative, il incombe d'isoler les deux notions de façon distincte. La notion de politique est riche et complexe, et elle peut revêtir différents sens en fonction du contexte. D'abord, ce terme désigne le gouvernement d'un État dans ce sens, la politique désigne l'organisation du pouvoir dans une société structurée, ainsi que la manière dont ce pouvoir est exercé. Elle concerne les institutions étatiques, les affaires dirigeantes, les lois et les règlements qui régissent la vie collective. Ensuite, elle désigne une activité de gestion des affaires publiques. La politique englobe l'ensemble des actions et décisions prises par les

responsables politiques pour gérer les affaires publiques. Cela inclut la mise en place de politiques, la résolution de problèmes sociaux, l'élaboration de lois et la prise de décisions économiques. Dans un autre sens, elle apparaît comme une ligne directrice et orientations : la politique peut également se référer aux orientations, principes et valeurs qui guident les actions des individus, des groupes ou des gouvernements. Par exemple, une entreprise peut avoir une politique de non-discrimination en matière d'embauche. En fin, un art de vivre en société. L'étymologie du terme « *politique* » provient du grec « *politiké techne* », signifiant « *l'art des affaires d'État* » ou « *l'art de vivre en société* ». Ainsi, la politique concerne la manière dont les individus interagissent, coopèrent et prennent des décisions collectives pour le bien commun. En bref, la politique est un domaine vaste et dynamique qui façonne notre vie quotidienne, nos institutions et nos sociétés.

S'agissant du terme « éducatif », elle se rapporte à tout ce qui concerne l'éducation, l'enseignement ou l'instruction. Une démarche éducative vise à développer les facultés de l'individu en transmettant des savoirs et des valeurs. Elle trouve son origine étymologique dans le latin. Il est formé de plusieurs éléments de cette langue : le préfixe « *ex-* », signifiant « *hors de* », le verbe « *ducere* », qui signifie « *guider* », et le suffixe « *-tivo* », indiquant une relation active ou passive. En somme, il exprime l'idée de guider hors de l'ignorance vers la connaissance et la compréhension. Dès lors, une politique éducative désigne un ensemble de réflexions en question d'éducation. Il s'agit des orientations majeures et des décisions prises par le gouvernement concernant l'éducation d'un pays. Bien plus, La politique éducative est un ensemble d'idées, de valeurs et de mesures qui déterminent la manière dont l'éducation est organisée et dispensée (Reimers, Fernando, 2019). Elle désigne l'ensemble des actions entreprises par les gouvernements pour optimiser les pratiques dans le domaine de l'éducation. Elle vise à influencer la production et la distribution des connaissances au sein de la société. Il est essentiel de souligner que l'accès à l'éducation est un droit humain que tous les États doivent garantir.

Legrand (1988) *la politique éducative concerne d'abord ses aspects institutionnels, tout ce qui en elle relève des lois, de règlements, de moyens collectifs de les mettre en œuvre (les établissements, les structures les relations, les programmes et instructions, leurs fonctionnaires et leurs hiérarchies, et les budgets)*. L'on ne parle de politique éducative dans la mesure où celle-ci dépend de l'Etat.

1.2 Vue d'ensemble du système éducatif camerounais

Le système éducatif, est à la fois l'ensemble des institutions qui participent à la fonction éducative et l'organisation d'ensemble de l'architecture scolaire c'est-à-dire du déroulement général des études (cycles, orientation, filières etc.). (Claude, D. 1978). Alors, le système éducatif est une structure politique de l'Etat à travers laquelle se définissent les politiques éducatives. Le système éducatif camerounais vient de l'héritage colonial, ayant été sous la tutelle de la France et de la Grande Bretagne, le système éducatif va être décomposé en deux sous-systèmes notamment ; le système francophone et système anglophone d'où la biculturalité du système éducatif camerounais (la loi d'orientation du 14 avril 1998). Ces sous-systèmes coexistent tout en gardant chacune sa particularité dans les modes d'évaluation et de certification.

1.2.1 L'enseignement Secondaire

L'enseignement au Cameroun, est régi par la loi no 98 /004 du 14 avril 1998 l'Etat est garant de l'éducation. La présente loi fixe le cadre juridique général de l'éducation et s'applique aux enseignements maternels, primaire, secondaire et à l'enseignement normal. Il existe deux types d'enseignements secondaires notamment : l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique. D'après les données de l'année scolaire 2015-2016, environ 1,44 million d'élèves sont inscrits à l'enseignement moyen, dont environ 70% fréquentent des établissements publics (MINSEC, 2016). Le sous-secteur du premier cycle de l'enseignement secondaire a connu une croissance significative ces dernières années. En effet, les effectifs des élèves inscrits au premier cycle du secondaire ont plus que doublé au cours de la dernière décennie, avec un taux annuel moyen de 8,3%. Pendant ce temps, le taux de croissance démographique pour la tranche d'âge des 12 à 15 ans était de 2,2%. Cette évolution a permis d'augmenter le taux brut de scolarisation de 38,6% en 2007 à près de 65 % en 2016.

1.2.2 L'enseignement secondaire générale dans les deux sous-systèmes

L'admission au premier cycle se fait par concours et l'âge l'égal est de treize ans dans le sous-système anglophone et douze ans dans le sous-système francophone. Dans le sous-système francophone tout comme anglophone, le système éducatif est subdivisé en deux cycles. Entre autres on a le premier cycle ; 6^e, 5^e, 4^e et 3^e la fin du premier cycle se fait par l'examen de BEPC. Par contre dans le sous-système anglophone ; le premier cycle c'est sur cinq années (form 1, form 2, form 3, form 4 et form 5) et se termine avec l'obtention du GCEO/L). (Cf. Art.16-17).

S'agissant du second cycle, l'âge requis est de seize ans dans le sous-système francophone et dix-sept ans dans le sous-système anglophone. Dans les deux sous-système la fin du second cycle se fait par l'examen de BAC pour le francophone et le GCEO/L pour la section anglophone. Par contre dans le système francophone secondaire les examens officiels sont au nombre de trois (Bepc, Probatoire et Baccalauréat) et l'entrée en classe de Tle est conditionnée par l'obtention du Probatoire. Tandis que dans le système anglophone secondaire les examens officiels sont au nombre de deux (GCEO/L1 et GCEO/L2). (Cf. loi d'orientation, 1998)

1.2.3 L'enseignement secondaire technique

Il comprend deux cycles également notamment le premier cycle et le second cycle.

Le premier cycle est de quatre ans (1^e année, 2^e année, 3^e année et 4^e année) et se termine avec l'obtention du CAP ou un Trade Certificate (TC). Quant au second cycle accueil au titulaire du BEPC et du CAP. Et, la durée des études est de trois ans sanctionnés par l'obtention du Baccalauréat de technicien ou un brevet de technicien ou du Général of Education Advanced ou d'un Guild and city stage II (GCS II) ou d'un Royal society of Art Stage III (RAS III) Level qui donne accès à l'enseignement supérieur ou à la vie active.

1.4 Fonctionnement du système scolaire

C'est une organisation concrète et interne de l'institution scolaire, il est opérationnalisé à partir des institutions en charge de la formation. Notamment des différents cycles d'étude qui regroupent les sous-systèmes et caractérisé par une délimitation des programmes scolaires, des objectifs par niveau, des curricula et les diplômes. L'organisation du système éducatif est régie par la loi de l'orientation n° 004/98 dans *article n° 14/98* : « *l'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'État* ». Alors, le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme (Art. 15). Les diplômes sont délivrés à la fin de chaque sous système, le passe au cycle supérieur est conditionné par l'obtention du diplôme du cycle précédant. Les certifications dans les sous-systèmes ne se font par décret présidentiel ainsi que les besoins de l'organisation et le fonctionnement du système de formation par alternance (Art. 19-20). Aussi, les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation ainsi que le calendrier scolaire national sont fixés par voie réglementaire. De plus, l'année scolaire comporte au moins trente-six semaines de cours effectifs, le rythme d'enseignement est constitué des périodes de vacances (Art.22). Quant

à l'enseignement, elle est dispensée dans tous les établissements scolaires et peut également être assuré par un système d'enseignement à distance Les établissements privés d'enseignement concourent aux missions de l'éducation et peuvent être libre ou sous contrat, le régime de l'enseignement privé est fixé par une loi particulière. L'enseignement dans les établissements scolaires tient compte de l'évolution des sciences et des technologies, dans ses contenus et méthodes sont adaptées aux évolutions économiques, scientifiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et l'environnement international (Art.24-26).

Sur le plan géographique les écoles sont implantées en zones rurales et urbaines. Les élèves sont inégalement répartis dans les différentes circonscriptions administratives. Ainsi, les écoles des grandes villes et leurs périphéries présentent des effectifs pléthoriques qui obligent le recours au système de double-vacation (mi-temps) (Rapport d'analyse,2020-2022). Pour réduire ces inégalités, les pouvoirs publics ont érigé certaines localités en zones d'éducation prioritaire (ZEP), notamment les régions de l'Est, de l'Adamaoua, du Nord et de l'Extrême Nord. Mais, malgré les efforts fournis par le Gouvernement avec l'appui de ses partenaires au développement, de nombreuses poches de sous-scolarisation demeurent dans les autres régions et grandes villes du pays. Par ailleurs, le besoin en enseignants persiste et impose le recours au système de classes multigrades

1.5 Les langues d'enseignement

Les langues d'enseignement au Cameroun sont le reflet de la colonisation qui se caractérise par l'adoption du bilinguisme. En effet, les enseignements sont faits soit en anglais soit en français. L'État consacre le bilinguisme à tout le niveau d'enseignement, comme facteur d'unité et intégration nationales (Article n°4/004/98). Cependant dans les régions du nord-ouest et du sud-ouest les cours sont généralement dispensés en anglais. Par contre, dans les autres régions les cours sont dispensés en français. Cela est dû aussi aux langues adoptées par les populations dans les régions respectives néanmoins l'on retrouve certaines écoles qui ont adopté les deux langues d'enseignement notamment les établissements bilingues. Néanmoins, la loi d'orientation favorise l'insertion et la promotion des langues nationales.

1.6 Les visions stratégiques de l'État : Document de stratégie sectorielle de l'éducation formelle (SSEF)

Ce document mis en œuvre par l'État en 2005, s'inscrit dans la perspective des dispositions de la loi d'orientation n°004/98 sur l'éducation et l'enseignement supérieur, des orientations majeures du document de stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP) ainsi que

des engagements de l'État (EPT, FTI, OMD etc..) favorisant l'éducation pour tous et précisément à l'universalité de l'enseignement.

La stratégie sectorielle de l'éducation au Cameroun, constituée de divers documents, doit être perçue comme une photographie de l'état de la réflexion stratégique en mai 2013. Elle ne devrait pas être considérée comme un ensemble de décisions figées pour une période de dix ans. Malgré la division de la gouvernance de l'éducation entre plusieurs ministères spécialisés, l'organisation du travail via un secrétariat technique rattaché au Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire (MINEPAT) a permis de surmonter cet obstacle. De nombreux aspects de la stratégie dépassent les frontières des départements ministériels : la réforme des curricula et la formation des enseignants concernent l'ensemble du secteur pédagogique. De plus, la mise en place de l'enseignement fondamental résulte d'une réflexion commune entre le MINEDUB et le MINESEC, incluant des aspects de régulation des flux associant le MINEFOP et le MINESUP. Les renforcements de capacités critiques, tels que le développement d'un système d'information et de gestion (SIGE), sont programmés sur une plateforme interministérielle. Enfin, les politiques d'amélioration de la gouvernance, notamment en matière de gestion financière et de ressources humaines, sont partagées par tous les ministères sectoriels. La modélisation et les arbitrages financiers reposent sur l'articulation des différents segments du système éducatif, et la présentation de la stratégie sectorielle ne découle pas simplement de la juxtaposition de réflexions provenant d'institutions distinctes.

Pour cela, le document permet d'orienter l'État en augmentant les ressources publiques allouées à l'éducation. Il prend en compte la formation professionnelle comme un moyen de professionnalisation des enseignants et favorise le développement des ressources humaines ainsi que le mécanisme de régulation des flux à la fin de chaque étude dans la perspective de l'insertion sociale. De ce fait, quelques points ont été abordés notamment ; la gestion de l'accès face au choc démographique, l'amélioration de l'efficacité et la préservation de la qualité, le déficit de la pertinence, l'équité, les interactions entre les différents niveaux et types d'enseignement, la gouvernance et le financement durable et efficient.

L'enseignement secondaire concentre plus de la moitié (53%) du budget du secteur avec près de 80% de ce budget réservé au paiement des salaires. Les ressources allouées à la formation professionnelle restent très faibles, autour de 3% en moyenne en 2018. Au cours de cette même période, la part des dépenses publiques d'éducation accordée au sous-secteur de l'éducation de base représente 31% ce qui est loin des 45% du budget total du secteur recommandé par les documents de stratégie nationale en faveur de l'enseignement primaire (Rapport d'analyse, 2019-2022).

Elle s'accorde à universaliser l'enseignement primaire et secondaire. En fait, le gouvernement a choisi de mettre en place un enseignement fondamental de qualité couvrant le cycle primaire et le premier cycle du secondaire, ouvert au plus grand nombre d'enfants âgés de 6 à 15 ans. Cette initiative vise à porter le niveau moyen d'instruction sur une trajectoire cohérente avec la vision du Cameroun émergent à l'horizon 2035. En effet, la demande de scolarisation des adolescents âgés de 12 à 16 ans est forte et devrait augmenter dans les années à venir, en raison des progrès réalisés dans l'achèvement du primaire et de l'urbanisation croissante du pays. Cette demande sociale de scolarisation est en accord avec la stratégie de croissance et d'emploi choisie par le Cameroun. Cette stratégie, basée sur la production industrielle, génère des besoins importants en termes de niveaux de qualification, que la simple complétion des études primaires par le plus grand nombre ne permettrait pas d'atteindre. C'est pourquoi l'option de l'enseignement fondamental a été privilégiée.

1.7 Document stratégique pour la croissance et l'emploi (DSCE)

Il fut élaboré en 2009 par la volonté de l'Etat de mettre en œuvre les principes de la déclaration de Paris sur « l'efficacité de l'aide au développement. Dès lors, le gouvernement s'engage à mettre des stratégies fortes visant non seulement à améliorer les conditions de vie des populations mais également, à garantir la place d'un capital humain solide. Ces mesures vont être mises en œuvre à partir du MINEDUB, MINSEC, MINSUP et MINEFOP.

Le document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation 2013–2020 a pour objectif principal d'assurer un enseignement primaire universel de qualité. Cette initiative s'inscrit dans la continuité de la stratégie nationale de croissance et d'emploi, visant à doter le système productif d'un capital humain capable de répondre aux besoins de croissance économique.

Premièrement, le document de stratégie pour la croissance et l'emploi (DSCE) préconise une réorganisation du secteur de l'éducation afin de proposer. Pour cela, un enseignement

fondamental de qualité couvrant le cycle primaire et le premier cycle du secondaire, accessible au plus grand nombre d'enfants âgés de 6 à 15 ans. L'objectif est d'élever le niveau moyen d'instruction en cohérence avec la vision du Cameroun émergent à l'horizon 2035. Deuxièmement, un enseignement secondaire de deuxième cycle de qualité, équilibrant l'enseignement général et technique, et préparant les étudiants aux filières prioritaires pour le développement d'une économie en pleine industrialisation. Troisièmement, une formation professionnelle modernisée et renforcée, visant à doter les élèves sortant des premiers et deuxièmes cycles de l'enseignement secondaire général de solides compétences axées sur les savoir-faire requis sur le marché de l'emploi et favorisant la création d'emplois. Et, un enseignement universitaire professionnalisé, accompagné d'une formation continue étendue, d'un système de valorisation des acquis de l'expérience. Quatrièmement, la gestion efficace des effectifs pour garantir la qualité de l'enseignement, impliquant la mise en place d'un système transparent et crédible de régulation des flux. De ce fait, le renforcement de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle, ainsi que la revalorisation des salaires dans les métiers techniques.

Toutes ces orientations nécessitent la mise en œuvre de réformes générales, institutionnelles et pédagogiques, avec une application effective au niveau local. Ces réformes seront détaillées dans le cadre stratégique.

Bien que le Cameroun ait enregistré des progrès notables ces dernières années, notamment en termes d'augmentation du ratio enseignant-apprenant, de recrutement et de déploiement de nouveaux enseignants, ainsi que d'évaluation des résultats d'apprentissage, le secteur de l'éducation reste confronté à de nombreux défis. Les crises récurrentes auxquelles le pays est confronté ont un impact significatif sur ce secteur.

Le plan sectoriel actuel met l'accent sur l'amélioration de l'accès et de l'équité, la qualité et la pertinence de l'enseignement, ainsi que sur la gouvernance et la gestion du secteur.

1.8 Réforme du système éducatif : les principales nouveautés

Le système éducatif camerounais va connaître plusieurs importants changements avec l'adoption d'une nouvelle loi d'orientation qui va venir modifier quelques changements dans les systèmes scolaires de l'enseignement maternel à l'enseignement supérieur. Cependant, vu que nous travaillons dans le cadre de l'enseignement secondaire nous allons plus nous focaliser dans les réformes se référant à l'enseignement secondaire. Afin de moderniser et de faciliter l'accès à l'éducation l'État va mettre en disposition des changements.

Premièrement, la démocratisation de l'accès à l'éducation. En effet, elle se caractérise par une vulgarisation de l'éducation et une intensification de l'engagement de l'Etat à garantir une éducation pour tous après la loi d'orientation en 2002 sur la gratuité de l'école au primaire c'est au tour de celui de l'enseignement secondaire. C'est le cas, par exemple ; la scolarité dans les régions du Zep, l'école est presque gratuite depuis plusieurs années. Deuxièmement, une amélioration de la qualité de l'enseignement. Cela est visible avec l'introduction de nouvelle méthode d'enseignement comme le passage de l'approche par objectif à l'approche par compétence (2012). L'enseignement devient dès lors une histoire d'apprentissage par compétence, il s'agit maintenant de développer des compétences chez les élèves en appliquant la théorie du « learn by doing » et l'introduction de l'enseignement numérique dans tous les secteurs d'enseignements. C'est le cas de la formation et enseignement à distance (en 2019, contexte des cours en ligne lors du Covid6 19). Troisièmement, on a également la formation et le renforcement des compétences des enseignants avec les séminaires et stage de formations afin améliorer les compétences enseignantes. Quatrièmement, la promotion de la recherche scientifique et de l'innovation. Elle se caractérise avec les primes de recherches scientifiques allouées aux enseignants. Cette prime est régulièrement attribuée aux enseignants par trimestre plus de 6200 enseignants d'université publique y participe.

Dans le but de poursuivre la mise en œuvre d'une recherche fondamentale et appliquée susceptible de contribuer à l'émergence du Cameroun, le ministre d'Etat, ministre de l'Enseignement supérieur Pr. Fame Ndonga, P. a signé le 10 janvier 2022 une note d'information (...) (Cameroon tribune, 2022)

Enfin, l'autonomisation des établissements d'enseignement investissant plus dans la gestion pédagogique sur place (Brice, 2024). Ainsi, en matière d'éducation, cette loi offre un cadre juridique actualisé et adapté aux défis et aux besoins de l'ère moderne.

1.9 Restructuration du système éducatif

À partir de la mise en disposition des états généraux de 1995, plusieurs propositions ont été annoncées s'agissant de l'agencement de l'enseignement secondaire général du système général francophone, le second cycle devra comprendre dorénavant deux années d'étude pour préparer l'élève à l'examen du baccalauréat. Cette action renvoie à une harmonisation des deux sous-systèmes d'enseignement secondaire. Néanmoins, cette prédisposition n'a pas encore été officiellement encrée dans le système scolaire car, cela reviendra à supprimer l'examen officiel de la classe de première dans l'enseignement secondaire général.

Le Cameroun reconnaît le français et l'anglais comme ses deux langues officielles. Ainsi, plusieurs mesures sont envisagées pour former des camerounais véritablement bilingues notamment ; une réforme des programmes et du système d'évaluation. Il s'agit d'adapter les contenus d'enseignement et les méthodes d'évaluation pour favoriser l'acquisition des compétences dans les deux langues. La promotion du bilinguisme dans certaines disciplines : Outre les cours de langue, des matières telles que l'éducation civique, l'histoire et les sciences de la vie et de la terre (SVT) seront enseignées indifféremment en anglais et en français. La Formation des formateurs ; en effet, il est essentiel de renforcer la formation initiale et continue des enseignants à tous les niveaux d'éducation et de formation en anglais. Développement d'établissements bilingues progressivement, les structures éducatives devront devenir véritablement bilingues pour favoriser une immersion linguistique complète.

Par ailleurs, une réforme dans les programmes plus adaptés à la réalité du marché du travail. En effet, elle administre une correction dans les programmes de l'enseignement technique et professionnel. Le but étant, de joindre les formations des appétences du monde économique et d'accorder aux élèves et étudiants des compétences en accord avec le marché du travail. Cette approche facilitera la réduction du taux de chômage parmi les jeunes diplômés.

De même, une réforme sur le renforcement des langues étrangères. Afin de promouvoir l'intégration professionnelle et sociale des diplômés camerounais, la maîtrise des langues étrangères est cuirassée. Le pays étant bilingue, le bilinguisme est enhardi dès le primaire, notamment avec un enseignement de l'anglais pour les élèves francophones et du français pour les élèves anglophones. Et, bien d'autres langues comme le chinois, l'espagnol, l'allemand, l'arabe, le grec...sont introduites dans le système éducatif. Une réforme par rapport au développement de la recherche scientifique et de l'innovation. La loi de l'orientation accorde une place importante au développement de la recherche scientifique. Elle est considérée comme une barre indispensable pour le développement économique et social. De ce fait, elle prévoit de doter les écoles de laboratoires et centre de recherche ; soutenir financièrement les chercheurs et les doctorants ; encourager les collaborations entre les établissements ; promouvoir les innovations dans les domaines prioritaires identifiés par le gouvernement (Brice, 2023).

Une réforme également sur le renforcement de la formation des enseignants. La qualité de l'éducation repose sur la qualification des enseignants, par conséquent, c'est la raison pour laquelle le système éducatif camerounais met un accent spécial sur la formation initiale et continue. Pour répondre à cela, de nouvelles mesures sont mises en œuvre notamment : la création d'un institut supérieur de formation professionnelle pour les enseignants (avec la création

récemment des écoles normales de Maroua et Bertoua) ; l'instauration de stage obligatoires en milieu professionnel pour les futurs enseignants ; des formations continues pour les enseignants en activité afin de renforcer leurs compétences pédagogiques et techniques. L'objectif de ces mesures, étant de contribuer à l'amélioration de la compétitive et de l'efficacité du corps enseignant au Cameroun. Cette réforme du système éducatif met l'accent sur l'implication des acteurs locaux (l'article 161 de la Loi 2019/024 du 24 décembre 2019 portant Code Général des Collectivités Territoriales Décentralisées) dans la gestion des établissements scolaires renforce davantage l'environnement institutionnel de l'éducation au Cameroun, en ce sens que depuis l'avènement du processus de décentralisation, l'État a procédé au transfert de certaines compétences aux communes, telles qu'en matière d'Éducation (161.a.), d'Alphabétisation (161.b.) et de Formation Technique et Professionnelle (161.c.). Le but visé étant d'assurer une gestion participative par les collectivités territoriales décentralisées des structures d'éducation et de la formation. Elle vise à garantir un meilleur suivi et une meilleure prise en charge des besoins des élèves, la réforme vise à impliquer davantage les collectivités territoriales décentralisées, les parents d'élèves et le secteur privé dans la gestion des écoles et établissement d'enseignement. Les collectivités territoriales décentralisées doivent avoir la charge de l'affectation des enseignants, relativement aux besoins recensés localement. Et, les établissements scolaires auront aussi, la possibilité de s'associer à des partenaires privés pour développer des projets pédagogiques, culturels ou sportifs (Brice, 2023).

En définitive, la réforme dans le système éducatif vise un objectif principal qui est celui de répondre aux défis et exigences des temps modernes. Elle s'accompagne d'une formation de citoyens autonomes, compétents et capables de contribuer au développement durable du pays.

1.10 Vision prospective à l'horizon 2035

Face à la montée de l'incivisme, de l'immoralité et à la crise des valeurs telles que la paix, le travail, la solidarité et la transparence, il est impératif de renforcer l'éducation civique au Cameroun. Ce renforcement se concrétisera notamment par l'enseignement de l'éducation civique à tous les niveaux d'études et la mise en place systématique de mesures pour lutter contre les comportements inciviques dans les milieux scolaires et universitaires. La vision de développement du pays à l'horizon 2035 nécessite une réévaluation significative des missions confiées à l'école, ainsi que l'adoption de principes directeurs majeurs. La mission essentielle de la nouvelle école demeure la formation complète du citoyen sur les plans individuels, collectif et moral. À ce titre, la mission générale de l'article quatre de la loi d'orientation de 004 /98 ; la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverte au monde et

respectueux de l'intérêt général et du bien commun (Art.5 alinéas 1). Cette loi favorise l'ouverture de l'élève dans le cadre international, dans le multiculturalisme et la biodiversité de la culture avec la formation des élèves à la fois moderne mais aussi enraciné dans les valeurs culturelles. Cela est visible avec l'introduction des langues maternelles dans l'établissement scolaire. La formation aux valeurs éthiques universelles que sont la dignité ainsi que le sens de la discipline (Alinéas 2). Cette réforme veille également dans l'éducation familiale (alinéas 3), qui est le socle de la réussite scolaire. Car, un enfant qui connaît les valeurs familiales est un enfant qui est inculqué aux valeurs du vivre ensemble, de l'amour de son prochain, le respect des aînés et de son entourage.

Dans le même article, on a la promotion des langues nationales qui est d'autres que l'anglais et le français effet, ces langues nationales qui sont encore des langues d'enseignement favorisant l'intégration sociale du jeune camerounais à l'échelle internationale. L'initiation à la culture, à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice, de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous régionale (alinéas 5). Ces valeurs favorisent au jeune camerounais l'ouverture au monde de s'intégrer dans d'autres sociétés. La culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat. Ces valeurs permettront à développer chez l'élève l'esprit de l'effort en favorisant le travail honnête. Le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entre. Elle favorise chez l'élève, le développement de l'esprit entrepreneurial et l'insertion à la vie active. Encourager le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'entreprise (alinéas 6 & 7). La formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant d'où l'initiation à l'épreuve physique et pratique dans les établissements scolaires. Aussi, la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé (alinéas 8 & 9), d'où l'initiation des élèves dans les travaux manuels et l'introduction de l'économie sociale et familiale (ESF) dans les curricula dans les établissements de l'enseignement secondaire.

En définitive ces lois d'orientation sont mises en œuvre afin de faciliter le développement humain, cette vision a pour objectif : l'augmentation de l'offre et de la qualité de la formation du système éducatif. Pour atteindre cet objectif plusieurs éléments sont pris en compte ; les composantes, les objectifs, les résultats et les indicateurs.

1.11 La politique de la zone prioritaire d'éducation (ZEP)

Après que l'État ait évalué l'opportunité de créer des zones d'éducation prioritaire (ZEP), la notion de projet éducatif de territoire (PEP) est apparue. Cette politique éducative, censée être adaptée, est mise en œuvre dans ces ZEP pour améliorer la gestion tant du côté des acteurs de l'éducation que des bénéficiaires. Dans ce contexte évolutif, nous nous sommes interrogés sur l'efficacité de cette politique, à la fois dans le temps et dans l'espace de sa mise en place. Pour réduire certaines inégalités, les pouvoirs publics vont ériger certaines localités en zone d'éducation prioritaire notamment les régions de l'Est, L'Adamaoua, le Nord, l'Extrême-nord (Rapport d'analyse, 2021).

1.11.1 A quoi se réfère la notion de ZEP

C'est un programme d'intervention élaborer par le stratégique sectorielle de l'éducation en 2005. Ce programme stipule que :

Pour réussir, le pari est de parvenir à un développement harmonieux du secteur de l'éducation (...) l'objectif du gouvernement est d'accroître l'accès à l'éducation de tous les enfants d'âge scolaire et de les maintenir dans le système jusqu'à la fin du cycle. Un accent particulier sera mis sur le renforcement de la scolarisation des filles et des garçons vivant dans les zones d'éducation prioritaires (les provinces de l'extrême nord, du nord, de l'Adamaoua et du sud-ouest, nord-ouest et de l'est) ainsi que les enfants issus des groupes pauvres.

Cette politique va être pensée en raison du faible du taux de scolarisation et des niveaux de fréquentation très bas dans ces régions par rapport aux autres mais également à cause de la disparité remarquée entre les différents départements et couches sociales des milieux de vie. La politique d'intervention d'éducation prioritaire comme le souligne Yves Rochex, a vu le jour en France et en Angleterre avant d'être pensée dans le reste des pays du monde. De ce fait, la politique ZEP est un modèle inspiré de la politique éducative française en 1990.

1.11.2 Objectifs de la politique ZEP

D'une part, cette politique a été pensée pour satisfaire les exigences internationales en matière d'accès et qualité d'éducation et de la formation. En effet, la politique du ZEP a pour objectif principale une catégorie de population bien précise notamment les populations victime d'inégalité scolaire et réussite. Elle lutte pour les enfants en désavantage et victime dans l'inégalité de scolarisation et de réussite scolaire. D'autre part, la politique de ZEP est pour la volonté nationale de réduire la disparité d'accès, de sous-scolarisation, la déscolarisation et de

la réussite scolaire. Pour ce fait, elle consiste à prendre appui sur le désavantage afin de le transformer en un traitement de faveur dans le but de donner mieux à ceux qui ont moins.

La politique de ZEP dans son objectif principal de réduire les disparités entre les régions et de faire évoluer l'éducation et les taux de réussite dans les régions déscolarisées, elle s'engage à : l'amélioration de l'accès à l'équité sur tout le niveau. La scolarisation primaire universelle demeure l'une des priorités de la stratégie. Selon les simulations financières, cet objectif devrait être atteint d'ici 2022. Actuellement, les taux d'accès (123,7 %) et d'achèvement (72 %) présentent une dispersion importante (DSSF,2020). Ainsi, les politiques visant l'achèvement primaire universel se concentrent sur la réduction des disparités, en faveur des populations les plus éloignées de l'école. Bien que des mesures classiques d'augmentation des capacités d'accueil soient déjà en place, la contractualisation des maîtres des parents résiduels représentera un nouveau pas vers la gratuité de l'école et encouragera la fréquentation scolaire des populations les plus défavorisées. Elle s'engage à garantir l'amélioration de la qualité et pertinence de l'enseignement ; Alors, la mise en œuvre de l'enseignement fondamental entraînera des politiques d'accès différenciées selon les cycles au secondaire. L'accès au premier cycle sera privilégié, avec pour objectif une transition depuis l'école primaire touchant 85 % des enfants, en revanche, l'accès au second cycle sera régulé. Toutefois, la stratégie ne vise pas encore à généraliser l'accès au premier cycle secondaire. La modélisation financière a montré que cet objectif n'est pas encore viable au Cameroun. Malgré les pressions en faveur de sa suppression, le concours d'entrée en sixième sera maintenu. Il est également nécessaire de renforcer la régulation des flux vers la partie supérieure du système avant de généraliser la transition vers le collège. Ce renforcement accompagnera la mise en place de l'enseignement fondamental.

L'amélioration de la gestion et gouvernance : Afin d'atteindre cet objectif, le gouvernement encouragera l'expérience communautaire au profit des populations rurales en impliquant les collectivités territoriales décentralisées et en favorisant l'offre privée. Il renforcera les compétences des encadreurs des centres de promotion de la communauté (CPC) grâce à une supervision pédagogique rigoureuse et au développement de programmes d'études adaptés. Le Gouvernement soutiendra les initiatives communautaires menées dans des zones rurales pilotes, qui ont démontré leur efficacité pour la scolarisation des enfants âgés de 3 à 5 ans, grâce à l'implication des parents. Les relais communautaires organiseront des ateliers d'information sur l'éducation parentale au sein des communautés, qui seront mobilisées et constituées en comités de gestion des centres de promotion de la communauté (CPC).

Enfin, pour atteindre ces objectifs d'accès à l'éducation, plusieurs stratégies ont été mises œuvrés dans les deux cycles d'enseignement secondaire. Elle consiste à accroître l'accès et rétention des élèves en âge scolaire dans l'enseignement de manière significative en 2015.

1.11.3 Enjeux et perspective de la politique d'intervention d'éducation prioritaire

Les enjeux de la politique d'intervention d'éducation prioritaire sont visibles sous plusieurs angles, notamment ; dans l'enseignement secondaire (premier cycle et second cycle) et dans le rapport de l'amélioration de l'efficacité. En 2000, le gouvernement a mis en place une politique de zones d'éducation prioritaire (ZEP). Cette initiative visait à corriger les inégalités sociales et économiques en renforçant l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements situés dans des territoires en difficulté. Les régions désignées comme ZEP étaient celles où la scolarisation accusait un retard par rapport aux valeurs nationales, en particulier pour les filles. Grâce à cette politique d'intervention, les écarts de scolarisation entre les régions les moins favorisées et la moyenne ont considérablement diminué, bien que des disparités liées au genre et aux revenus persistent (DSSE, 2022).

Tableau 2: Disparités en matière de scolarisation

Indicateurs	2001	2011
TBS, Moyenne nationale	201%	110,8%
TBS, Zone d'éducation prioritaire	84,4%	113,8%

Source : Annuaire statistique du MINEDUB 2011 et Calcul du secrétariat technique (DSSEF, 2022).

Selon le rapport de l'indicateur de l'Unesco, les taux de scolarisation, qu'ils soient bruts ou nets, sont couramment utilisés pour évaluer la couverture scolaire. Le taux brut de scolarisation (TBS) d'un niveau d'enseignement donné pour une année donnée est calculé en rapportant le nombre total d'enfants fréquentant ce niveau (quels que soient leur âge et leur statut de redoublants) au nombre total d'enfants d'âge "normal" pour ce niveau (6 à 11 ans pour le primaire, 12 à 15 ans pour le premier cycle du secondaire, 16 à 18 ans pour le deuxième cycle du secondaire). Le taux net de scolarisation (TNS) est calculé de manière similaire, mais le numérateur est limité aux élèves dont l'âge se situe dans la fourchette d'âge normale pour le niveau considéré. Le TBS est souvent considéré comme une mesure de la capacité du système éducatif. Un taux de 100 % signifie qu'il y a autant de places disponibles dans les écoles que

d'enfants en âge normal de fréquenter ce niveau. Cependant, le TBS ne tient pas compte uniquement des élèves d'âge normal, car il inclut également les redoublants. Ainsi, un TBS de 100 % ne garantit pas que tous les enfants soient effectivement scolarisés. L'accès à l'éducation a connu une augmentation à tous les niveaux d'enseignement. Voici les principaux points : D'abord ; au préscolarisation le taux brut de préscolarisation est passé de 17,5 % en 2006 à 28,8 % en 2010. Et, dans l'enseignement primaire le taux brut de scolarisation au primaire est resté supérieur à 100 % pendant cette période .Cela s'explique par l'accès à ce niveau d'enseignement pour certains élèves à un âge différent de l'âge officiel et la présence de redoublants .Ensuite, dans l'enseignement secondaire le taux brut de scolarisation au secondaire est passé de 32 % en 2006 à 47 % en 2010 .Cette évolution est due à l'élargissement de l'offre d'enseignement (public et privé) à ce niveau .Enfin, dans l'enseignement supérieur la croissance des effectifs dans l'enseignement supérieur a dépassé la progression de la population globale et de la population scolarisable (19-24 ans).Le taux brut de scolarisation a augmenté de 6 points entre 2006 et 2011, passant de 6,4 % à 11,8 %. Le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants est passé de 725 à 1228 pendant la même période (Rapport d'analyse, 2022).

L'accès au cycle primaire est globalement universel pour toutes les catégories de la population dans la plupart des régions, à l'exception de celles situées dans la zone septentrionale du pays. Dans l'Adamaoua, 22 % des jeunes n'ont pas accès à l'école, tandis que ce chiffre atteint 29 % dans l'Extrême-Nord. Malheureusement, ces retards risquent de s'accumuler, car le taux d'achèvement du primaire est estimé à 58 % dans l'Adamaoua et seulement à 46 % dans l'Extrême-Nord (comparé à environ 95 % dans les autres régions non septentrionales du pays). Le niveau de pauvreté des populations joue également un rôle significatif. Par exemple, si le taux d'achèvement du primaire est d'environ 98 % pour un jeune du quintile de richesse le plus élevé résidant à Douala ou à Yaoundé, il n'est que de 28 % pour un jeune du quintile le plus bas vivant dans la zone septentrionale (Rapport d'analyse, 2022). Des analyses complémentaires ont révélé les rôles respectifs de l'offre et de la demande dans la scolarisation. Dans la partie septentrionale du pays, des facteurs liés à l'offre expliquent en partie les retards de scolarisation par rapport aux autres régions. Cependant, les facteurs liés à la demande sont tout aussi importants : près de 20% des enfants ayant une école raisonnables proche de leur domicile ne la fréquente pas. En effet, une grande partie des inégalités observées dans les parcours scolaires provient non pas de la transmission entre les cycles d'études (qui représentent 30% de la sélection globale). Plus précisément, la rétention au cours du premier cycle

secondaire pose des difficultés significatives pour les jeunes vivants en milieu rural et issus de milieux défavorisés (Rapport d'analyse 2022)

Quant à l'efficacité elle se démarque de façon interne et externe. En effet l'efficacité interne se concentre sur la mesure de la progression des élèves dans les cycles d'études, afin de vérifier combien d'entre eux parviennent à terminer ces cycles dans le nombre d'années prévu par la réglementation scolaire. Les indicateurs pertinents relatifs à l'efficacité interne pour les trois premiers cycles du système éducatif sont notamment ; au cycle primaire, les redoublements sont nettement plus fréquents en première et en dernière année du cycle primaire. En effet, cette tendance est observée dans de nombreux pays. Au premier cycle du secondaire ; Les redoublements sont également fréquents en dernière année du premier cycle du secondaire. Par conséquent, Cela peut avoir un impact sur la progression des élèves. Enfin, dans le deuxième cycle du secondaire. En effet, dans cette phase, les redoublements sont « particulièrement élevés en classe de première. Car, la classe de première est sanctionnée par un examen probatoire qui permet l'accès à la classe terminale. Ces observations soulignent l'importance de surveiller attentivement la progression des élèves à chaque étape du système éducatif.

D'après les données de l'enquête ECAM, la rétention dans le primaire est globalement satisfaisante, mais ce sont plutôt les redoublements qui affectent l'efficacité globale à ce niveau. Cependant, l'analyse des données administratives place cette efficacité à un niveau inférieur. Il semble donc que la rétention, plutôt que les redoublements, soit le facteur principal réduisant l'efficacité interne du cycle primaire. Les politiques proposées devraient découler des résultats de l'analyse de ces données. En ce qui concerne le secondaire, c'est davantage l'abandon que les redoublements qui expliquent la faible efficacité constatée, surtout dans le deuxième cycle caractérisé par l'existence d'un examen sélectif non terminal.

Tableau 3: proportions par région des élèves du secondaire général suivant l'ordre et le sexe

Régions	Filles	Garçons	Total(%)
Adamaoua	83.35%	87.84%	86.21%
Centre	64.74%	66.90%	65.83%
Est	78.30%	85.44%	82.40%
Extrême-Nord	91.79%	95.49%	94.53%
Littoral	50.97%	50.97%	50.97%
Nord	88.67%	93.32%	91.82%
Nord-Ouest	73.01%	73.67%	73.31%

Ouest	83.27%	83.38%	83.32%
Sud	88.46%	89.62%	89.06%
Sud-Ouest	73.84%	77.44%	75.51%
National	71.66%	76.15%	74.00%

Source : MINEDUB-carte scolaire 2015 /2016(Cité par Siwom,2023)

Ce tableau ci-dessus révèle une répartition inégale des régions par rapport à la proposition des élèves dans l'enseignement secondaire, cette proportion inégale est visible non seulement selon les régions mais aussi selon le sexe. Néanmoins, l'on constate que la proportion des garçons est plus visiblement élevée que celle des filles dans toutes les régions à l'exception de la région du littoral (50,97%). Bien plus l'on remarque la proportion dans les régions de l'Adamaoua (86,21%) et de l'extrême-nord (91,79%) est plus élevée.

Tableau 4: Population scolarisable du secondaire

Régions	Filles	Garçons	Total
Adamaoua	88528	87439	175967
Centre	287782	280618	568400
Est	69586	70750	140336
Extrême-Nord	286526	301593	588119
Littoral	224727	216410	441137
Nord	154107	153654	307761
Nord-Ouest	192352	193765	386117
Ouest	183981	184421	368402
Sud	54353	58353	112706
Sud-Ouest	128237	131706	259943
National	1670179	1678709	3348888

Source : BUCREP 2010/2011

Le tableau ci-dessus montre une population scolarisable dans l'Adamaoua de 175967 (soit 88528 de filles et 87439 de garçons). Alors, dans l'Adamaoua la population scolarisable chez la fille est légèrement supérieure par rapport aux garçons. Contrairement à Extrême-Nord 588119 (286526 de filles et 301593) ; au Nord 307761(154107 de filles et 153654) ; Est 140336 (69586 de filles et 70750 de garçons).

Tableau 5: Éléments d'efficacité interne en 2010/2011

Niveau d'études	Cycle primaire	Secondaire	
		Premier cycle	Second cycle
% de rétention sur le cycle	88,4 %	70,4 %	53,8 %
% moyen de redoublants	14,9 %	13,8 %	20,3 %
% de redoublants par année			

SIL/6ème/2 ^{nde}	16,7%	9,7%	10,1%
CP/5ème/1 ^{ère}	14,8%	7,8%	28,2%
CE1/4ème/Terminale	12,7%	12,9%	18,6%
CE2/3 ^{ème}	14,7%	23,5%	
CM1	12,9%		
CM2	17,6%		
Indice d'efficacité interne (%)			
. Global	79,8 %	71,7 %	56,8 %
. Avec seulement les abandons	93,8 %	82,6 %	70,0 %
. Avec seulement les redoublements	85,1 %	86,8 %	81,1 %

Source : RESEN Cameroun, 2013(Rapport d'analyse, 2022).

D'après le tableau ci-dessus, nous constatons que ; en termes de rétention en 2010-2011 le plus élevé est au premier cycle (70,4%). Par contre, le taux moyen de redoublants est plus élevé au second cycle (20,3%). Et, la classe de première est celle qui a le taux le plus élevé en termes de redoublants (28,2%). Cependant, l'indice d'efficacité interne (avec seulement les abandons) au second cycle est 70% et au premier 82,6%. Par ailleurs, le taux d'indice d'efficacité interne (avec seulement les redoubles) au premier cycle est 86,8% et au second cycle 81,1%. Après près de dix ans, les indicateurs synthétiques ont montré une amélioration dans le primaire, mais une détérioration dans le secondaire, notamment dans le second cycle, avec une baisse d'environ vingt points de l'indicateur global comme nous révèle le tableau ci-dessous.

Tableau 6: Évolution de l'efficacité interne globale

. Indicateurs	Années	Primaire	Secondaire	
			1 ^{er} cycle	2 ^{ème} cycle
Coefficient d'efficacité interne global	2002/2003	63,3%	81,0%	75,3%
	2010/2011	79,8%	71,7%	56,8%
Avec seulement les abandons	2002/2003	79,8%	90,9%	90,0%
	2010/2011	93,8%	82,6%	70,0%
Avec seulement les redoublements	2002/2003	75,3%	89,2%	83,7%
	2010/2011	85,1%	86,8%	81,1%

Source : RESEN Cameroun, 2013(rapport d'analyse 2022).

L'éducation a des effets externes à la fois sociaux et économiques. Les effets sociaux incluent la réduction de la pauvreté, la diminution de la taille des familles, l'amélioration de la

santé maternelle et infantile. Il est établi que l'achèvement de la scolarité primaire permet d'obtenir environ 60 % des effets sociaux totaux, en particulier pour les filles. La non-scolarisation et la déscolarisation au niveau primaire entraînent donc des pertes significatives en termes d'impacts sociaux. Il est important de noter qu'environ 8 % d'une génération n'a pas accès à l'éducation, et environ 11 % de ceux qui sont scolarisés n'atteignent pas la dernière année du cycle primaire. Pour maximiser les rendements sociaux du primaire, il est essentiel que l'État prenne en charge leur scolarisation.

1.11.3.1 L'amélioration à l'efficacité et la qualité

S'agissant de l'amélioration à l'efficacité : au premier cycle le programme prévoit porter le nombre de nouveau entrant dans le secondaire en générale. En effet l'on constate une légère amélioration dans les chiffres notamment de 13 600 en 2003 à 18 600 en 2015. Et, s'agissant du taux d'achèvement elle passe de 28% en 2003 à 35% en 2015(DSSEF, 2020). Au second cycle le nombre d'accès passe de 55 000 en 2003 à 81 000 en 2015. Et, s'agissant du taux d'achèvement elle évolue de 11,6% en 2003 à 13% en 2015.

Quant à la qualité de l'éducation, elle améliorera les apprentissages dans l'enseignement à partir du développement des innovations nécessaire en facilitant aux élèves d'atteindront le niveau minimum de connaissances et de compétences. Les mesures prises pour encourager cela est entre autres : La révision des méthodes d'enseignements, de formation et d'apprentissage. En effet, l'impact du nombre d'années d'études des enseignants montre une saturation au-delà de 13 ans. Cela suggère que le niveau de fin d'études secondaires devrait être la référence minimale pour le recrutement des enseignants. La formation initiale dans les ENIEG (Écoles Normales d'Instituteurs et d'Éducatrices du Gouvernement) n'apporte qu'un léger avantage par rapport aux enseignants sans formation spécifique. On peut donc se demander si la formation dans les ENIEG est efficace. Enfin, les enseignants du secteur privé et les maîtres des parents semblent avoir une efficacité pédagogique supérieure à celle des enseignants fonctionnaires et contractuelle. Le suivi par les parents ou le directeur d'école pourrait expliquer cette meilleure présence et activité pédagogique. De nouvelles méthodes d'apprentissage comme les approches sont élaborées pour faciliter l'apprentissage des élèves. Aussi, la formation à distance ou télé enseignement pour faciliter l'enseignement va être employé comme politique éducative surtout pour lutter contre l'insuffisance du personnel enseignant et pour faciliter l'apprentissage en la rendant plus moderne.

Quant à l'application d'une pédagogie différenciée : le diagnostic a révélé de nombreuses inégalités dans la rétention et les performances des élèves. Ces disparités sont principalement liées au niveau de richesse des familles. Malheureusement, cette dimension des inégalités est particulièrement résistante aux politiques publiques. Pour y remédier, l'administration prévoit plusieurs mesures notamment : d'établir des normes pour l'évaluation, par exemple en exigeant la délibération du conseil des enseignants ou de l'école pour l'attribution des notes annuelles finales. Et, développer des outils de comparaison locale et harmoniser les devoirs ainsi que les notes. Réprimer les comportements indésirables des enseignants qui pourraient nuire aux enfants, en particulier ceux issus de milieux défavorisés. Pour cela, une étude sera commandée pour identifier ces comportements et proposer des politiques ciblées pour les éliminer. Comme autres mesures prises par l'Etat, est de mener des études sur les obstacles à la rétention des élèves les moins aisés au primaire et au secondaire. Impliquer les sociologues et les pédagogues dans l'identification de contenus et d'exercices socialement sélectifs lors de la réforme des programmes. Mettre en place des mesures symboliques pour valoriser le mérite, telles que des récompenses et distinctions pour les enseignants, chercheurs et élèves méritants. Communiquer sur les réussites individuelles et collectives d'enfants statistiquement moins susceptibles de réussir, ou solliciter l'élite locale issue de milieux modestes pour partager leur histoire personnelle. Également, une réduction de la taille des classes à 40 élèves maximum par classe : La surpopulation dans certaines classes est un facteur d'inégalité qui contribue aux abandons scolaires et perturbe considérablement l'apprentissage. Le ratio élève/enseignant moyen national de 54 cache des disparités importantes, avec des classes accueillantes parfois plus de 100 élèves dans certaines écoles. Le gouvernement s'engage à résoudre ces problèmes de surpopulation et à améliorer les performances scolaires. Bien plus, les mesures d'accompagnement de la gratuité n'auront un impact significatif sur l'accès à l'éducation et la rétention des populations les plus vulnérables à l'école. La prochaine étape vers la gratuité effective de l'école primaire publique consiste à distribuer des manuels scolaires dans les écoles des zones prioritaires. Le gouvernement prévoit d'approvisionner progressivement les écoles primaires en manuels scolaires essentiels, gratuits pour les élèves. L'égalisation de la formation continue des enseignants. Les enseignants des centres de promotion de la petite enfance (CPC) suivront une formation de base et une initiation à la profession. Ils participeront aux journées pédagogiques et aux réunions des bassins pédagogiques. Le programme officiel pour le préscolaire communautaire sera adapté en fonction des spécificités de chaque centre. La stratégie mise en place en 2006 a permis de contractualiser 37 200 enseignants du primaire. Le financement initial provenait de ressources extérieures (FTI et C2D-AFD) pour une partie des

salaires des contractuels. Par la suite, ce financement a été intégré de manière permanente dans le budget de l'État. Cette opération a été couronnée de succès grâce deux égards : elle a résolu la question des vacataires, qui constituait un obstacle majeur pour le système, et elle a démontré la capacité du gouvernement camerounais à respecter ses engagements tout en permettant une augmentation progressive des ressources. (Rapport de la DSSEF, 2020). La stratégie prévoit de maintenir un mécanisme financier similaire à celui utilisé pour la contractualisation des vacataires lors de la dernière phase de contractualisation. Pendant trois ans, une partie des fonds du GPE serait utilisée pour financer la première année de salaire de 3 000 nouveaux contractuels chaque année. Ensuite, le budget de l'État prendrait le relais pour la deuxième année d'emploi, et un nombre supplémentaire de contractuels serait recruté au de-là de 3000. En 2017, les ressources nationales couvraient l'intégralité de ces rémunérations (Rapport DSSEF). Cette politique de stratégie sectorielle de l'éducation va contribuer également à la systématisation de la mesure des acquis des élèves et à la révision des programmes. En termes de norme d'évaluation, le programme propose d'établir les normes d'évaluation notamment en exigeant la délibération du conseil des enseignants ou de l'école pour l'attribution des notes annuelles finales. Ce programme ne joue le rôle d'instrument de comparaison et d'harmonisation des devoirs et des notes. Aussi, lutte contre la pression du comportement indéniable des enseignants. Une étude sera commandée pour identifier les comportements nuisibles aux enfants en particulier les plus vulnérables, et des politiques ciblées seront proposé pour éliminer. Le programme va mener une étude sur les obstacles à la rétention des enfants défavorable. En principe, les recherches seront menées pour comprendre les obstacles à retentions des élèves issus des milieux moins aisés, tant au primaire qu'au secondaire. Des mesures symboliques pour promouvoir le mérite des récompenses et distinctions seront accordées aux enseignants chercheurs et élèves méritant. L'implication des sociologues et des pédagogues dans l'identification de certains contenus et/ou exercices à caractère socialement sélectif lors de la réforme des curricula ; des mesures symboliques dans l'exaltation du mérite. Elles passent par l'octroi des récompenses et distinctions aux enseignants/chercheurs et apprenants méritants, des actions de communication (par exemple à l'occasion des cérémonies d'attribution des récompenses) sur les réussites individuelles et/ou collectives d'enfants que les statiques désignent comme ayant peu de chances de réussir ; ou alors solliciter de l'élite locale issue des milieux peu favorisés de communiquer sur leur histoire personnelle. Pour cela, la réduction du taux de moyen de redoublement par exemple elle va passer de 17% à 10% au premier cycle et de 25% à 14 % au second cycle en 2015 selon la DSSEF. Par ailleurs le diagnostic a identifié plusieurs inégalités concernant la rétention et les performances des élèves.

Ces disparités sont principalement liées au niveau de richesse des familles. Malheureusement, cette dimension des inégalités est particulièrement difficile à résoudre par le biais des politiques publiques. Le programme a permis également, en complément des mesures d'offre, le gouvernement mettra en place des actions pour stimuler la demande d'éducation, en tenant compte des besoins spécifiques des communautés (comme les rations sèches, les cantines et les kits sanitaires). Auparavant, le gouvernement avait mis en œuvre la livraison d'un ensemble minimal de fournitures et de matériels aux écoles primaires, en tant que mesure d'accompagnement à la gratuité. Cependant, cette initiative n'a pas pleinement satisfait. Désormais, cette responsabilité est transférée aux communes, qui devront assurer cette livraison avec les crédits correspondants. Le gouvernement collaborera avec les communes pour améliorer la composition et la ponctualité de cet ensemble minimal.

1.11.3.2 La gestion de la Gouvernance :

Le gouvernement s'est fixé pour objectif d'augmenter le taux brut de préscolarisation de 27% en 2010 à 40% d'ici 2020. Pour atteindre cet objectif, il prévoit de promouvoir l'expérience communautaire dans les zones rurales en impliquant les collectivités territoriales décentralisées et en encourageant le secteur privé. De plus, il renforcera les compétences des encadreurs des Centres de Promotion de la Petite Enfance (CPC) grâce à une supervision pédagogique accrue et au développement de programmes d'études adaptés. Pour la gestion de la gouvernance de la politique, plusieurs mesures ont été prises notamment ; Le statut de l'enseignant a été revu en définissant de façon claire le profil de carrière : En 2006, la stratégie de contractualisation a permis d'embaucher 37 200 enseignants du primaire. Le financement initial de ces contractuels provenait de ressources extérieures telles que le FTI et le C2D-AFD, avant d'être intégré définitivement dans le budget de l'État. Cette initiative a été couronnée de succès à deux égards. Tout d'abord, elle a résolu la question des vacataires, qui constituait un lourd handicap pour le système éducatif. Elle a démontré la capacité du gouvernement camerounais à respecter ses engagements et à augmenter progressivement ses charges salariales. En 2013, la problématique a évolué, Si la question des vacataires est désormais réglée, celle des maîtres des parents demeure. Ces enseignants, recrutés et rémunérés par les communautés, sont présents depuis longtemps dans les écoles camerounaises. Ils témoignent de la forte demande sociale d'éducation et des difficultés financières de l'État pour recruter suffisamment d'enseignants. Les compléments salariaux incitatifs : afin d'encourager les enseignants à travailler dans des zones défavorisées en offrant des avantages financiers supplémentaires. Des logements d'astreinte ont été planifiés pour fournir des logements aux

enseignants dans les zones qui en ont besoin, afin de faciliter leur présence et leur engagement. Des mesures de carrière pour offrir des opportunités de développement professionnel pour motiver les enseignants à rester dans ces zones (DSSEF, 2020).

Les difficultés des enseignants qui exercent dans les zones d'éducation prioritaires ont été également prise compte. L'affectation des nouveaux enseignants recrutés dans les zones prioritaires sera encouragée par les moyens suivants : Des compléments salariaux incitatifs, La mise à disposition de logements d'astreinte dans les zones nécessitant cette mesure et la prise en compte de mesures de carrière. De même, une instauration des mesures initiées a été mise à l'endroit des enseignants qu'ils soient dans l'enseignement public ou privée.

Par ailleurs, une gestion participative de l'établissement est mise, en effet, elle renvoie à la création d'un conseil d'école et d'établissement incluant dans leur gestion les collectivités décentralisées, les associations de parents d'élèves et les partenaires de l'État afin de favoriser une réussite du programme. D'après le rapport d'analyse (2020) le programme prévoit également une augmentation du budget alloué à l'éducation de 16% à 22% en 2015.

Cependant, après près de 15 ans d'implémentation de cette politique dans le système éducatif, il est difficile de parler de l'efficacité de la politique d'invention d'éducation prioritaire. Car, la disparité et les taux de réussite dans les zones d'éducation prioritaires restent les mêmes. Dans la plupart des zones d'identifier comme zones prioritaire, dans le classement national ils ont toujours les mêmes places. Cela se traduirait par la persistance des couches de sous scolarisation, l'échec et l'abandon. La DSSEF relève ces problèmes entre 2013-2015 comme constituant les faiblesses du système éducatif. Plus précisément, il s'agit du Brevet au Baccalauréat les taux de réussite dans les cinq régions d'éducation prioritaire n'évolue pas c'est le cas de l'Adamaoua. Cette politique bénéficiera également de l'accompagnement des organismes internationaux et de l'aide communautaire. Entre autres des ONG et les organisations internationales accompagnent l'État dans la politique d'intervention d'éducation prioritaire notamment : plan Cameroun, l'Unicef, le PAM, VSO et la banque mondiale qui joue le rôle d'expertisent d'éducation et des bailleurs de fonds.

1.12 Quelques dispositions prises par l'administration et les chefs d'établissements pour prévenir les abandons scolaires dans l'Adamaoua

Pour lutter contre les effectifs pléthoriques dans les lycées certains chefs d'établissement vont mettre en place une politique d'enseignement en mi- temps. En effet, cette politique vise principalement de réduire les nombres exorbitant dans les salles de classes d'une part et de garantir aux élèves un cadre adapté à l'apprentissage d'autre part. C'est le cas du lycée de

Sabongari (N’Gaoundéré). Le préfet du Ndjerem dans la région de l’Adamaoua, Roger Saffo, a signé un arrêt le 10 janvier 2024, censurant formellement aux élèves de sortir des établissements scolaires lors des heures de cours.

A compter de la date de signature du présent arrêté, il est formellement interdit à tout élève de se promener hors des enceintes des établissements scolaires, dans les rues ou dans les lieux de divertissement, pendant que les cours se déroulent normalement.

Cette mesure de prévention contre les abandons scolaires fut prise avant ça dans la région de l’Ouest par le sous-préfet de Penka, Richard Marcel Tam Likeng. Le sous-préfet, avait fait appel aux forces de l’ordre pour pourchasser et arrêter les élèves flâneurs. Pour lui, cette mesure était prise par rapport à la montée de l’indiscipline de la part des élèves, qui vont des retards excessifs aux absences dans les cadres scolaires lors des heures de cours. En octobre 2022, le commissaire de la sécurité publique de Yagoua dans l’extrême-nord, avait également décidé de relancer la lutte contre l’école buissonnière pour réduire les échecs massifs aux examens de fin d’années. Ces mesures sont en partie pour lutter contre l’absentéisme scolaire, qui est très souvent les causes des échecs scolaire, au décrochage scolaire et à la déscolarisation. Les chefs d’établissement prennent certaines mesures pour lutter contre les abandons scolaires, notamment ; des réunions avec les parents d’élèves, les élèves, les anciens élèves et les enseignants. Ces réunions avec les élèves ont pour objectif d’en faire des causeries éducatives afin de sensibiliser les élèves, les encourager au travail et aux études d’une part et d’autre part, aux parents il s’agit de leur mettre la puce à l’oreille de faire d’avantage attention aux enfants lorsqu’ils sont de retour à la fin de faire un suivi de leur journée à l’école et de consulter le cahier de correspondance tous les jours. Tels sont les mesures prises par le proviseur du LM que nous avons observées sur le terrain. Bien plus, le proviseur donne également la possibilité aux parents de payer la scolarité en tranche afin de leur faciliter le paiement vu les difficultés financière les parents. De même, depuis plusieurs années, les établissements scolaires abritent des Associations de Parents d’Élèves et d’Enseignants (APEE). Ces associations soutiennent la mission éducative des établissements en gérant les cotisations de leurs membres (dont le montant varie en fonction des besoins et des objectifs). Les actions de l’APEE vont de la rénovation ou la construction de salles de classe à l’achat de mobilier scolaire, en passant par le financement des enseignants en cours d’intégration (ECI).

CHAPITRE 2 : LES ACTEURS DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET LEURS IMPLICATIONS

Dans ce chapitre il est question pour nous de faire ressortir les personnes qui sont susceptibles d'être identifiées comme acteurs dans le décrochage scolaire d'une part et montrer leur implication dans le phénomène du décrochage d'autre part.

2.1 Les acteurs des décrochages scolaires

Jarosz et Al (1994) souligne que le décrochage scolaire est lié par plusieurs facteurs entre autres : la famille, les camarades, l'école et le rendement de l'éducation.

Comment expliquer que certains élèves sont admis tel que, plus à même que d'autres de décrocher de l'école ? Par exemple ; Marie-Ève Lacroix et Pierre Potvin (2007) montre lors d'une étude comment les élèves à un examen présentent plus de facteurs de risque dans leur existence. Par ricochet, les facteurs de risque renvoient à un ensemble de conjoncture (comme le divorce) ou physiologie (limite intellectuelle) ou environnementale (pauvreté) qui favorise les présomptions pour l'élève de développé un problème d'adaptation se référant à la manière dont un élève réagit et s'adapte à son environnement scolaire. Dans le contexte du décrochage scolaire, Potvin, Fortin et Lessard (2006) ont identifié trois principales catégories de facteurs de risque liés à l'élève, à sa famille et à son environnement scolaire.

D'après les données de recherche recueillies au Québec pour l'année scolaire 2006-2007, il est constaté que davantage de garçons (31,3 %) que de filles (19,5 %) quittent l'école sans diplôme ni qualification (MELS, 2008). Ainsi, le fait d'être un garçon accroît les risques de décrochage. Cependant, cette situation est plus complexe, car d'autres facteurs tels que les difficultés scolaires et le redoublement sont également liés à la probabilité de décrochage.

Comme nous l'avons constaté lors de notre nos recherches sur le terrain à partir des entretiens avec les enquêtés plusieurs ont évoqué, le fait que la majorité des élèves garçons abandon l'école dès la classe de 3^e (soit 84% taux d'abandon) pour se lancer dans la vie active.

Enseignant : *Les élèves qui décrochent le plus dans le LM, sont les élèves garçons de la classe 3^e. En fait, pour eux dès qu'ils ont obtenus le BEPC c'est assez pour eux ils sont déjà au haut niveau et abandon l'école pour aller faire le concours de la police.*

Lors d'un entretien avec un élève de la classe de 3^e il affirme : *Moi je cherche seulement à passer mon BEPC cette année et c'était bon moi avec l'école. Je suis dans cette classe juste pour ensuite je compte arrêter pour aller faire le concours de la police.* Cet entretien confirme le cas précédemment mentionné par l'enseignant.

Par ailleurs, L'institut national de statistique (INS) montre que le taux d'abandon scolaire est plus élevé dans les établissements publics que dans les établissements privés et que les zones urbaines affichent un taux d'abandon plus faible que celui de la zone rurale qui par contre a un taux d'abandon scolaire très élevé (Numba, 2008). De même le contexte familial et les caractéristiques individuelles des apprenants notamment, l'âge s'avère être le principal déterminant significatif de la probabilité d'abandon scolaire au Cameroun. Par conséquent, cela voudrait dire que les acteurs du décrochage scolaire peuvent être identifiés selon une catégorie d'âge.

Selon les données de l'enquête PETS, les données montrent que sur 1094 individus enquêtés qui ont un niveau d'enseignement secondaire général, dans le territoire national, 90 ont abandonné l'école entre 2002-2003, soit un taux d'abandon scolaire de 8,2%.

Tableau 7: Répartition des décrocheurs selon la classe d'âge et le sexe

Classe d'âge du décrocheur	Effectif	Nombre d'abandons (%)	Taux d'abandon (%)	Contribution à l'abandon total (%)
Moins de 19 ans	777	36	4,63	40,00
19-22 ans	259	38	14,67	42,22
Plus de 22 ans	58	16	27,58	17,78
Ensemble	1094	90	8,22	100,00
Sexe du décrocheur				
Garçon	592	49	8,28	54,44
Filles	502	41	8,17	45,56
Ensemble	1094	90	8,22	100,00

Source : PETS, 2002-2003 (Numba, 2008)

D'après le tableau ci-dessus, le taux d'abandon scolaire le plus bas est dans la tranche d'âge de moins de 19 ans (4,63%) et ce taux laisse savoir qu'il croît avec l'âge. Par conséquent plus l'âge augmente plus les acteurs du décrochage ne sont susceptibles d'augmenter. De ce fait, l'on peut identifier la tranche d'âge comprise entre 20-22 ans comme étant les acteurs du décrochage le plus exposés au décrochage. Cela se caractériserait par le fait que les individus à cet âge cherchent plus à se lancer à la vie active d'autant plus que cette catégorie d'âge rencontre plus de difficultés dans la réussite scolaire. Et, la tranche d'âge entre 19 ans et 22 ans

contribuent le plus à l'abandon total. Avec un taux de 42,2% par contre la tranche d'âge de moins de 19 ans le taux est de 40%. Alors que, La tranche d'âge de plus de 22 ans contribuent à l'abandon total avec un taux de seulement 17,7%. L'on constate que les individus ayant plus de 22 ans sont moins présent dans le décrochage total mais plutôt il décroche pour une certaine période. En définitive, la contribution de chaque catégorie d'âge à l'abandon scolaire total admet, un maximum.

S'agissant du sexe, le taux moyen est de 8,2% pour les garçons et 8,1% pour les filles. Bien plus, d'après le tableau, on constate que les garçons sont ceux qui contribuent plus à l'abandon scolaire avec 54,4% et seulement 45,5 pour les filles. Pourtant, le texte de Levène sur l'égalité de sexe, révèle qu'il ne réside pas une grande différence entre le sexe féminin et masculin. Cela se confirme donc à travers ce résultat obtenu dans le tableau ci-dessus.

Tableau 8: Nombre des élèves inscrits l'année scolaire 2022-2023 au LM

Classe	Effectif	Sexe		Tranche d'âge
		Filles	Garçons	
6 ^e (A et B)	53	11	42	12-20 ans
5 ^e	29	10	19	13-19 ans
4 ^e (All et Chinois)	32	8	24	11-21 ans
3 ^e (All, Arab et chinois)	21	8	13	13-16 ans
2 nd (All, chinois, arab, esp et C)	16	5	11	14-20 ans
P (All, chinois, D et esp)	16	5	11	16-24 ans
Tle (All, arab, esp, et D)	12	1	11	20-26 ans
TOTAL	179	48	131	

Source : à partir de la liste des élèves obtenus chez le surveillant général du LM

D'après le tableau ci-dessus quelques enseignements se dégagent. D'abord, on constate que plus on évolue dans les classes plus les effectifs décroissent soit cinquante-trois élèves en classe de 6^e pour l'année scolaire 2022-2023, vingt-neuf élèves en classe de 5^e, cependant pour la classe de 4^e on note trente deux élèves inscrits donc, il n'y a pas eu de décroissement pour ce niveau, ensuite l'effectif décroît encore pour la classe de 3^e soit ; vingt-un élèves inscrits, en classe de 2nd seulement seize élèves inscrits, en classe de Première le nombre d'inscrit reste le même puis en Tle on a seulement douze inscrits ce qui fait un total d'effectifs cent soixante-dix-neuf d'élèves inscrits pour l'année scolaire 2022-2023. Cela pourrait s'expliquer par rapport aux décrocheurs liés soit par les échecs ou les abandons scolaires. Ensuite, on remarque une disparité au niveau du genre, les effectifs des garçons sont plus élevés par rapport aux effectifs des filles dans tous les niveaux. Enfin, à partir des effectifs du tableau ci-dessus pour l'année

scolaire 2022-2023 nous avons au lycée de Martap, un taux brut de scolarisation au premier cycle est 46,4% et au second cycle soit ; 81,8%. En effet, le taux de scolarisation est le rapport entre le nombre total des inscriptions dans un niveau spécifique d'éducation, sans distinction d'âge, exprimé en pourcentage de la population officiellement scolarisable au même niveau pour une année scolaire donnée (indicateurs d'éducation, 2009). Cela nous permet de montrer : le niveau général de participation à un niveau donné d'éducation. Il indique la capacité du système éducatif à inscrire les étudiants d'un groupe d'âge particulier. Il peut être aussi utilisé conjointement avec le taux net de scolarisation pour mesurer l'importance de la scolarisation des enfants ayant dépassé ou n'ayant pas encore atteint l'âge officiel d'entrée à l'école (indicateur d'éducation, 2009). Après avoir calculé le taux brut de scolarisation, nous constatons que les élèves du premier (46,4%) cycle du lycée de Martap sont plus scolarisables que ceux du second (81,8%) cycle. En définitive, la population ayant plus de tendance à la déscolarisation se trouve être les élèves du premier cycle cela peut s'expliquer par les échecs qui poussent à l'abandon soit temporaire ou définitive des élèves. Alors que les élèves du second cycle ont une tendance de scolarisation cela peut se justifier par le fait que les élèves sont motivés à terminer les études secondaires. Et, s'agissant du taux brut d'accès ; qui est l'ensemble du nombre total des nouveaux élèves en première année de l'enseignement, sans considération d'âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge officiel d'entrée à l'école (indicateur d'éducation, 2009). Nous avons jugé bon de calculer le taux brut d'accès à l'enseignement secondaire au LM afin d'indiquer le niveau général d'accès à l'enseignement secondaire. Il indique également la capacité du système éducatif à assurer l'accès en première année à la population ayant l'âge officiel d'entrée à l'école. Après avoir calculé le taux brut de scolarisation à partir de la formule de l'indicateur de l'Unesco (2009, P6). Alors, Le taux brut de scolarisation dans le LM en 2022-2023 est 54,8% de ce fait, à peine la moitié ont accès à l'enseignement secondaire dans la localité de Martap.

Tableau 9: Nombre des élèves inscrits l'année scolaire 2023-2024 au LM

Classe	Effectif	Sexe		Taux de redoublement (%)	Taux d'abandon scolaire (%) en 2023	Tranche d'âge
		Filles	Garçons			
6 ^e (A et B)	57	16	41	15,7	41,5	12-20 ans
5 ^e	31	7	24	3,2	37,9	13-19 ans
4 ^e (All et Chinois)	28	6	22	3,5	3,1	11-21 ans
3 ^e (All, Arab et chinois)	30	6	19	10	84	13-16 ans
2 nd (All, chinois, arab, esp et C)	17	3	14	6,6	18,7	14-20 ans
P (All, chinois, D et esp)	15	5	10	33,3	37,5	16-24 ans
Tle (All, arab, esp, et D)	11	2	9	27,2	8,3	20-26 ans
TOTAL	189	45	144			

Source : à partir de la liste des élèves obtenus chez le surveillant général du LM

Le tableau ci-dessus dégage quelques enseignements ; d'abord sur l'effectif d'élèves on constate que plus on avance dans les classes plus l'effectif diminue considérablement. Notamment, en 6^e on a effectif de cinquante-sept élèves, en 5^e trente-un élève, en 4^e vingt-huit, en 3^e par contre l'effectif croit à trente élèves puis, en 2nd dix-sept élèves, en première quinze élèves et en terminale onze élèves. Ensuite, sur le genre en effet, on a une disparité sur les filles, le nombre d'élèves dans toutes les classes sont très peu par rapport aux garçons. En fin, nous constatons que le taux de redoublement se trouve en classe de première soit 33,3%. Cela, peut se traduire par les échecs de l'examen du probatoire, puis en Terminale avec 27,2% elle peut se traduire aussi par les échecs et en classe de 6^e avec 15,7% par contre, ce taux de redoublement peut s'expliquer par le fait que les élèves sont nouveaux dans l'enseignement secondaire et peut présenter des difficultés dans l'assimilation des nouvelles connaissances. S'agissant du taux

d'abandon scolaire la classe de 3^e (84%) est celle qui a le pourcentage le plus élevé. Ceci se traduit par les échecs à l'examen et les abandons définitifs de plusieurs élèves qui sont tenté par l'abandon pour la recherche de la vie active. Dans le lycée de LM par exemple beaucoup d'élèves après l'obtention du Bepc se précipitent dans le concours de la police afin d'acquérir un emploi pour subvenir aux besoins divers. De même, nous constatons également que le taux d'abandon en classe de 3^e (84%) est plus élevé par rapport à la classe de première (37,5%) cela peut se traduire par le fait que, les élèves persévèrent pour composer le probatoire autant qu'il faut pour réussir et terminer avec l'enseignement secondaire afin de rejoindre l'enseignement supérieur. Et, la tranche entre 13-16 ans est celle qui décroche le plus dans le LM avec un taux d'abandon de 84% par contre celle qui décroche le moins est entre 20-26 ans avec un taux de 3,1% nous convenons donc avec Numba (2002) lorsqu'il affirme la tranche d'âge de plus de 20 ans est celle qui participe moins au décrochage. Cela se voit par une envie d'accomplissement en augmentant plus les chances de réussite.

Pour calculer le taux annuel encore appelé l'indice de l'abandon scolaire nous allons utiliser la méthode proposée par Thurlow et Al (2002).

Le taux d'abandon est la proportion d'individus qui ont fréquenté l'établissement pendant l'année mais qui n'ont pas fréquenté l'année d'après (Numba, 2002).

Soit T, le taux d'abandon scolaire au LM ; Ni le nombre d'individus inscrits en 2022-2023 et non-inscrits en 2023-2024 ; Nis, le nombre d'élève inscrits en 2022-2023.

$$T = (N_i / N_{is}) * 100$$

D'une part, nous notons par ailleurs que nous avons calculé ce taux pour chaque classe (Taux d'abandon de sixième, cinquième, quatrième etc.). Alors que Young (2002), contrairement à cette formule de calcul, n'a pas tenu compte des individus qui ont obtenu leur diplôme de fin du second cycle, d'autres qui ont abandonné temporairement ou ceux exclus pour maladie ou décès. De ce fait, nous avons pris en compte tous les individus qui ont abandonné pour des motifs quelconques identifiés, les individus qui ont abandonnent sans avoir terminé leur cycle secondaire.

D'autre part, après avoir déterminé le taux d'abandon scolaire, le décrochage est une question de choix de nature dichotomique. Nous notons que, la décision de décroché où ne pas décrocher obéit à la logique de maximisation d'une fonction. Notons-Y l'abandon scolaire ; Y=1 Si l'individu abandon l'école en 2023-2024 et 0 s'il est resté dans le système scolaire ;

Pour un individu i , la probabilité d'abandonné est donnée par les variables explicatives de l'abandon chez l'individu ou un paramètre non observable (Numba, 2002).

De ce qui précède, nous avons montré d'après les données, les différents décrocheurs. Cependant, qu'en est-il des autres acteurs qui ont aussi leur part de responsabilité dans le phénomène du décrochage ?

2.2 L'implications des acteurs dans le décrochage scolaire

Le décrochage scolaire se manifeste par la démobilité et la démission de l'élève face à ses obligations d'assister régulièrement aux cours et d'y participer activement. On peut supposer que ces situations de rupture scolaire sont influencées par des facteurs microsociologiques au niveau de la classe, ainsi que des facteurs méso sociologiques au sein de l'établissement scolaire. Ces derniers incluent la qualité du climat dans l'établissement, la nature des relations entre pairs, entre élèves et enseignants, ainsi qu'entre l'école et la famille. Ces éléments de stabilité ou d'instabilité, de déséquilibre dans l'environnement, jouent un rôle crucial, voire décisif, dans le maintien d'un sentiment de continuité ou, au contraire, dans la survenue d'une rupture. Cette rupture peut entraîner un désarroi et une angoisse chez l'élève, qui se trouve confronté à de grands défis lorsqu'il passe de l'école au collège, ou de la maternelle à l'école élémentaire.

Le processus d'enseignement/apprentissage implique de nombreux acteurs. En cas d'échec, chacun d'entre eux partage une responsabilité, en fonction de son degré d'implication dans le processus. Bien entendu, l'élève porte une part de responsabilité, mais il n'est que le dernier maillon d'une longue chaîne qui commence au niveau des ministères de l'éducation, se poursuit dans les établissements scolaires et se termine au sein des foyers.

La décision de quitter l'école sans diplôme pour de nombreux adolescents est souvent le résultat d'un long processus et d'un cumul de facteurs tels les frustrations engendrées par les échecs scolaires et par les difficultés relationnelles avec les pairs, les enseignants et les parents. Il est de plus en plus reconnu que le processus menant au décrochage scolaire commence très tôt dans la scolarisation du jeune, soit dès le préscolaire et le primaire.

En somme, chaque acteur du décrochage scolaire joue un rôle précis dans le processus de décrochage scolaire, Cependant comment sont il implique dans le décrochage scolaire ?

2.2.1 La famille (les parents) ou le milieu social

La famille ou encore les parents sont les premiers acteurs de l'éducation de l'enfant. C'est le rôle des parents est de veiller sur l'avenir de son enfant et de lui inculquer des valeurs qui lui permettra de faire les bons choix. L'ensemble des recherches s'accorde sur l'importance prédictive de certaines caractéristiques du milieu familial en ce qui concerne le décrochage scolaire. Parmi ces caractéristiques, on retrouve une situation économique fragile (Bénabou et Tirole, 2004), un faible niveau d'études des parents, notamment celui de la mère (Caille, 2000), ainsi que la monoparentalité de la famille (Dardier et al., 2013). De plus, les pratiques éducatives au sein du milieu familial jouent un rôle crucial (Fortin et al., 2004), tout comme la langue parlée à domicile (autre que la langue d'enseignement scolaire) et le niveau d'équipement du logement en matériels favorisant l'apprentissage (Rumberger, 1987).” De ce fait, l'on peut dire que les parents sont les premiers acteurs du décrochage scolaire de leur enfant. Bien plus, à travers l'éducation, la société transmet un mémoire social à l'individu. Elle est le lieu où se produit et reproduit d'une manière critique son identité culture.

“L'individu est le produit de la société” alors, *le contenu de cette identité dépend de la nature de cette société et de son histoire, il faut tenir compte de cette dimension parce que nous devons nous considérer comme des descendants et donc des héritiers d'une tradition* (Ntuda, 2007).

Lors de nos entretiens par exemple ; la plupart des enseignants et même les élèves ont affirmé cela :

Enseignant 1 : *Mademoiselle, les principaux responsables de l'abandon de l'école des enfants ce sont les parents, car leurs parents ne leurs ont pas inculquer la valeur de l'école, pour eux l'école n'a aucune valeur et cela pousse l'enfant à être négligeant à l'école et n'a aucune ambition.*

Enseignant 2 : *Je dirai que les parents sont les principaux responsables du décrochage scolaire. En effet, la société de Martap en General n'ont aucune notion de l'école par conséquent ils n'encouragent aucunement leur enfant à l'école .Ils préfère apprendre à leur enfant dans l'agriculture ,l'élevage et le commerce ;par exemple y'a un élève en classe de Pc qui était très intelligent mais son père lui obligé arrête l'école pour venir faire la couture avec lui au marché » des discours comme ça nous en avons plusieurs tous pensent de que les parents sont les principaux acteur du décrochage.*

Becker (1965) affirme que *la décision d'abandonner l'école ou ne pas abandonner l'école revient à la famille.*

L'implication parentale est un facteur de protection qui contribue à des actions susceptibles d'influencer positivement sur l'engagement et la réussite scolaire des élèves (Fall et Roberts, 2012 ; Janosz, Archambault, Morizot et Pagani, 2008). Le soutien scolaire, qui relève de l'implication parentale à la maison, constitue une forme de médiation prometteuse pour encourager l'engagement des élèves (Symonds et Galton, 2014), surtout lorsqu'ils présentent des besoins particuliers les rendant plus vulnérables au décrochage scolaire (Tazouti et Jarlegan, 2010). Des actions parentales telles que l'aide aux devoirs (Chen et Gregory, 2010) peuvent positivement influencer l'engagement des élèves, contribuant ainsi à la prévention du décrochage scolaire (Blondal et Adalbjarnardottir, 2009). Cependant, bien que l'implication parentale, en particulier le soutien scolaire, ait souvent été associée à la réussite scolaire et à l'engagement des élèves, ainsi qu'à la facilitation de la transition primaire-secondaire (TPS) et à la réduction du décrochage scolaire (Chen et Gregory, 2010 ; Janosz et al., 2008), peu d'études se sont penchées sur les actions parentales visant spécifiquement à encourager l'engagement des adolescents (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004) dans le but de prévenir le décrochage scolaire ou les difficultés d'adaptation liées à la transition du passage du primaire au secondaire (Poncelet et Born, 2008). Cependant, L'implication parentale joue un rôle protecteur pour les élèves en difficulté scolaire ou présentant des troubles du comportement (Chen et Gregory, 2010). Elle favorise leur adaptation sociale et scolaire (Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005). Elle se réfère aux actions concrètes menées par les parents à la maison auprès d'un adolescent à risque de DS pendant la période de transition primaire-secondaire, dans le but de renforcer son engagement (Duval, 2017). D'une part, Il est couramment admis que les élèves cherchent davantage d'autonomie en grandissant. Les parents, s'ils ne s'adaptent pas aux besoins et au développement de leur adolescent, ont tendance à réduire leur implication au fil du temps (Chen et Gregory, 2010). Cette diminution commence dès la 4e année primaire et atteint son minimum au niveau secondaire (Deslandes, 1999). Ce déclin s'explique en partie par le fait que l'élève recherche plus d'autonomie à mesure qu'il vieillit (Chen et Gregory, 2010), et que ses tâches scolaires deviennent plus complexes. D'autre part, certains parents hésitent à s'impliquer dans la scolarité de leur enfant, car ils ne se considèrent pas suffisamment compétents pour intervenir (Hoover-Dempsey, Whitaker et Ice, 2010). Les parents d'adolescents en difficulté scolaire ou manquant d'engagement se sentent démunis lorsqu'il s'agit, par exemple, de les soutenir efficacement sur le plan scolaire pour faciliter leur transition primaire-secondaire (TPS) et prévenir les difficultés scolaires (Marcotte, Fortin, Cloutier, Royer et Marcotte, 2005 ; Poncelet et Born, 2008).

Les parents apportent un soutien scolaire qui englobe plusieurs aspects, notamment l'aide aux devoirs (Larivée, 2011), particulièrement importante pour les élèves en difficulté (DeBlois, Deslandes, Rousseau et Nadeau, 2008), ainsi que le développement de l'autonomie (Gonzalez-DeHass, Willems et Doan Holbein, 2005). L'aide aux devoirs permet à l'élève de renforcer son sens des responsabilités, d'acquérir des méthodes de travail efficaces et d'éprouver du plaisir à accomplir ses tâches avec succès (Hoover-Dempsey et al., 2010). Le soutien à l'autonomie contribue à réduire les problèmes scolaires et comportementaux liés au trouble de la personnalité schizotypique (TPS) et favorise l'engagement de l'élève (Raftery, Grolnick et Flamm, 2012). Ce soutien se manifeste souvent par le choix des matières ou d'un programme d'études (Gonzalez-DeHass et al., 2005). Cependant, lorsque ce soutien parental défaille, l'élève a une tendance plus à l'abandon causé par la négligence parentale. Lors de nos entretiens par exemple, un élève de classe de 6^e le fait que : *mes parents ne m'accompagnent pas dans mes études (...) il ne m'aide pas à faire mes devoirs encore moins à réviser mes leçons, il n'y a personne pour m'aider dans mes études (...) ça me décourage et j'ai envie d'abandonner.*

L'étude de l'implication parentale et du soutien scolaire nécessite d'examiner diverses perspectives, notamment celles de l'adolescent et de ses parents (Hill et Taylor, 2004). En effet, il existe des liens forts entre l'engagement de l'adolescent, sa réussite scolaire et sa perception positive de l'implication parentale (Grolnick et Slowiaczek, 1994 ; Hoover-Dempsey et al., 2010). Cependant, les adolescents en difficulté scolaire, qu'il s'agisse de problèmes de comportement ou d'autres obstacles, ont tendance à mal percevoir l'implication de leurs parents (Marcotte et al., 2005). Il est donc judicieux d'étudier à la fois les perceptions des parents et celles de leur adolescent en difficulté afin de mieux comprendre l'influence du soutien scolaire sur le décrochage scolaire de l'élève à risque de décrochage scolaire pendant la transition vers le post-secondaire. Selon Fall et Roberts (2012), les perceptions de l'adolescent concernant l'implication parentale devraient être considérées comme un moyen de favoriser son engagement. Cependant, malgré la reconnaissance du soutien scolaire et de l'implication parentale (IP) en tant que facteurs de protection importants, les actions spécifiques des parents qui influencent l'engagement des élèves ont été peu étudiées (Fall et Roberts, 2012). Autant dire que l'implication des parents dans l'éducation des enfants est significative.

Selon certaines études (Pomerantz et al., 2012 ; Wang & Pomerantz, 2009), l'implication parentale dans le parcours scolaire pourrait jouer un rôle plus significatif à certaines périodes de développement ou pour des sous-groupes spécifiques d'adolescents. Au

début du secondaire, les adolescents font face à de nombreux changements, notamment de nouvelles pratiques éducatives et de nouvelles responsabilités liées à leur scolarité. Ils pourraient donc être plus sensibles aux comportements de soutien de leurs parents pendant cette période cruciale de transition. De même, les élèves en difficulté sur le plan du rendement scolaire pourraient également bénéficier de ce soutien parental. En d'autres termes, il n'est pas encore clairement établi si tous les adolescents en bénéficient de la même manière. Par exemple, Deslandes et ses collaborateurs (1997) ont conclu que l'implication parentale à l'école, notamment via la communication avec les enseignants, était négativement corrélée au rendement scolaire des élèves. Cela suggère que les parents s'impliquent davantage lorsque leur enfant rencontre des difficultés sur le plan scolaire.

Numba (2002) à partir de certaines données montre comment le chef du ménage influence dans l'abandon scolaire de l'enfant, cela se traduit par un nombre de déterminants ; *le taux d'abandon scolaire semble plus élevé chez les individus qui appartiennent aux ménages où le chef de ménage (...)*. Cela signifie donc que le décrochage scolaire ou l'abandon de l'élève dépend des caractéristiques du chef du ménage.

Le décrochage scolaire est un enjeu majeur dans de nombreux pays, et il est influencé par divers facteurs personnels et familiaux. D'abord, selon la taille de la fratrie : Les enfants issus de familles nombreuses (avec quatre frères/sœurs ou plus) ou les enfants uniques ont un risque plus élevé de décrochage scolaire par rapport aux autres. Ce risque est encore plus prononcé pour les élèves en cursus G&T (Général et Technologique). En revanche, pour les jeunes en CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle), la taille de la fratrie n'a pas d'effet significatif. Ensuite, les familles monoparentales sont associées à un risque accru de décrochage scolaire, indépendamment du cursus suivi. Cependant, contrairement à la monoparentalité, le fait d'être boursier réduit le risque de décrochage, surtout pour les élèves en cycle d'enseignement général et technique. Enfin, il est important de reconnaître que le décrochage scolaire résulte d'une combinaison complexe de facteurs personnels, scolaires, environnementaux et familiaux. Les relations familiales et le soutien parental jouent un rôle crucial dans la réussite éducative des élèves.

Plusieurs circonspections sur le contrecoup les procédés éducatifs des parents sur le décrochage révèle que les parents qui opte pour un caractère parental autoritaire et punitif (Kazdin, 1995), ou permissif (Lamborn *et al.* 1991), et qui donne à leurs enfants à peine un soutien affectif ont un effet négatif sur la réussite scolaire et favorisent le décrochage (Potvin *et al.* 1999). Les élèves en décrochage déambulent très souvent dans des familles en grandes

difficultés psychologiques ou sociales (Millet et Thin, 2005), dans lesquelles les relations sont conflictuelles (Epstein, 1990).

L'antériorité d'une situation socioéconomique précaire au sein de la famille, ainsi que les conditions qui y sont associées (comme les habitats pauvres, les comportements à risque et les inégalités en matière de santé), constituent des facteurs de risque étroitement liés au décrochage scolaire. Les parents dont la situation socioéconomique est précaire ont davantage de chances d'avoir une faible scolarité, et cette variable est également corrélée au décrochage. Les parents peu scolarisés peuvent avoir des difficultés à accompagner et à soutenir leur enfant sur le plan académique, notamment en ce qui concerne les devoirs et les leçons. Cette situation peut s'aggraver à mesure que l'enfant avance dans sa scolarité ou rencontre des obstacles. De plus, ces parents peuvent être moins exigeants en matière de réussite scolaire. Ils peuvent, par exemple, superviser moins fréquemment le travail scolaire de leur enfant et avoir des attentes moins élevées concernant les tâches d'apprentissage. Enfin, la qualité de l'atmosphère familiale et des relations entre les membres de la famille joue également un rôle dans le décrochage scolaire. Le décrochage scolaire est souvent associé à des niveaux de cohésion et de soutien familiaux faibles, ainsi qu'à un manque de supervision parentale concernant les activités de l'enfant. Les élèves à risque perçoivent moins de soutien de la part de leur famille et rencontrent des difficultés de communication avec leurs parents. En outre, il est important de prendre en compte les pratiques parentales. Contrairement aux approches démocratiques, les pratiques permissives sont liées au risque de décrochage (Marie-Ève Lacroix et Pierre Potvin, 2007).

Un autre aspect de l'implication parentales dans le décrochage se rapporte au désengagement parentale vis à vis du suivi scolaire de l'enfant. En effet, le manque de communication de la part parent de l'élève avec les enseignants ou l'administration de l'école pour connaître le suivi scolaire de leur enfant entraîne des tensions entre l'école qui peuvent entraîner des troubles chez l'élèves occasionnant des échecs scolaire et conséquent poussé au décrochage scolaire. Par exemple ; lors de nos entretiens avec l'administration le surveillant générale et le censeur, ont soulignés le fait que : « les parents ne prennent pas au sérieux la scolarité de leur enfant, même quand on les convoque, ils ne se présentent jamais même dans les réunions des parents d'élèves avec l'administration scolaire et ils ne sont jamais présents ». L'implication parentale, telle que définie par Deslandes (1996), englobe plusieurs dimensions. Ces dimensions incluent la communication avec les enseignants (par exemple, lorsque les parents parlent au téléphone avec l'enseignant de leur enfant), les interactions parent-adolescent axées sur le quotidien scolaire (par exemple, lorsque les parents s'informent si les devoirs de leur enfant sont faits), la communication parent-école (par exemple, lorsque les parents assistent

aux rencontres de parents à l'école) et la communication parent-adolescent (par exemple, lorsque les parents discutent avec leur enfant de ses projets d'avenir).

Deslandes et ses collègues (1997) ont constaté que la dimension affective de l'implication parentale est plus fortement associée aux résultats scolaires que les autres dimensions évaluées. Bien que certaines dimensions, telles que le soutien affectif et la communication parent-adolescent, soient étroitement liées aux styles parentaux, les comportements de soutien parental liés aux activités scolaires restent associés au rendement scolaire des élèves, même après avoir contrôlé les caractéristiques plus générales du style parental (chaleur et contrôle). Les comportements parentaux par rapport au soutien vis-à-vis des activités scolaires jouent un rôle très important pour l'évolution de la scolarité de l'élève. Alors, à l'absence de ce soutien parental, l'élève a plus une tendance d'abandon scolaire.

Par ailleurs, plusieurs études ont établi un lien entre l'implication parentale dans le domaine scolaire et les performances des élèves (Fan & Chen, 2001 ; Hill et al., 2004 ; Miedel & Reynolds, 1999). Plusieurs méta-analyses ont examiné la relation entre l'implication parentale et le rendement scolaire (Fan & Chen, 2001 ; Hill & Tyson, 2009 ; Kreider, Caspe, Kennedy & Weiss, 2007 ; Spera, 2005). Selon les études portant sur l'implication parentale, Fan et Chen (2001) ont observé un indice de corrélation moyen ($r = 0,25$), suggérant que l'implication parentale dans le parcours scolaire pourrait avoir un impact positif ou sur les performances scolaires des enfants ou négatif en l'absence de l'implication parentale dans les activités scolaires. Par exemple, Miedel et Reynolds (1999) ont étudié le rôle de l'implication parentale dès l'entrée des enfants à la maternelle et au primaire pour favoriser la réussite scolaire au secondaire. Ils ont constaté que même après avoir contrôlé certains facteurs d'adversité familiale, plus les parents sont impliqués dans les activités scolaires, meilleurs sont les résultats scolaires de leur enfant et moins il y a de redoublement à l'âge de 14 ans. Selon ces résultats, l'implication parentale permet de prédire les performances scolaires futures des élèves. Une étude longitudinale menée par Simon (2001) a analysé les données de 11 000 parents de 24 599 élèves, suivis depuis le début du secondaire jusqu'à leur dernière année. Les résultats indiquent que même après avoir contrôlé des facteurs tels que l'ethnicité, la structure familiale, le sexe, le statut socio-économique et le rendement scolaire antérieur, les élèves dont les parents étaient impliqués présentaient un meilleur engagement comportemental et obtenaient de meilleures notes à la fin du secondaire. Les types d'implication parentale les plus significatifs dans cette étude sont les discussions sur les aspirations scolaires de l'adolescent, la participation des parents aux activités de l'école et la communication entre les parents et l'école. De plus, les études réalisées jusqu'à présent suggèrent que l'implication parentale facilite la transition entre

le primaire et le secondaire (Anguiano, 2004 ; Falbo, Lein & Amador, 2001). Lorsque les parents portent une attention particulière aux progrès de leur enfant et interviennent en fonction de ses besoins, l'adolescent vit une transition plus harmonieuse (cité par Larose, 2014).

Selon le modèle de développement de la motivation, les enfants dont les parents s'impliquent dans leur parcours scolaire intègrent la valeur accordée à l'école et à la réussite. Ils acquièrent un sentiment de contrôle vis-à-vis de leur réussite scolaire et développent des perceptions positives concernant leurs compétences scolaires (Hill & Taylor, 2004). En revanche, lorsque les parents ne sont pas impliqués sur le plan scolaire, l'enfant peut ne pas ressentir l'intérêt de ses parents pour ses résultats scolaires ou ses aspirations, ce qui peut entraîner un détachement par rapport à son propre parcours scolaire (Trusty, 1999). La motivation intrinsèque envers l'école, favorisée en partie par l'implication parentale, permet ainsi à ces enfants d'obtenir de meilleurs résultats scolaires. L'implication des parents dans le parcours des élèves joue également un rôle dans le maintien de la motivation, ce qui peut à son tour influencer positivement les performances scolaires des enfants (Pomerantz, Kim & Cheung, 2012). Lorsque les parents sont impliqués, ils sont plus à même de détecter rapidement les difficultés que leur enfant rencontre à l'école et peuvent intervenir plus efficacement. Cette implication parentale est donc potentiellement liée à une plus grande stabilité des difficultés scolaires. En prenant le contrôle de la situation et en apportant des changements positifs, les parents montrent à leur enfant qu'ils ont également un impact sur son parcours scolaire (Hill & Taylor, 2004). L'enfant prend conscience de son influence sur sa réussite scolaire.

L'on ne pourrait pas discuter le rôle important de l'impact familial, par contre certains travaux montrent aussi que d'autres éléments, comme les éléments personnels et scolaires, jouent aussi un rôle important et ont une pesanteur illustrative au moins aussi importante.

2.2.2 L'école

Les recherches sociologiques ont démontré que la famille et les modes de socialisation jouent un rôle crucial dans les situations de décrochage et de ruptures scolaires. Cependant, la prise en charge extra-familiale, notamment par les éducateurs spécialisés, contribue également à une reconfiguration sociale qui impacte ces phénomènes. La "suppléance familiale", mise en œuvre par ces professionnels, exerce une forte influence sur les parcours scolaires des jeunes placés. Ils sont confrontés à des modes de socialisation spécifiques, différents de ceux de la famille. Lorsqu'ils sont responsables d'enfants ou d'adolescents scolarisés, ces professionnels entretiennent un lien quotidien avec le monde scolaire. Ils assument des rôles similaires à ceux des parents, tels que faciliter la communication avec l'école et ses agents, ainsi que suivre la

scolarité et le travail en dehors des heures de classe. FENNIMORE (1988) a établi un lien entre le décrochage scolaire et l'environnement éducatif au sein de l'école. RUTTER (1998) considère que l'école est l'un des principaux facteurs contribuant au décrochage scolaire. Bien plus, WEHLAGE (1987), quant à lui, soutient que ce sont plutôt les écoles qui ont rejeté les élèves en situation de décrochage. PERRENOUD (1988) souligne que le système scolaire ne réagit pas suffisamment face aux inégalités sociales. L'abandon scolaire peut être perçu comme une réaction au rejet des injustices et de la discrimination qui persistent dans les salles de classe. Elle se manifeste notamment par ; l'arbitraire dans l'évaluation des acquis est un facteur négatif lié à la probabilité de décrochage. L'institution scolaire, souvent inégalitaire, favorise d'emblée les jeunes issus de milieux favorisés. Les principes d'égalité des chances et de démocratisation, portés par l'école, s'éloignent de plus en plus des jeunes et sont compromis.

Dans le même sens, le C.S.E. (1996) confirme que l'évaluation peut transformer des inégalités mineures en hiérarchies décisives. Les évaluations mal conçues, avec leur dramatisation et accentuation, peuvent entamer l'estime de soi des élèves. Selon C. David PAYNE (1988), le climat de l'école joue un rôle majeur dans ce phénomène, tant que les enseignants ne modifient pas leur approche pédagogique et que les élèves ne changent pas leur attitude.

En ce qui concerne le contexte scolaire, plusieurs facteurs peuvent contribuer à l'augmentation du décrochage scolaire. La taille de l'établissement, le leadership pédagogique du chef d'établissement et la coopération entre les enseignants ont des effets sur la performance scolaire des élèves (Dumay et Depriez, 2004), en particulier pour ceux issus d'un milieu modeste (Afsa, 2013), Ces effets pourraient également influencer le taux de décrochage scolaire. Des recherches ont souligné l'importance des caractéristiques de l'établissement, telles que la composition sociale des élèves accueillis, le ratio enseignant-élève, les compétences des enseignants, la filière proposée et le statut public ou privé de l'établissement. De plus, les pratiques éducatives jouent un rôle dans le risque de décrochage scolaire (Bryk et Thum, 1989 ; McNeal, 1997 ; Millet et Thin, 2005).

Mazerolle, O. critique vivement l'état déplorable de l'école de la République et l'explique que le décrochage scolaire découle de la prédominance de la pédagogie au détriment de la transmission des savoirs. Cette prise de position reflète un débat plus large sur les relations enseignants-élèves et leur impact sur le décrochage scolaire ; Virat, M. (2015).

Le climat de classe, la relation enseignant-élève et le climat scolaire sont trois facteurs étroitement liés au décrochage scolaire. Les élèves à risque perçoivent le climat de classe comme problématique. Ils notent notamment un manque d'implication des élèves dans leurs

activités scolaires, peu d'interactions entre pairs et un manque d'implication de l'enseignant envers les élèves. Ils déplorent le manque d'organisation en classe et le non-respect des règles, ainsi qu'un manque d'innovations pédagogiques. En ce qui concerne la relation enseignant-élève, les élèves à risque de décrochage scolaire évaluent moins positivement leur relation avec leur enseignant et estiment recevoir moins de soutien de sa part. Cependant, selon Potvin et al. (2006), la présence d'un enseignant disponible et compréhensif améliore l'adaptation des jeunes faces aux défis scolaires. De plus, une bonne relation enseignant-élève peut constituer un précieux facteur de protection contre le risque de décrochage. Il arrive parfois que des jeunes ne décrochent pas malgré des difficultés scolaires, grâce à une relation significative avec un enseignant. Ce type d'expérience illustre le rôle protecteur qu'un adulte significatif peut jouer dans la vie d'un élève. En outre, le climat socioéducatif de l'école englobe le climat scolaire (relationnel, éducatif, de sécurité, de justice et d'appartenance), les problèmes présents à l'école (violence, indiscipline, accès aux drogues, etc.) et les pratiques éducatives (systèmes d'encadrement et de reconnaissance, qualité de l'enseignement etc.). Dès lors, la qualité de ce climat qui dépend des interactions entre le personnel de l'école et les élèves, influence positivement ou négativement l'adaptation des élèves. Un bon climat socioéducatif favorise la réussite éducative, tandis qu'un climat défavorable contribue à accroître les difficultés vécues par les élèves.

Cependant, selon les partisans de « l'école de l'instruction », qui s'inspirent de la position de Condorcet en 1791, la puissance publique devrait se limiter à réguler l'instruction, laissant aux familles le reste de l'éducation. De même, les lois scolaires de Jules Ferry (lois du 28 mars 1882) ont été une source d'inspiration. Cependant, cette approche peut être perçue comme une dérive mettant en danger la fonction verticale de transmission des enseignants. Par exemple, Finkielkraut critique l'école pour se concentrer excessivement sur les « besoins des enfants » au détriment des connaissances. Brighelli, enseignant et écrivain, s'insurge contre l'idée que l'enseignant devrait laisser les considérations sentimentales polluer la transmission du savoir, qualifiant cela d'aberration. Sans entrer davantage dans les détails de la controverse et en évitant ainsi d'injustement négliger les positions plus nuancées, il est important de noter que celle-ci ne se limite pas au débat public. Au contraire, elle occupe une place significative au sein même de l'institution éducative. De nombreux blogs d'enseignants remettent en question l'approche pédagogique ou la dimension relationnelle du métier. Virat, M. (2015).

En ce qui concerne spécifiquement la relation enseignant-élève, des recherches ont révélé une certaine réticence à assumer la dimension affective, même chez les enseignants spécialisés des dispositifs relais. Lors d'une enquête en ligne auprès d'enseignants du

secondaire, nous avons constaté un malaise à travers les commentaires de nombreux participants. Une enseignante, préoccupée par l'évocation de la dimension affective dans la relation éducative, a même alerté son inspectrice d'académie, qui nous a transmis ses remarques indignées. En somme, dans le contexte de la controverse idéologique en France, la dimension affective de la relation enseignant-élève suscite des débats voire des tabous. Pourtant, au cours des vingt dernières années, les recherches empiriques internationales ont clairement confirmé les intuitions séculaires de ce que Houssaye a appelé les "pédagogues du cœur". Ces derniers ont depuis longtemps vanté les avantages de la relation enseignant-élève. Des penseurs tels qu'Erasmus, Comenius et Pestalozzi partageaient déjà cette vision. De nos jours, nous savons que cette relation est notamment liée au taux de décrochage scolaire et à la persévérance des élèves. : Houssaye, J. (1996).

Alors, il existe de nombreuses études qui démontrent que c'est l'institution scolaire elle-même qui est productrice d'abandon scolaire (Baker et al., 2001). Le taux de redoublement est identifié comme un déterminant directement prédictif de l'abandon scolaire (Jimerson *et al.*, 2002 ; Rumberger, 1995 ; 2001 ; 2004).

Les travaux de Lee et Burkam (2003), montrent que c'est l'environnement scolaire global qui semble jouer un rôle majeur dans le risque d'abandon scolaire ; ceci arrive lorsque l'école n'offre pas aux élèves un environnement clair, serein, confiant, structuré et cohérent (Janosz, Leblanc, 1996) ; ou encore, lorsque l'environnement est dégradé (Bernard, 2007 ; Potvin *et al.*, 2004).

La structure scolaire est complice du décrochage dans la mesure où l'école se trouve éloigné des habitations. Ceci est très récurrent dans les zones rurales en Afrique subsaharienne on retrouve les écoles trop loin des maisons. Dans certains villages on trouve un seul lycée donc certains élèves arrivés à niveau est obligé de quitter leur village d'origine pour se rendre dans le village voisin pour être à l'école. De ce fait, cela décourage plusieurs parents et élèves. D'une part, les parents ne se sentent pas à l'aise de laisser leur enfant adolescent aller vivre seul loin d'eux. Par exemple ; lors de nos entretiens avec le surveillant général, il émet cela :

Dans notre lycée on retrouve plusieurs élèves venant de village voisin comme Nlikok, y'a un parent qui a exigé à son fils d'abandonner l'école en classe de seconde qu'il avait laissé venir continuer ses études ici au LM car il y'a pas de lycée à Nlikok mais par la suite ne voulait étant donné que son fils adolescent vivait seul vu qu'il n'avait pas de famille pour l'accueillir et était obligé de prendre une chambre en location pour vivre seul. Pour son père son fils était en danger il avait peur du fait que son fils commence à faire la vie de débauche, coucher avec les femmes et plonger dans la délinquance vu qu'il n'y 'avait personne pour le surveiller.

D'autre part, l'éloignement de l'école de la maison épuise l'élève. Lorsque l'école est loin de la maison, l'enfant est fatigué mentalement et physiquement et ne trouve le temps de réviser ses leçons ou de faire les devoirs car il parcourt une longue distance qui n'ont seulement l'épuise et le rend faible. L'élève retrouve le domicile le soir il n'a le temps pour de voir ses cahiers car il doit s'occuper aussi des tâches de la maison. C'est le cas d'un élève de la 3^e venue du village voisin lors de nos entretiens affirme :

Madame, moi je vis seul donc quand je sors de l'école, je dois aller faire le marché d'abord pour rentrer ensuite me faire à manger et enfin m'occuper des taches ménager car je vie seul y'a personne pour faire cela à ma place ; Alors, je n'ai pas le temps pour voir mes cahiers et tout ça me fatigue déjà j'ai parfois envie d'abandonné l'école et retourné chez nous. Mais dès que j'ai mon BEPC je crois que je vais arrêter l'école là comme ça et faire le concours de la police.

Par ailleurs, d'après les recherches de Cossette et al. (2004) ainsi que Fortin et al. (2006), les jeunes à risque d'abandon scolaire perçoivent souvent la classe comme un milieu peu organisé. Leurs relations négatives avec les enseignants ont des conséquences significatives sur l'échec scolaire et l'absence de persévérance (Davis, Dupper, 2004 ; Englund et al., 2008 ; Fortin et al., 2006 ; Murray, 2009). Ils se sentent anonymes dans l'établissement et ont l'impression d'être invisibles et isolés (Rodriguez, 2010), ce qui rend difficile le développement de relations avec leurs pairs (Fortin et al., 2013).

Par ailleurs, les travaux d'Esterle-Hedibel (2003) indiquent que les préjugés négatifs des enseignants envers les élèves issus de milieux populaires peuvent influencer leurs performances et les pousser à l'abandon. Rodriguez (2010) souligne également que les enseignants ont souvent des attentes plus faibles envers ces élèves. Le niveau de formation et de qualification des enseignants semble également lié au degré de persévérance des élèves (Darling-Hammond, 1999 ; Zay, 2005). Malheureusement, au lieu de compenser ces difficultés socio-culturelles, l'école semble parfois renforcer leur impact (Blaya, 2010). Tout cela contribue à un rejet de l'institution (Tinto, 1999).

Le cadre de l'école ou encore les enseignants sont acteurs principaux de la scène du décrochage dans la mesure où il est l'autorité responsable sur le processus éducatif des enfants pour cela ils devraient mettre en œuvre des mesures nécessaires pour qu'il n'ait pas décrochage. Ils sont chargés de l'encadrement de l'éducation de l'élève ; par conséquent lorsque qu'il y a abandon c'est indéniablement un échec de leur part « les enseignant assurent un service public qui implique des servitudes » (Tsafack, G. 1998).

Certains mettent en question l'école dans une approche plutôt sociologisante, couverte de psychologisme. C'est le cas, le plus visiblement donné par Pierre Bourdieu dans *la misère du monde* (1993) : *l'institution scolaire inflige souvent des traumatismes propres à réactiver des traumatismes initiaux : les jugements négatifs qui affectent l'image de soi trouvent un renforcement, sans doute très variable, dans sa force et sa forme, chez les parents, qui redouble la souffrance et place l'enfant ou l'adolescent devant l'alternative de se soumettre ou de sortir du jeu par différentes formes de dénégation et de compensation ou de régression.*

Exempt de réfuter ces outrages à l'image du corps, en d'autres termes qu'elles sont le groupement collectif de l'éducation de tout enfant si cette éducation les a convenablement éprouvés pour faire face aux difficultés de la vie courante et le rapport aux autres. S'il faut poursuivre le sens d'une impacte malfaisante de l'école, en fait, d'après les obligations que la loi lui impose selon l'ensemble des axiomes non discuté dans la société actuelle faite d'égalitarisme exalté, dont les plus notoires sont la déjà ancienne « obligation scolaire », toujours remise au goût du jour, et surtout le fameux « collègue unique », source de violences innombrables.

Par exemple lors de notre étude de terrain nous avons eu un entretien avec un parent d'élève qui nous a fait savoir que l'un de ses enfants qui faisait Terminale a été exclu du lycée par le proviseur au deuxième trimestre à cause d'une histoire de Cardenas ;

Mon fils , été exclu à cause d'histoire de cadenas de la salle de classe qu'il était chargé de fermer , le matin quand le surveillant est venu trouver la salle ouvert et la clé avait disparu on m'a convoquer je suis venu répondre et le proviseur a dit que l'enfant devait paye un nouveau Cardenas vu que la clé est perdu et c'est lui le responsable j'ai essayé de faire savoir que j'avais pas de l'argent pour acheter un nouveau cadenas et que mon fils n'a pas égarer de clés ,il n'a voulu rien entendre et décider que renvoyer mon fils au quartier s'il ne paye pas.

Dans certains établissements scolaires, les élèves sont contraints de suivre les cours assis à même le sol, faute de tables-bancs. En fait, les établissements, au lieu de mettre à la disposition de l'élève un cadre sain et propice pour sa sécurité et son apprentissage ce dernier est tout le contraire. C'est le cas lors de l'étude sur le terrain ; nous avons constaté les états piteux des salles de classes (milieu insalubre, sol et tableau détérioré, ainsi que les bancs etc.) et le l'établissement n'est pas clôturé ce qui entraine l'insécurité et encourage les élèves abandonnés les salles de classes ou à faire l'école buissonnière. Il est encore surprenant de constater que certaines classes comptent jusqu'à 120 élèves ou plus. Il existe des écoles sans enseignants, sans matériel pédagogique tel que la craie ou la bibliothèque, et avec des tableaux

illisibles. Ces problèmes pourraient être résolus par le ministère de l'Éducation (dont le manque d'efficacité est bien connu) ou par l'administration des écoles (dont les responsables semblent souvent plus préoccupés par leurs intérêts personnels).

Plusieurs recherches sur le cadre éducatif révèlent que l'atmosphère scolaire baje une tâche essentielle et à le pouvoir de conduire les écoliers à décrocher, notamment quand ils sont des boucs émissaires de la part de leurs pairs (Paredes, 1993 ; Bélanger *et al.* 2006 ; Blaya, 2006). Les obstacles à surmonter dans l'apprentissage, le manque d'affection particulièrement pendant qu'ils sont en contact avec un autre préposé de risque (Jimerson *et al.* 2000), l'instruction en salle de classe spécialisées et attermoiement scolaire sont en rapport avec décrochage (Rumberger, 1995). Lors d'une investigation quantitative conduite autour d'un panel de collégiens français et québécois (Blaya, 2010), Certains ont pu démontrer que les fluctuants les plus intensément éloquent au moment de la comparaison des discordances entre le cénacle à risque et le cénacle contrôle se trouve être : le contexte scolaire en général de même que la déficience de diaphanéité des crédos ; la sensation de l'aptitude du renouveau de la part des éducateurs ; l'appui des instituteurs et l'action du cadre scolaire. De même, il est nécessaire aussi de souligner le fait que chez les absentéistes du moins la majorité des élèves ne côtoient plus l'école par anxiété et défaut d'assurance de la part des majeurs à l'encontre là de férocité subie (Blaya, 2003).

La problématique des violences de genre en milieu scolaire est un enjeu crucial. Pour garantir un environnement sûr et protecteur pour les enfants, en particulier les filles, des mesures préventives et de prise en charge doivent être rapidement mises en œuvre. Cependant, l'accès aux services de soins et de soutien psychologique reste difficile pour les jeunes filles, en raison de l'insuffisance voire de l'inexistence de ces services au sein des écoles, des contraintes financières des familles, des pesanteurs socioculturelles et de la stigmatisation persistante envers les victimes de violences. L'éloignement des centres de santé et le comportement des personnels de santé sont également des obstacles. La présence ou l'absence de violences joue un rôle significatif dans la déperdition scolaire. Les écoles, censées être des lieux d'apprentissage, de développement et d'autonomisation, sont malheureusement souvent le théâtre de discriminations et de violences, en particulier à l'encontre des filles. En 2004, l'Unicef signalait déjà que les enseignants se rendaient coupables de violences sexuelles, physique et psychologiques envers les filles. En Afrique subaérienne, les enquêtes de terrain révèlent que les violences de genre sont monnaie courante et touchent principalement les jeunes filles. Ces violences se produisent au sein même des écoles, pendant et après les cours, ainsi

que sur le chemin de l'école. Les salles de classe, les couloirs, les résidences d'enseignants, les dortoirs et même les toilettes scolaires sont au de lieux où les abus sexuels sont perpétrés (Belndanga, 2020).

Selon diverses études et travaux disponibles, deux types d'auteurs de violences de genre en milieu scolaire se distinguent : les élèves masculins et les enseignants. Les violences entre élèves sont plus fréquentes, mais le personnel enseignant est également souvent identifié comme auteur de violences. Dans la région, les abus sexuels contre les filles sont principalement perpétrés par des hommes, qu'il s'agisse d'enseignants, de membres du personnel de l'établissement, d'autres hommes de la communauté ou d'élèves de sexes masculin.

Au Cameroun, une étude citée par le Dr. Mbassa, M. dans l'article « les abus sexuels en milieu scolaire au Cameroun : résultats d'une recherche-action à Yaoundé » révèle que 72,5% des 15,9ù de victimes d'abus sexuels avant l'âge de 16 ans sont des filles. Les attouchements constituent le mode d'abus sexuel le plus fréquent (54,6%) suivis par les viols (38,7%) (Belndanga, 2020). Il est essentiel de prendre des mesures pour prévenir ces violences et protéger les élèves, en particulier les filles. Les écoles doivent devenir des environnements sûrs, où l'éducation ne rime pas avec peur et menace.

La relation entre l'enseignant et l'élève peut jouer un rôle protecteur pour les élèves à risque. Un facteur de protection modifie, améliore ou atténue les réactions d'une personne face à certains facteurs de risque et au stress environnemental qui prédispose à l'inadaptation sociale. Dans cette optique, les enseignants doivent rester compréhensifs et disponibles, croire en les capacités et le potentiel de leurs élèves, et encourager, féliciter et souligner leurs efforts. Bien que certains jeunes puissent initialement être réticents ou rejeter les adultes bienveillants, il est important de persévérer pour établir petit à petit une relation de confiance. Cette relation favorise la croissance de l'élève et le rend plus réceptif aux différentes tâches d'apprentissage.

Du côté de l'école, plus tôt les élèves à risque sont identifiés, plus ils ont de chances d'être orientés vers le bon parcours. Ainsi, ils peuvent bénéficier des services de soutien adaptés à leurs besoins. De plus, le climat scolaire, comprenant les aspects de sécurité, de justice, d'éducation, de relations et d'appartenance, est également lié au risque de décrochage scolaire. Les intervenants scolaires doivent rapidement évaluer la qualité de l'atmosphère générale, car elle influence l'indiscipline, les conflits entre enseignants et élèves, la motivation, l'absentéisme, les échecs scolaires et le décrochage. Vulnérabilités du milieu éducatif permet notamment d'élaborer un plan de réussite mieux adapté à la réalité.

D'ailleurs, Illich (1971) identifie l'école comme une obligation, la scolarité prolongée, la course aux diplômes comme autant de faux programmes producteurs docile. De même, le fait que la valeur d'un enfant scolarisé se mesure aux nombres d'années, aux cours et des programmes qu'il a suivi (p106 cité par Lauren 2011 ; p21). De plus, les institutions éducatives d'aujourd'hui ne servent que les objectifs des éducateurs. En effet, les enseignants étant donné qu'ils ont aussi été élèves intériorise le curriculum voilé par la norme scolaire.

2.2.3 Les camarades (la compagnie) et L'élève

Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly (2006) ont étudié les facteurs de risque associés au décrochage scolaire et ont élaboré une typologie d'élèves à risque du décrochage. Deux cas, Mathieu et Marilyne, illustrent ces différences : en effet ; Mathieu, Âgé de 14 ans, Mathieu déteste l'école et se sent mal à l'aise. Ses piètres résultats scolaires reflètent sa faible motivation. Il est souvent expulsé de la classe et sa relation avec son enseignante, Fanny, est tendue. Et, Marilyne, également âgée de 14 ans, Marilyne réussit bien à l'école, mais sa situation personnelle est difficile. Ses parents se disputent souvent, et elle se sent seule. Elle s'isole à la bibliothèque, sans passion pour l'école.

Ces deux élèves ont des trajectoires adaptatives différentes, mais tous deux sont à risque de décrochage. Les résultats de leurs recherches ont identifié quatre profils d'élèves. Éléves peu motivés : Ils ont de bonnes performances académiques et se conforment aux attentes scolaires. Cependant, ils sont peu motivés en classe, s'ennuient à l'école et présentent un niveau de dépression légèrement plus élevé. Ils estiment qu'il y a peu d'ordre et d'organisation en classe et reçoivent peu de soutien affectif de leurs parents. Ceux présentant un trouble du comportement : Leurs performances académiques sont très faibles. Ils ont des troubles du comportement associé à des activités délinquantes. Au niveau familial, ils manquent de cohésion, d'organisation, d'expression et de soutien entre les membres de leur famille. Ils affichent des comportements antisociaux cachés : Leur performance scolaire est légèrement en dessous de la moyenne. Les enseignants ne rapportent pas de problèmes majeurs, mais ces élèves avouent des comportements antisociaux en catimini (bagarres, vols, vandalisme). De ce fait, sur le plan personnel, ils présentent un niveau de dépression à la limite du seuil clinique, et au niveau familial, ils rencontrent d'importants problèmes. Également, les élèves dépressifs, regroupés sous le type dépressif, obtiennent des résultats scolaires moyens et sont considérés par leurs enseignants comme ceux qui rencontrent le moins de problèmes de comportement. Cependant, sur le plan personnel, ils présentent un niveau de dépression bien au-delà du seuil clinique, avec des idées suicidaires chez plusieurs d'entre eux (41 % selon l'étude de Fortin et

al. 2001). Ces élèves évaluent également la dynamique familiale comme particulièrement problématique, soulignant un manque de cohésion, d'expression, d'organisation et de contrôle, ainsi qu'un faible soutien affectif de la part de leurs parents (Potvin et Lacroix, 2009).

Par ailleurs, lors de nos entretiens nous avons identifié les élèves qui participent le plus au décrochage dans le lycée de Martap, sont les élèves de la classe de 3^e et plus précisément les garçons cela s'est avéré lors de nos entretiens avec les enseignants affirment :

Les élèves dans ce lycée arrêtent l'école pour la plupart en 3^e et précisément les garçons, ils s'en vont faire le concours de la police (...) et les données obtenues plus haut (Tableau 7).

Nous constatons que l'élève est un acteur du décrochage car ce dernier est le seul responsable de ses actes. En effet, c'est l'élève qui va à l'école et doit se soucier de son avenir, il doit savoir que l'école est pour lui un moyen de s'affirmer dans la société. Cependant, lors de nos entretiens nous avons constaté le manque de considération des élèves du lycée de Martap vis-à-vis de la scolarisation. Par conséquent quand l'élève décide d'abandonner sa scolarité avant d'avoir terminé l'enseignement secondaire ou un examen de fin de cycle, il est donc considéré comme le premier acteur du décrochage.

C'est le cas de l'entretien que nous avons eu avec le surveillant General du lycée de Martap ;

Ici les élèves ne considèrent pas l'école, pour eux ils pensent qu'ils font l'école pour nous et que en venant à l'école c'est faveur qu'ils nous rendent par exemple les élèves ici préfère être punis à faire des corvées que d'être dans les salles de classes pour étudier.

D'après l'entretien avec le surveillant général, les jeunes du LM n'ont aucune volonté de faire l'école ou plutôt la conscience des valeurs de la scolarisation et ne veulent fournir aucun effort.

Enseignant 3 : *Ma fille, ici à Martap ce sont les élèves qui choisissent quand ils viennent à l'école et quand ils rendent par exemple le mardi automatiquement l'enfant rentrent à 10 heures car c'est le jour du marché » Bien plus, leur de nos études sur le terrain nous avons remarqué l'abandon des salles de classes à partir de 11 heure les classes se vident.*

Certes l'individu est un être doué de raison, raison qui fait de lui un individu responsable de ses actes. Cependant, l'environnement tout comme la relation interhumaine agit sur la personnalité de l'individu et dans ce cas précis les attitudes ou les habitudes de l'élève restent influençables par les différentes personnes donc-t-il côtoie. Car l'individu n'est pas seulement de fait de caractéristiques physiques mais aussi de caractère psychologique qui sous influence des façons de pensée et d'agir extérieur à lui.

Les camarades sont également acteurs du décrochage car la compagnie influence la volonté de décrocher ou pas. C'est le cas lors de notre enquête sur le terrain nous avons constaté que l'abandon des uns influence les autres. Par exemple ; le surveillant général lors de notre entretien nous a souligné une altercation qu'il avait eu avec un élève un lundi matin :

J'ai vu un élève près de l'école quand il était déjà 7heure 40 minute je l'ai interpellé mais où tu vas c'est déjà l'heure tu seras en retard, l'élève en continuer son chemin sans gêne en me disant qu'il attend son camarade pour qu'il vient ensemble l'école pourtant son camarade habite plus loin du lycée et l'élève en question habite tout près du lycée.

2.2.4 Le rendement de l'éducation

Le rendement de l'éducation relève du domaine régalien. En d'autres termes, c'est une tâche prescrite à l'État de garantir l'éducation de toutes les couches de population sur l'ensemble du territoire national précisément dans l'établissement scolaire où se porte notre attention. En fait, l'État se doit, d'offrir à tous les enfants la chance d'accéder à l'éducation, sans tenir compte des leurs conditions de vie (économique, social ou géographique). La mise à disposition des infrastructures scolaires complètes et du personnel enseignant en nombre suffisant quel que soit le milieu, est un point majeur dans l'amélioration des conditions d'encadrement des élèves et de la qualité de l'enseignement (Rapport d'analyse, 2022).

Pour pallier à remplir cet engagement jadis de l'État vis à du rendement de l'éducation, l'évolution quantitative des infrastructures scolaires est un impératif. En effet, pour s'adapter aux nouveaux enjeux et défis notamment ceux qui se rapportent à l'ODD-4, le rythme de croissance des infrastructures scolaires doit suivre celui de la population scolarisable de manière à améliorer l'offre éducative (Rapport d'analyse de la carte scolaire, 2022). Alors, il est tout aussi crucial que ces infrastructures scolaires soient opérationnelles. Tant dans les curricula que dans le matériel didactique qui sont nécessaire pour un résultat parfait dans rendement scolaire. Par ailleurs, lorsque les capacités du rendement scolaire est insuffisant pour rassurer et garantir aux élèves et parents d'élève l'on doit s'attendre à des échecs conduisant à la déperdition scolaire par conséquent aux abandons scolaires. Seuls 45% des adolescents achèvent un cycle complet d'enseignement secondaire du 1er cycle (INS, 2022)

De même, le rendement scolaire est l'auteur du décrochage scolaire dans la mesure où, il se manifeste dans l'aliénation scolaire par les devoirs scolaires excessifs et répétés demandés aux élèves qui les conduit à l'épuisement et à la difficulté d'effectuer tous les exercices entraînant ainsi une volonté d'abandonner l'école. Bien plus, le décrochage scolaire met en cause l'école elle-même. En fait, la nature des relations sont tendus entre les enseignants et les

élèves (soit 32% chez les garçons et 23% chez les filles) Michaut & Bernard (2014). Aussi, ils mettent en cause les contenus de formations, la pédagogie des enseignants, l'inadéquation entre les attentes des jeunes et la formation proposée, le fonctionnement des établissements (Parent & Paquin, 1994).

Lors de notre enquête de terrain nous avons constaté le manque de professionnalisme de l'enseignant dans le LM, En effet, lors d'un entretien avec un parent d'élève qui est également président de L'APEE du LM, l'enquêté souligne le fait les enseignants ne terminent pas généralement leurs programmes et qu'il avait émis cela lors d'une réunion et qu'après s'est manifesté une certaine tension avec le corps administratif du lycée. Il affirme en ces termes ;

J'ai mon fils en classe de 1^e, son enseignant d'histoire géographie, sur vingt-huit chapitre dans le programme toute l'année scolaire l'enseignant n'a que fais cinq chapitres. Lors d'une réunion avec l'administration et les parents d'élèves ils nous ont demandé de souligné nos remarque et préoccupation j'ai donc souligné cela mais malheureusement pour moi ils ont pris mal cela et m'ont traité de vouloir juste créer des problèmes et troubles. Après quelques temps après mon fils qui fait la classe Tle a été exclus en plein 2^e trimestre pour un motif bidon d'histoire de Cadenas disparut et qu'il fallait qu'on paie 2500 F pour un nouveau cadenas si je voulais que mon fils revienne en classe (...) vu que je n'avais cette argent mon fils a été définitivement exclus du LM. Pourtant mon fils a juré pas avoir touché le soi-disant Cadenas disparus. Et, moi je sais juste qu'ils ont exclus mon fils par rancune par rapport à la dernière fois que j'avais traité que les programmes enseignements était médiocre.

Les difficultés scolaires qui se traduisent par un faible rendement académique, qui est très souvent en dessous des capacités réelles de l'élève. Certains élèves cumulent des retards importants (parfois depuis le primaire) associés à des échecs répétés (redoublement). Cette situation n'est pas étrangère au fait que ces élèves disent moins aimer l'école, sont plus susceptibles de s'en absenter et s'impliquent peu dans leur parcours éducatif (ils étudient peu, accordent peu d'importance à leur réussite, etc.). En somme, ces élèves sont peu motivés et ont peu d'aspirations scolaires. Est-ce le manque de motivation qui entraîne les difficultés ou le fait de vivre des difficultés qui diminue la motivation de l'élève ? La réponse n'est pas encore claire, mais il semble qu'il s'agisse d'un processus d'alimentation commune. Le manque d'intérêt et de motivation augmente les chances de vivre des difficultés scolaires et celles-ci exercent à leur tour un effet négatif sur l'intérêt et la motivation de l'élève. Les troubles extériorisés du comportement, les amis et le réseau social et les troubles intériorisés du comportement sont aussi associés au risque de décrochage scolaire. Les troubles extériorisés réfèrent à des

comportements tel le non-respect des règles, l'opposition envers l'autorité, l'implication dans des bagarres, les conduites délinquantes (vol, vandalisme, etc.). Ces comportements dénotent un manque d'habiletés sociales qui influence les relations de ces élèves avec les personnes qu'ils côtoient (parents, amis, pairs, enseignants, etc.). À plus long terme, ces élèves ne finissent pas s'associer à des pairs qui partagent les mêmes caractéristiques et le même parcours scolaire, puisqu'ils sont plus susceptibles d'être rejetés du groupe des pairs dits « normaux ». Par ailleurs, des chercheurs de plus en plus nombreux documentent l'association entre le risque de décrochage scolaire et les problèmes intériorisés du comportement. Effectivement, ce ne sont pas seulement les élèves qui perturbent le climat scolaire qui sont plus à risque, mais également ceux qui vivent des difficultés parfois moins apparentes ou qui perturbent moins le climat scolaire. Ces difficultés peuvent se traduire par le vécu de sentiments intenses de tristesse, de la dépression ou de l'anxiété. Il peut aussi s'agir d'élèves qui sont portés à se dévaloriser, qui entretiennent des cognitions négatives, qui sont dépendants ou retirés socialement. Les intervenants scolaires doivent donc demeurer attentifs et sensibles aux deux profils d'élève.

Les élèves perçoivent négativement le climat de classe et soulignent des lacunes dans l'organisation et le respect des règles. Ils signalent davantage d'impolitesses et de mauvais comportements, et notent que les élèves sont peu impliqués dans leurs activités et s'entraident peu. Le personnel enseignant s'investit également moins auprès des élèves. Cependant, gérer à la fois une classe et des comportements difficiles représente un défi considérable. À cet égard, les enseignants doivent maintenir un climat axé sur l'amélioration de l'organisation de la classe. Cela implique de communiquer clairement les attentes aux élèves, d'établir des règles précises pour guider les comportements et de diriger les élèves vers les tâches prescrites. Il est important de noter que cette compétence s'améliore avec l'expérience au fil des années. Les enseignants ne devraient pas hésiter à consulter des ouvrages spécifiquement dédiés aux techniques de gestion de classe et aux comportements difficiles pour améliorer la qualité de leurs interventions.

Selon des théoriciens de l'apprentissage tels que Vygotski ou Bruner, l'enseignant joue un rôle de tuteur ou de médiateur pour accompagner l'apprenant dans son expérience de déséquilibre et de remise en question. L'activité de tutelle (Bruner, 1983, p. 276) permet à l'apprenant de constater que l'adulte a confiance en ses capacités cognitives. L'utilisation de la zone proximale de développement vise à aider l'apprenant à s'adapter aux difficultés de la tâche en acquérant de nouveaux modes de fonctionnement mental. En l'absence de ce soutien du médiateur, l'apprenant risque de se sentir incompetent, dévalorisé par l'échec et incapable de

faire face au problème. Il peut même avoir du mal à exprimer ce qui le bloque. Ainsi, cet accompagnement bienveillant de l'adulte est essentiel pour maintenir une continuité de l'image de soi et de l'estime de soi, malgré les défis rencontrés lors de l'apprentissage. Le sentiment de compétence chez l'élève est étroitement lié à la confiance active de l'adulte dans la capacité de l'adolescent à s'engager et à participer à la construction de ses connaissances. Cela s'inscrit dans un contexte éducatif où l'enfant et l'adolescent sont reconnus comme des participants actifs au sein de la communauté éducative. Il est essentiel de créer un environnement sécurisant qui permette aux élèves de prendre des risques tout en tenant compte de la marge d'incertitude inhérente à toute activité humaine.

La relation enseignant élève a un impact sur le décrochage scolaire dans la mesure où, la qualité de la relation affective entre l'enseignant et l'élève joue un rôle significatif dans la réussite scolaire et l'engagement des élèves Virat, M. (2015). C'est le cas par exemple du comportement dans un enseignant avec ses élèves dans la salle de classe lors du cours ou sa façon de dispenser les cours peuvent pousser les élèves à aimer ou à détester une matière. Dans le cas où l'enseignant adopte une méthode pédagogique favorisant un meilleur apprentissage et la compréhension de la matière accompagnée par des comportements affectifs vis-à-vis des élèves automatiquement les élèves vont être plus assidus au cours et vont réussir. Bien plus, les élèves voudront être meilleurs pour satisfaire leur enseignant, vont développer également l'envie de ressembler à l'enseignant.

En se basant sur une étude longitudinale qui a suivi pendant onze ans plus de huit cents adolescents et adolescentes, des chercheurs québécois (Fortin, Marcotte, Potvin et Royer) ont élaboré un modèle empirique multidimensionnel du décrochage scolaire. L'originalité de cette étude réside non seulement dans l'identification des principaux facteurs liés au risque de décrochage scolaire, mais surtout dans l'analyse de leurs interactions. Ainsi, le modèle résultant de ces analyses met en évidence le rendement scolaire (réussite et échec dans les matières de base) comme le facteur central directement associé au décrochage scolaire. De manière remarquable, d'autres variables, par leurs interactions, contribuent à la faiblesse du rendement scolaire et, par conséquent, au décrochage. C'est notamment le cas du statut socioéconomique défavorisé, qui influence la qualité des relations parent-adolescent ainsi que les interactions négatives à l'école, pouvant entraîner de mauvais résultats scolaires. Ces interactions négatives à l'école, associées à un climat de classe défavorable, ont également un impact significatif sur la persévérance scolaire de l'élève.

Diverses études de recherche portant sur le parcours scolaire des élèves, menées à la fois au primaire et au secondaire, confirment les résultats de l'étude de Fortin et de ses collaborateurs (2012). Ces recherches indiquent que le rendement scolaire (réussite, échec, redoublement) est un indicateur significatif du risque de décrochage scolaire. Cette conclusion est en accord avec les résultats d'une méta-analyse réalisée par John Hattie en 2009, qui souligne que l'un des meilleurs prédicteurs du rendement scolaire actuel est le rendement des années précédentes. Un autre facteur crucial est la relation entre l'enseignant et l'élève. La qualité de cette relation (bienveillance, attitudes positives de l'enseignant envers l'élève) peut être considérée comme un bon indicateur du risque de décrochage scolaire et comme un facteur de protection. Enfin, les problèmes de comportement en classe et à l'école (agressivité, violence, comportement délinquant, absentéisme scolaire) sont depuis longtemps reconnus comme des facteurs de risque importants. Fortin, L., Potvin, P., & Marcotte, D. (2012).

De même, l'institution, où engagement, attachement, action et émotion s'entremêlent. Selon Goffman, les membres des organisations ont l'obligation de participer publiquement et au moment opportun aux activités de l'institution, ce qui exige une mobilisation de l'attention, un effort musculaire et une implication totale. Cependant, on peut se demander si l'engagement excessif de ces élèves, mêlé à l'émotionnel, ne devient pas rapidement insupportable, faisant surgir leurs limites et leurs incapacités. L'engagement dans le travail d'apprentissage ne coïncide pas nécessairement avec l'engagement envers l'institution scolaire et ses normes. Olson (2005) et Perrenoud (1994) insistent sur les aspects organisationnels de l'école, tels que la gestion de l'espace et du temps, visant à "faire apprendre à un enfant ce qu'on veut quand on veut", avec une contrainte disciplinaire parfois soutenue par la violence physique. L'exercice du métier d'élève met l'accent sur l'entrée dans l'activité, mais il est également difficile d'interrompre cette activité. Les élèves doivent gérer mécaniquement les alternances d'engagement et de désengagement en fonction des sonneries, dans une temporalité scolaire liée à la temporalité professionnelle et sociale. Souvent, les élèves de la cohorte ne se conforment pas strictement aux contraintes temporelles ou spatiales. Leur engagement excessif les conduit parfois à la défaillance ou à la déviance. Dans ce contexte instable, ni les élèves ni les enseignants ne peuvent être considérés comme des "éléments" interchangeables. La composition des classes joue un rôle crucial pour maintenir la paix scolaire, car certaines combinaisons d'élèves et d'enseignants peuvent être explosives. L'impersonnalité des règles dans la socialisation scolaire est mise à mal. Certains enseignants sont perçus comme "provocateurs de déviance", tandis que d'autres agissent comme "isolateurs de déviance" en portant des jugements et en adoptant des attitudes positives ; Goffman, E. (1968).

De ce qui précède, nous avons constaté que les acteurs du décrochage sont les membres qui sont en interaction avec l'élève.

La responsabilité de l'échec revient bien entendu à l'élève, mais celui-ci n'est que le dernier maillon d'une longue chaîne qui commence dans les ministères en charge de l'éducation, continue dans les établissements scolaires et se termine dans les domiciles (Fotso, 2016).

Cependant, quelles peuvent être les causes internes et externes liée au phénomène décrochage scolaire ?

**DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRAIRE DE
LA RECHERCHE**

CHAPITRE 3 : LES CAUSES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Étant donné que le décrochage scolaire est un processus complexe et multifactoriel ; il est question d'identifier les causes à l'origine du décrochage scolaire. Ce chapitre se constitue de plusieurs parties notamment ; les causes internes et les causes externes. Nonobstant, le choix de décrocher peut-être justifié par plusieurs causes complexes, intra et extra reliés les uns aux autres.

La décision d'abandonner l'école peut s'expliquer par plusieurs raisons emmêlées. D'ailleurs, Jarosz et Al (1994) caractérisent plusieurs causes du décrochage scolaire entre autres la famille, les camarades, l'école et le rendement de l'éducation.

3.1 Les causes du décrochage scolaire :

Le décrochage scolaire, constitue un indicateur crucial de l'adaptation sociale des individus. Ce phénomène, bien qu'ancien, revêt une urgence particulière dans un contexte où l'accès à l'emploi est difficile. Les risques de troubles personnels ou d'entrée dans la délinquance sont souvent associés au décrochage. Pour mieux comprendre les facteurs qui favorisent ou entravent le décrochage, il est essentiel de considérer la diversité des expériences scolaires et psychosociales. Une typologie des décrocheurs permettrait d'adapter les interventions en fonction de cette hétérogénéité Janosz (2000).

Les études sur le décrochage scolaire qui soutiennent les variables socio-environnementales démontrent que les variables familiales tout comme facteurs de risque, sont à l'image de facteurs de protection. Certains éléments ont été assimilés tant au niveau structurel que fonctionnel. Bien que de nombreuses recherches concluent que la famille est un élément essentiel de la réussite scolaire (Coleman, 1961 ; Jencks, 1972). Il est indéniable que chacun agit selon son domaine de discipline. C'est le cas du généticien qui explique le décrochage comme étant les résultats des échecs scolaires, provoqué par des déficits cognitifs parfois curable tandis que l'éducateur souligne la corrélation entre les différences familiales et les mauvais résultats. L'influence d'un voisinage hostile ou d'un Etat en en guerre (comme la crise anglophone dans la partie anglophone du Cameroun) crée une socialisation archaïque d'où le concept de " la violence physique est plus valorisée que l'école" (Odile, 2007 : 11).

Dans autre cas, la psychologue Henriette Englander (2007) étudie ; le cas “ des enfants qui, moins chanceux, arrivent à l'école porteurs de facteurs de risque pour des raisons nombreuses et complexes qui tiennent à diverses raisons de traumatismes précoces liées à l'environnement familial. Et, ils éprouvent à l'école du déplaisir et de l'ennui.

Récemment, le décrochage scolaire est devenu un sujet de débats politiques. À l'automne 2014, l'objectif de réduire de moitié le nombre de jeunes quittant prématurément l'école (c'est-à-dire les décrocheurs) a été énoncé comme une priorité par le ministère de l'Éducation nationale et les plus hautes autorités de l'État. Des études statistiques ont dressé le portrait des décrocheurs. Ces profils confirment certaines idées largement partagées : ces élèves proviennent généralement de milieux défavorisés, leurs parents semblent peu impliqués dans leur scolarité, et ils sont en situation d'échec, se voyant souvent proposer des orientations qui ne correspondent pas à leurs souhaits.

Par ailleurs, Mont, M. et Viennot-Briot (2000) identifie neuf causes du risque majeur du décrochage classé par ordre qui sont entre autres : L'élévation du salaire minimum, La chute du taux de chômage, L'accointance d'une école non loin d'une région dans laquelle la période légale de fin de scolarité de base est 15 ans, L'accordance d'une école publique, Le sexe masculin, De notes mauvaises, Un travail de plus de 30 heures par semaine ou aucun emploi. Bien plus, le centre national de l'enseignement secondaire des Etats Unies (NCSET, 2004) notent les variables qui permettent de comprendre l'abandon scolaire en deux caractéristiques :

- Les variables de statut (age, sexe, statut socioéconomique des parents, ethnicité, la religion, la taille de la famille, le type d'Etablissement etc.).
- Les variables altérables (la classe, la discipline, l'absentéisme, les politiques, le climat de l'établissement, les attitudes envers l'école etc.).

Cependant, Ces auteurs soulignent que le processus par lequel les causes se déroulent n'est pas sûr. C'est le cas de la TEA (2004) qui explique notamment que plus de 60% d'élève ont arrêté l'école sans fondement précis alors que 20,1% des filles ont laissé pour des mobiles de connaissance scolaire. Selon Raynal et Rieunier (2010), il existe deux types d'échec scolaire : D'une part, l'enfant encore présent dans le cursus scolaire, multiplie les redoublements et des échecs dans les matières dites fondamentales. D'autre part, l'apprenant décide d'arrêter l'école ou abandonner sans raison valable.

Le décrochage scolaire s'exprime par les facteurs psychologiques qui sont entendus comme étant un ensemble d'élément qui se rapporte à la vie psychologique et sociale des

individus (Margineanu, 1934). Ces causes acteurs psychologiques sont d'une part celles qui se rapportent aux modes de pensées des individus, leurs intérêts et leurs capacités intellectuels. D'autre part, les causes psychosociales se rapportant aux modes de vie de ces individus constituant des stéréotypes défavorables à l'école, les démotivations, les difficultés dans l'apprentissage scolaire et les responsabilités précoces des enfants.

Les stéréotypes défavorables encore considérés comme les représentations de l'école ; en effet, la conception de l'école dépend du milieu, de ce fait, chaque société a une représentation très différente de l'école. Par exemple, dans certains sociétés l'école est vue d'un regard positif par contre dans d'autres sociétés elle est vue négativement. C'est le cas lors de notre étude sur le terrain d'après les entretiens, l'on constate que la société de Martap ne prend pas l'école avec de la valeur, un enseignant affirme :

Dans cette société, Il existe un véritable problème de considération pour l'école pour eux l'école est juste une façon pour eux d'échapper aux travaux ménager ou encore pour les parents l'école est un lieu où ont inculque à leurs enfants des mauvaises idées, pour eux ils croient qu'en envoyant leurs enfants surtout les filles, les enseignants vont détourner ou abuser de leur innocence.

Ces représentations sociales ou consciente collective selon Durkheim réside dans l'ensemble de manière de pensée et d'agir que la société à travers les institutions impose aux individus.

En psychologie, Moscovici (1996) affirme que les représentations sociales sont formées de savoirs naïfs, destinée à l'organisation des conduites et orientations des façons de communiquer. Bien plus, elle désigne une forme de conscience sociale, la pensée du sens du commun socialement élaborée et partagée par les membres d'un même ensemble social ou culturel. De fait, les représentations sociales, font appels aux croyances, aux valeurs, aux préjugés et aux attitudes qui détermine les attitudes de la population de Martap vis-à-vis de l'école. Alors, pour certains, l'école est vue comme une perte de temps et pour d'autres un milieu de dépravations des valeurs culturelles de leur société.

Dembler (1964) regroupent les causes du décrochage en trois grands groupes entre autres :les causes personnel ou individuel, Les causes académique ou scolaire, Les causes familial ou social, Dans le cadre de notre étude nous avons identifié les causes sur deux types notamment les causes internes et les causes externes.

Figure 1: cadre conceptuel de quelques caractéristiques du décrochage scolaire



Source : schéma adapté à partir des données recueillit dans un essai(Lopsiwa, 2015)

Causes	
Familial	<p>La pauvreté, le milieu défavorisé et la misère. La qualité de l'habitat et l'instabilité de la structure familiale. Les tensions et désaccords conjugaux, l'éclatement de la famille et la monoparentalité. Le système de valeurs et la taille de la famille.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le style parental autocratique et l'indifférence. • Le faible niveau de scolarisation des parents. • L'inconsistance de l'encadrement et les attentes peu élevées par rapport aux études
Socio-économique	<p>Manque de moyen financier Vie cher Chômagés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le marché de l'emploi est saturé dans les secteurs les plus visibles et attractifs. • Les nouvelles exigences en matière de qualifications rendent l'accès au marché du travail plus difficile. • Les diplômés sont parfois dévalorisés.
Socio-culturel	<ul style="list-style-type: none"> • Appartenance religieuse • Stéréotype vis à vis de l'école • Mariage et grossesses précoces • Les carrières à vie sont en voie d'extinction, et la sécurité de l'emploi est de plus en plus précaire. • Les valeurs traditionnelles subissent des dérives et des mutations sociales. • La dévalorisation des traditions est un phénomène observé.

<p>Académique (pédagogie, environnement scolaire, système d'évaluation)</p>	<p>Les relations entre l'école et les parents sont souvent marqués par des affrontements et un manque de collaboration. L'indifférence et les politiques scolaires contraignantes peuvent nuire à la qualité de l'environnement éducatif.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La qualité des équipements et des installations peut varier considérablement. • Le système d'évaluation peut déformer les inégalités et ne pas refléter les compétences réelles des élèves. • L'accentuation sur les notes et la dramatisation des examens peuvent créer du stress inutile. • Le classement erroné des élèves et la ségrégation entre les plus faibles et les plus forts sont des problèmes courants. • Parfois, l'arbitraire prédomine dans les méthodes d'évaluation. • Certaines approches pédagogiques sont inadaptées, aliénantes et routinières. • Les interactions entre élèves et enseignants sont parfois rares. • L'impréparation des enseignants et la rigidité des programmes peuvent entraver l'apprentissage. • L'homogénéité du curriculum peut ne pas répondre aux besoins éducatifs individuels. • Une pédagogie obsolète ou mal conçue peut contribuer à la dégradation de l'enseignement. <p>École loin du domicile Enseignant peut compétant Administration scolaire très rude</p>
<p>Personnel : (Démographique, psychologique, scolaire et social)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'âge, le sexe, l'origine ethnique et la religion. • La faible estime de soi et les attentes irréalistes. • L'absence de vision pour l'avenir. • L'ennui et le désintérêt pour l'école. • L'absentéisme et le manque d'assiduité. • L'incapacité de fonctionner normalement à l'école régulière. • Les échecs répétés et le retard scolaire. • L'anorexie intellectuelle et les attitudes négatives envers l'école. • Le manque de confiance • Les difficultés dans l'apprentissage • L'intérêt marqué pour le gain monétaire immédiat.

Tableau 10: tableaux récapitulatifs de quelques causes identifier lors des entretiens avec les enquêtés

3.2. Les causes externes du Décrochage scolaire

De nombreuses recherches par rapport aux jeunes qui abandonnent l'école secondaire avant l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification montre la valeur de prendre en compte le décrochage scolaire comme un processus plutôt qu'un évènement (Rumberger, 2011). D'après cette idée, le décrochage devrait être le résultat d'une longue trajectoire de désengagement scolaire qui commencerait tôt dans la scolarisation, voire même avant. Cette

photographie est du moins loin d'être une idée partagée de tous. C'est le cas, en partie pour certains élèves, le décrochage s'expliquerait davantage par une accumulation récente de stressseurs psychosociaux ou par un développement de nouvelles opportunités inadapté avec l'école. Malgré le fait que plusieurs théoriciens du décrochage scolaire approuvent que de telles situations tardives peuvent apparaître et précipiter le décrochage, aucun d'entre eux ne les a intégrées en tant qu'élément construit. De même, y'a pas assez qui a été portée à l'attention de la manière dont les circonstances peuvent toucher différemment les élèves à partir du milieu sociogéographique dans lequel ils résident. Pour cela, certains proposent un modèle intégratif du décrochage scolaire en reliant les approches du processus dynamique du stress et des parcours de vie (Dupéré et *al.*, 2014). Ces idées, facilitent une compréhension plus exhaustive et conceptualisée du décrochage scolaire.

3.2.1 Les causes académiques

Selon Théoret et Hrimech (1999), Parent et Paquin (1994) et le Ministère national de l'éducation de l'enfance et de jeunesse (2013) ; l'échec scolaire, la mauvaise orientation, la démotivation pour poursuivre la formation sont les causes du décrochage scolaire au secondaire. C'est le cas lors de notre entretien avec un élève de la 2nd A4 :

Madame, je suis dans cette classe juste pour perdre mon temps, l'école m'a obligé la série littéraire pourtant je voulais faire la série scientifique où je me sens à l'aise, l'année prochaine moi je préfère arrêter pour faire le concours de police.

Par ailleurs, lors de nos entretiens avec les élèves de 2nd également de la série scientifique y'a un élève qui affirme :

Je ne m'en sors pas du tout dans les matières scientifiques, c'est trop dur pour moi j'arrive à peine à avoir la moyenne en physique et en mathématique pour cela je n'ai pas le courage de continuer en classe de première et je préfère arrêter l'école pour faire le concours de la police.

Cela est donc dû à la hausse des exigences scolaires et un encadrement insuffisant comme l'affirme Meq, 1991, cité par Kantabaze, 2010) la base du problème de décrochage scolaire est liée à la hausse des exigences scolaires et le manque d'encadrement nécessaire. Hrimech et al. (1993) ont observé que le sentiment le plus répandu chez les jeunes dans les écoles secondaires est l'ennui, et ils ne se sentent pas à leur place.

D'une part, la pédagogie des enseignants peut aliéner les élèves, car elle n'est pas toujours adaptée aux nouvelles problématiques sociales. Les méthodes pédagogiques doivent évoluer sans compromettre la qualité de l'enseignement. En effet, le manque d'intérêt pour le

perfectionnement professionnel et un perfectionnement inadéquat influencent le choix des méthodes pédagogiques et des apprentissages qui ne répondent pas toujours aux besoins des élèves. La routine prévaut souvent au détriment d'une pédagogie innovante et dynamique qui permettrait aux élèves de s'approprier leur projet scolaire.

D'autre part, la qualité de l'école joue un rôle essentiel. Cela inclut l'équipement et les installations disponibles, ainsi que les ressources alternatives mises en place pour compenser les lacunes des élèves. La qualité et la formation des enseignants qui y travaillent, les programmes en vigueur, le type de discipline et le temps d'apprentissage effectif (c'est-à-dire la capacité de l'enseignant à consacrer le temps nécessaire à l'apprentissage tout en veillant à la réussite de l'élève) sont autant d'éléments qui influencent le climat scolaire. Un manque de préparation, de compréhension des élèves et de situations d'apprentissage conçues pour les intéresser, ainsi que des classes centrées uniquement sur l'enseignant, peuvent contribuer à l'aliénation des élèves. En particulier, les jeunes issus de milieux défavorisés, qui doivent souvent travailler en plus de leurs études pour joindre les deux bouts, peuvent se sentir inaptes et incapables face à la rigidité du système scolaire et de ses programmes.

Les politiques scolaires, qu'elles émanent des administrateurs locaux ou des directives ministérielles, devraient tenir compte de l'implication active des élèves et des enseignants dans le processus décisionnel et pédagogique. Malheureusement, il arrive que l'organisation scolaire soit rigide et contraignante, ne favorisant pas la participation de tous et se concentrant excessivement sur des méthodes d'enseignement superficielles. Des pratiques telles que le redoublement de classe pour résoudre les difficultés d'apprentissage ou les suspensions pour des problèmes de comportement, ainsi qu'un classement erroné des élèves et une ségrégation entre les plus faibles et les plus forts, contribuent à l'abandon scolaire. Dans un contexte de compétition effrénée pour l'excellence, les intervenants se préoccupent davantage du succès des élèves performants, laissant de côté ceux qui apprennent plus lentement et rencontrent des difficultés. Des études récentes ont montré que les élèves redoublants développent souvent une attitude négative envers l'école. Le redoublement lui-même peut entraîner d'autres redoublements ultérieurs, augmentant ainsi le risque d'abandon scolaire. Selon le Carnegie Council on Adolescent Développement, un seul redoublement augmente la probabilité d'abandon de 40 à 50%, tandis qu'un deuxième porte ce risque à 90% (Unesco, 1997 cités par Tchemeni, 2020).

En outre, un climat d'indifférence totale envers l'engagement scolaire semble prévaloir. L'écart entre la culture de l'école et celle de la famille a une réelle incidence sur la réussite des jeunes. L'absence de collaboration et d'intérêt se traduit par un manque d'implication des

enseignants envers leurs élèves, un contact limité avec des attentes peu élevées, et une autorité insuffisante des adultes à l'école (Brais, 1991). De plus, l'absence de relations affectives avec les adultes renforce le sentiment que les bons élèves sont valorisés tandis que les mauvais élèves sont dévalorisés. Malheureusement, cette atmosphère favorise davantage l'affrontement et la compétition plutôt que la collaboration et l'éducation.

Il semblerait qu'un climat d'indifférence totale envers l'engagement scolaire prévaut. L'écart entre la culture de l'école et celle de la famille, ainsi que l'absence de complémentarité, ont une réelle incidence sur la réussite scolaire des jeunes. Le manque d'intérêt et d'implication des enseignants envers leurs élèves, le manque de contact avec les enseignants (dont les attentes sont faibles), et l'absence d'autorité des adultes à l'école (selon Brais, 1991) contribuent à renforcer le sentiment chez les élèves en difficulté que le système scolaire valorise les bons élèves et dévalorise les moins performants. Malheureusement, cela crée un climat d'affrontement et de compétition plutôt qu'une atmosphère de collaboration et d'éducation.

Pourtant, il est de plus en plus évident que l'école n'est plus le seul lieu d'apprentissage pour réussir dans la vie. Les jeunes sont convaincus que l'école ne garantit plus automatiquement un emploi stable. La sous-valorisation des études et les infrastructures insuffisantes conduisent les élèves à abandonner leurs études. De plus, les orientations inadéquates et la détérioration de la qualité de l'enseignement, avec des options restreintes et des cours allégés, ne parviennent pas toujours à susciter un intérêt suffisant (selon Crespo et Cournoyer, 1978 cités par Tchameni, 2020). Par exemple ; lors des entretiens avec les élèves plusieurs manifestent l'option d'abandonner après l'obtention du BEPC pour aller faire la formation de policier.

Le décrochage scolaire est lié à un processus d'effritement et aux conditions de rupture au sein des écoles et des classes.

3.2.2 Les causes familiales ou sociales

S'agissant des causes impulsées par l'environnement familial, elle peut s'expliquer sous plusieurs angles :

Le choix pour un enfant d'interrompre subitement son école sans avoir terminé son secondaire s'explique par une situation conflictuelle au sein de la famille qui peut causer à l'enfant un traumatisme qui lui conduira à abandonner l'école. Cela est le cas des divorces des parents, comme le montre certaines études (Noumba, 2020) que les enfants qui décrochent le plus sont des enfants de familles monoparentales. Par contre, y'a pas assez de diligence illustrée à ce jour ne montrant avec dénouement des résultats analogiques entre des ascendances

monoparentales fortunées et celles de milieux délabrés. L'apport parental dans la scolarité est souvent insuffisant et peut entraîner le décrochage scolaire (Epstein, 1990). Cet apport peut être aussi bigrement important pourtant inapproprié aux attentes scolaires dominante (Thin, 1998 ; Lahire, 1995 ; Bonnéry, 2004 ; Deniger et Roy, 2005 ; Rayou, 2008). Les tensions familiales et la fragmentation des familles entraînent souvent la dispersion des adolescents, privant ainsi le jeune de l'encadrement, du suivi et du soutien nécessaire de la part de ses deux parents pour réussir à l'école. De plus, la qualité du logement joue un rôle crucial : elle détermine les possibilités pour le jeune de s'isoler et de se concentrer sur ses études. Malheureusement, les parents ne reconnaissent pas toujours les efforts fournis par leur enfant. En somme, les attentes parentales concernant les études sont souvent modestes. De plus, "Selon les études menées par Natriello (1985) et Bhaerman et Kopp (1988), la famille apporte peu d'aide à l'étude, surtout lorsque les parents ont un faible niveau de scolarité et peu d'intérêt pour le milieu scolaire. De nombreux décrocheurs sont des élèves dont les difficultés d'apprentissage et les problèmes de comportement n'ont pas été diagnostiqués, et qui n'ont reçu aucun soutien. D'autres facteurs, bien qu'observables, sont difficiles à mesurer et influencent la décision de décrocher. Il s'agit notamment d'un environnement familial anxiogène, d'une instabilité dans la structure familiale, d'un manque de cohérence dans l'affection et la discipline parentale, ainsi que d'un style parental autoritaire qui entrave la communication. Dans les zones socialement et économiquement défavorisées, certains jeunes restent à la maison en collusion avec leurs parents, qui les empêchent illégalement d'aller à l'école. Leur statut socio-économique et leurs différences personnelles les pénalisent.

L'un des principaux facteurs qui contribuent à l'abandon scolaire chez les jeunes enfants dans la commune de Martap est le manque de responsabilité observé chez de nombreux parents. Nous avons constaté avec regret que certains parents quittent les zones urbaines pour travailler aux champs, laissant ainsi leurs enfants seuls dans les villages ou en ville, livrés à eux-mêmes. Face à cette situation, ces enfants se voient contraints d'abandonner l'école pour rejoindre leurs parents. De plus, les frais d'association des parents d'élèves (APEE), fixés à 5 000 FCFA pour les écoles primaires et 15 000 FCFA pour le secondaire, entraînent une sélection des enfants à inscrire en fonction des moyens financiers des parents.

Troisièmement, l'origine sociale de la famille est déterminante dans l'accès et la poursuite des études des enfants (Bourdieu et Passeron, 1964). Néanmoins, ce n'est pas toujours le cas en ce qui concerne la réussite (Michaut, 2012). De ce fait, les enfants issus des familles pauvres sont plus exposés au décrochage scolaire (Boutin et Daneau, 2004). Bien plus, la résolution de décrocher ou pas s'appuie sur le style du statut familial selon Becker (1965) repris

par Ducan (1997). En effet, la famille suite à plusieurs échecs de leur gosse par défaut de moyen financier ne pourrait continuer de le soutenir ces derniers vont abandonner de le scolariser. C'est le cas lors de nos entretiens avec l'un des parents d'élèves, une maman affirme ;

Si l'enfant veut fréquenter c'est-à-dire il fait un bon travail à l'école nous allons faire l'effort pour payer la scolarité mais s'il y'a échec nous ne pourrons continuer et préférons envoyer notre fille en mariage de peur qu'elle ne vadrouille et notre fils également devra se lancer dans les activités avec leur papa.

Un père d'élève lors de nos entretiens dans les ménages affirme :

Ceci entraine souvent les sorties des élèves de l'école, c'est à cause des découragements des parents suite à plusieurs échecs et redoublement de leur enfant. Par exemple ; tu sais ici beaucoup n'ont pas les moyens pour envoyer l'enfant à l'école mais malgré cela se battent vont jusqu'à prêter de l'argent pour payer l'école et pour que l'enfant mange pour aller à l'école. Ensuite, l'enfant échoue du coup le parent est vraiment découragé (...).

Par ailleurs lors de nos entretiens avec les élèves, ces derniers vont manifester le fait que les parents ne les soutiennent pas pour leurs études ;

Chez, les parents eux ils s'occupent juste de faire l'effort de payer l'école après ça aucun intérêt, ils ne savent comment on évolue à l'école aucun soutien, aucun accompagnement psychologiquement (...) ils savent comment si l'on compose ou pas et dans quelle condition.

Cela, vient du fait que les parents n'ont pas fait l'école par conséquent ils ne savent pas comment se comporter avec leur enfant et les accompagner à réussir. Par exemple ; un parent va nous affirmer :

Moi je n'ai pas fait l'école je ne connais ni lire, ni écrire donc je ne peux pas accompagner mes enfants dans les révisions, je ne sais pas me comporter, même quand il ramène leur bulletin je ne sais ce qui est écrit dessus je m'en tiens juste à ce qu'ils me disent mais sinon je leur conseille souvent de bien étudier.

L'une des causes de la déperdition scolaire dans le LM est liée à l'analphabétisme des parents. L'analphabétisme est comme l'incapacité ou la difficulté à lire, écrire et compter, souvent due à un manque d'apprentissage. Il diffère de l'illettrisme, qui concerne les personnes scolarisées en français mais n'ayant pas acquis la maîtrise de la lecture ou l'ayant perdue. Dans la commune de Martap l'analphabétisme des parents constitue l'un des facteurs de déperdition scolaire. En effet, ces parents ne peuvent pas aider leurs enfants à faire leurs devoirs à la maison ni les encourager lors de la remise des bulletins trimestriels. Leur manque d'intérêt pour l'école

rend difficile l'inscription de leurs enfants. Le niveau de diplôme des parents est un indicateur significatif d'analphabétisme. Selon nos enquêtes, 38,4 % des enfants dont la mère n'a aucun diplôme abandonnent l'école, contre seulement 5,9 % de ceux dont la mère est diplômée de l'enseignement secondaire, soit un rapport de 1 à 6,5. Pour la population de plus de 11 ans, le taux d'analphabétisme est de 50 % pour les femmes et de 30,3 % pour les hommes dans l'ensemble du pays. En zone urbaine, il atteint 26,1 % chez les femmes et 12,4 % chez les hommes, tandis qu'en zone rurale, il est de 63,1 % chez les femmes et de 42,9 % chez les hommes. Pour la tranche d'âge spécifique de 6 à 14 ans, l'analphabétisme est de 10,7 % en zone urbaine et de 35,8 % en zone rurale.”

D'après Bernard et Michaut (2011) le décrochage scolaire est un enjeu majeur dans de nombreux pays, et il est influencé par divers facteurs personnels et familiaux. Notamment ; D'abord, la situation professionnelle du responsable légal. En fait, le responsable légal de l'élève soit en emploi ou ait été actif occupé par le passé et soit désormais retraité joue un rôle favorable dans la poursuite des études. En revanche, le chômage du père (ou de la mère dans le cas d'une famille monoparentale) augmente globalement le risque de décrochage. Pour les élèves en cursus LG&T (Lycée Général et Technologique), ce critère ne distingue pas les décrocheurs des autres élèves. Cependant, lorsque le responsable légal est au chômage, le risque de décrochage est plus élevé pour les jeunes en CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) que pour ceux préparant un Bac pro. L'origine sociale : Une origine sociale modeste contribue généralement à expliquer la sortie sans diplôme du système éducatif. Par exemple, les enfants d'ouvriers ont quatre fois plus de risques de décrochage que les enfants de cadres. Pour les jeunes préparant un CAP dans l'académie d'Aix-Marseille, l'origine sociale seule ne suffit pas à expliquer leur décrochage. C'est la situation des parents vis-à-vis du marché du travail qui joue un rôle déterminant. Les jeunes issus de milieux socialement défavorisés partagent une origine sociale globalement défavorisée, et c'est le lien avec l'activité professionnelle des parents (ou du parent) qui différencie les décrocheurs des autres élèves. Avoir un parent en emploi protège alors du décrochage scolaire. Enfin, cursus scolaire : Dans le cursus G&T, ni la catégorie socioprofessionnelle ni la situation sur le marché du travail ne sont déterminantes pour expliquer le décrochage. Les facteurs clés sont plutôt liés aux performances scolaires et à la structure familiale. Pour les jeunes en filières de bac pro, être d'origine sociale favorisée protège du risque de décrochage et vient s'ajouter au rôle joué par la situation d'emploi du parent. C'est dans ce sens, Noumba (2008 : 13) affirme d'ailleurs que les causes de l'abandon scolaire est impulsé par le faible niveau d'instruction et niveau de vie des parents ce qui entraîne un très peu investissement de la part des parents. De même, le niveau d'éducation des parents,

malgré les tentatives de démocratisation de l'enseignement public et les mesures de discrimination positive qui peuvent être prises, influe toujours sur la réussite scolaire des enfants (Kakpo, 2009 ; Glasman et Besson, 2004 ; Thin, 1998 ; Lahire, 1995).

Par ailleurs, Il est établi que lorsque les parents sont plus alphabétisés, ils sont davantage susceptibles de scolariser leurs enfants. Le taux d'alphabétisme des adultes est donc un facteur contextuel pour la demande de scolarisation en particulier et pour le soutien au développement d'un pays en général. En matière d'alphabétisation, l'EDSC-V réalisée en 2018 sous la coordination de l'INS révèle que respectivement 81,3 % et 70,1 % des hommes et des femmes de la tranche d'âges 15-64 ans sont alphabétisés au Cameroun, bien au-delà de la moyenne enregistrée en 2017 au niveau de la sous-région CEEAC (68%) et en Afrique sub-saharienne (65%) (Rapport d'analyse, 2019-2022).

La cause déterminante du décrochage est également due par le fait que les rejets sociaux mais aussi par le manque d'amour et d'attention que les parents injectent dans la vie de l'enfant. Cela entraîne un trouble dans l'évolution des études de l'enfant. Comme l'affirme Royer et Leclerc (1999 : 441) *Les dimensions les plus significatives, pour l'abandon scolaire au secondaire sont : le soutien affectif parental, l'engagement, l'encadrement parental et la communication avec les enseignants*. Par conséquent s'il y'a manque d'affection de la part des parents ou encore le manque d'encadrement partant et leur désengagent vis-à-vis de l'enfant cela entraîne automatique l'abandon scolaire comme nous l'avons constaté sur le terrain lors de notre étude. D'une part, les enfants issus de familles monoparentales semblent présenter un risque accru de déperdition scolaire. Cependant, une fois que l'on tient compte du statut socio-économique, cet effet est relativement faible voire nul, selon les travaux de Rumberger. En effet, lorsque l'on prend en considération les caractéristiques scolaires des enfants (comme le redoublement ou les changements d'établissements), il apparaît que la monoparentalité influence d'abord l'expérience scolaire, ce qui a un impact indirect sur le risque de déperdition scolaire. D'autre part, l'appartenance à une famille recomposée augmente significativement ce risque au sein de la commune. De même, l'investissement parental dans la scolarité est parfois insuffisant et peut favoriser le décrochage scolaire (Epstein, 1990). Cet investissement peut être également très fort mais inadéquat à la demande scolaire dominante (Thin, 1998 ; Lahire, 1995 ; Bonnéry, 2004 ; Deniger et Roy, 2005 ; Rayou, 2008).

Selon le modèle de développement des compétences, l'implication d'un parent dans le parcours scolaire de son enfant peut favoriser l'amélioration des compétences cognitives et métacognitives, telles que les méthodes d'organisation et la régulation des processus d'apprentissage. En étant actif à la fois à l'école et à la maison, le parent est en contact plus

étroit avec l'enseignant. Ce dernier peut fournir au parent des informations précieuses sur les compétences et les difficultés de l'enfant, lui permettant ainsi de donner des conseils pour stimuler le potentiel scolaire de l'enfant (Epstein, 1987). Le développement des compétences, associé à la motivation, permet à l'enfant d'acquérir des ressources internes pour faire face aux difficultés et obstacles lors de son parcours scolaire. La motivation scolaire et les compétences développées par l'enfant s'influencent mutuellement au fil du temps. Un enfant dont le parent met l'accent sur le développement des compétences et des stratégies d'apprentissage peut se sentir plus compétent et en contrôle lors des évaluations. De même, un parent qui se concentre sur la motivation peut encourager un enfant motivé à se sentir compétent, surtout s'il prend plaisir à accomplir les tâches demandées et développe pleinement certaines compétences (cité par Larose, 2014).

3.2.3 Les mariages précoces et grossesses précoces

Dans la commune de Martap, les mariages précoces et les grossesses précoces sont considérés comme l'un des facteurs sociaux contribuant à la déperdition scolaire. Avant d'approfondir ce sujet, clarifions d'abord ces termes pour mieux comprendre ce facteur social. Le Mariage : Le mariage est l'acte par lequel un homme et une femme établissent une union régie par les lois en vigueur dans leur pays. Il requiert le consentement libre et éclairé des époux. Le Mariage d'enfants : Il s'agit essentiellement de l'union entre une fille de moins de 15 ans et un homme adulte. Le Mariage forcé : Cette forme d'union implique au moins l'un des conjoints qui n'a pas donné un consentement entièrement libre et volontaire. Le mariage forcé peut résulter de pressions psychologiques, de violences physiques, etc. Les filles de moins de 15 ans sont souvent concernées. L'âge légal du mariage au Cameroun est fixé à 15 ans, tandis qu'au niveau régional africain, l'Union africaine a établi l'âge à 18 ans. Ce type de mariage est désigné de différentes manières selon les pays ou les régions : mariage traditionnel, coutumier, de raison, de convenance, précoce, d'enfant, blanc, indésirable, arrangé ou par enlèvement.

L'ampleur du Mariage forcé : Bien que difficile à quantifier précisément, le mariage forcé, en particulier chez les mineurs (âgés de 10 à 15 ans) et les jeunes majeures, n'est pas marginal. Selon l'Institut National de la Statistique (INS) en 2011, 17 % des femmes étaient déjà en union à l'âge de 15 ans, et 6 % des hommes l'étaient à 18 ans. Les filles victimes de mariages précoces ne possèdent souvent pas d'acte de naissance (ni leurs enfants) ni de carte nationale d'identité. Elles sont vulnérables aux violences, au VIH/SIDA et à la répudiation. Leurs droits sont souvent méconnus, et les lois existantes, bien qu'elles puissent être discriminatoires et inadaptées, ne sont pas toujours appliquées en leur faveur.

La pratique des mariages précoces traduit un manque de respect envers les dispositions légales nationales et les engagements régionaux. Voici les deux principaux cadres juridiques concernant l'âge minimum au mariage : d'abord, Loi nationale : L'article 52 de l'ordonnance n° 81/062 du 29 juin 1981 fixe l'âge minimum pour le mariage à 15 ans pour les femmes et à 18 ans pour les hommes au Cameroun. Ensuite, Convention régionale : Le Cameroun a ratifié le protocole à la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples relatif aux droits de la femme (protocole de Maputo). Selon l'article 6 de ce protocole, l'âge minimum pour le mariage est établi à 18 ans.

Enfin, ces dispositions légales visent à protéger les droits et le bien-être des jeunes, en particulier des filles, en empêchant les mariages précoces. Respecter ces normes est essentiel pour garantir une éducation et un développement sains.

3.2.4. Le milieu de résidence

La région de résidence et le milieu de résidence sont des variables importantes qui présentent des différences au Cameroun. Les régions, en tant qu'unités administratives, diffèrent en termes de climat, d'activités économiques et de culture. Ces différences se traduisent également par des niveaux de scolarisation distincts. Le milieu urbain et le milieu rural diffèrent considérablement en matière de modes de vie et d'activités. En milieu urbain, les activités sociales et économiques sont plus dynamiques qu'en zone rurale. Cela influence les comportements des individus, notamment des parents, en matière de scolarisation. Dans les zones rurales, les activités sociales et économiques sont davantage centrées sur l'agriculture, et les revenus varient en fonction des saisons agricoles, contrairement au milieu urbain.

Les disparités entre les deux types de milieux concernent également la répartition spatiale des infrastructures sociales. Plusieurs études ont montré une concentration plus importante de l'offre éducative en termes de qualité et de quantité dans les grandes villes (notamment les capitales) et les régions qui les abritent, par rapport aux régions rurales. Ainsi, la proportion d'enfants scolarisés est plus élevée en milieu urbain qu'en milieu rural.

La proximité des infrastructures éducatives, leur équipement, leur accessibilité financière et les qualifications des enseignants sont autant de facteurs qui influencent la décision des familles d'envoyer leurs enfants à l'école. Malgré le fait que la scolarisation découle de la volonté des ménages, elle dépend également de la capacité de l'État à fournir des écoles et des enseignants. Des disparités importantes ont été observées au Cameroun entre les régions urbaines et rurales, avec une concentration de la population non scolarisée dans certaines

régions (Nord, Extrême Nord, Adamaoua, Est), selon les enquêtes ménages antérieures (MICS et EDS).

Une étude menée au Cameroun par Wakam (2000) a révélé que les enfants vivant en milieu urbain avaient nettement plus de chances de fréquenter l'école que ceux en milieu rural. Les inégalités entre les filles et les garçons seraient également plus marquées en zone rurale. Il est important de noter que les pesanteurs culturelles sont plus prégnantes en milieu rural. Ces disparités entre villes et campagnes peuvent également être attribuées à des différences dans l'offre éducative. En somme, le déséquilibre scolaire entre les régions et entre les zones urbaines et rurales s'explique en partie par la répartition inégale des infrastructures scolaires sur l'ensemble du territoire. Une étude comparative menée dans différentes régions du Bénin a conclu que, de manière générale, le milieu de résidence influence le comportement des parents en matière de scolarisation des enfants et de maintien à l'école.

L'environnement social immédiat de l'élève, tel qu'il est influencé par les caractéristiques des parents, joue un rôle crucial dans le risque de décrochage scolaire. En général, cet impact est évalué en fonction des revenus des parents, du statut social de leur profession et de leur niveau de diplôme. La recherche s'accorde unanimement sur l'effet du milieu socio-économique sur le risque de décrochage : ce risque est plus élevé pour les familles dont le statut socio-économique, mesuré par les indicateurs précédents, est plus faible. Ainsi, un enfant issu de milieux populaires est plus susceptible de décrocher que celui issu d'un milieu favorisé. Par exemple, Croninger et Lee (2001) ont utilisé un "indice de risque social" basé sur cinq attributs : l'appartenance à une minorité ethnique, l'appartenance à une minorité linguistique, la pauvreté, le statut de famille monoparentale et l'absence de diplôme d'au moins l'un des deux parents. Leurs résultats montrent que la probabilité de décrochage augmente de 66 % pour les élèves ayant au moins un de ces attributs par rapport à ceux n'ayant aucun facteur de risque, même en tenant compte du niveau scolaire et des comportements vis-à-vis de l'école à l'adolescence.

Il est également possible que les différences de compétences scolaires, acquises très tôt au cours du parcours scolaire des enfants, reflètent des inégalités sociales initiales. Pour trancher cette question, des études longitudinales, suivant des individus de la naissance à l'âge adulte, sont nécessaires, bien que cela soit rarement réalisable. À titre d'exemple, l'étude de Ratcliffe et McKernan a montré que les personnes nées dans la pauvreté ont trois fois plus de risque de quitter l'école sans diplôme que les autres.

Parmi les indicateurs de milieu social, le niveau de diplôme des parents, en particulier celui de la mère, semble être le plus déterminant, notamment au Cameroun et particulièrement à Martap. Ce résultat peut être mis en relation avec le rôle des pratiques éducatives. En effet, ces pratiques varient considérablement selon le milieu social. Une forte implication familiale (aide aux devoirs, suivi du travail scolaire), des attentes positives vis-à-vis de l'école, une réactivité des parents face aux difficultés scolaires et une attitude encourageante et valorisante contribuent à réduire le risque d'abandon scolaire (cité par Belndanga, 2020).

Cependant, il est important de noter que ces pratiques sont plus fréquentes dans les milieux socialement favorisés et moins répandues dans les milieux populaires. Ces facteurs de différenciation sociale interviennent dès la petite enfance, bien avant le début de la scolarité élémentaire.

3.2.5 Les facteurs de la religion

Dans certains pays, la religion peut entraver la scolarisation des enfants. Le dilemme auquel sont confrontés de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, y compris le Cameroun, réside dans le conflit entre « tradition et modernité » (Kobiané, 2002). En général, la religion chrétienne est associée aux valeurs occidentales, tandis que l'islam est plutôt lié aux valeurs arabo-musulmanes. L'existence d'écoles aux structures et modes de fonctionnement différents offre aux parents la possibilité de faire un choix.

Dans ce contexte, comme le souligne Rwehera (1999), le conflit entre tradition et modernité se reflète directement dans l'existence des écoles coraniques. Dans les zones rurales du Niger, la préférence pour l'école coranique représente près de 20 % des raisons pour lesquelles les enfants de 7 à 9 ans ne sont pas inscrits dans l'école classique (Rwehera, 1999). Dans le département de Baya au Mali, où l'influence de l'islam est en croissance, les familles se détournent de plus en plus de l'école formelle au profit de l'école coranique (Pilon et Yaro, 2001). Ces auteurs affirment que l'engouement pour l'école coranique et franco-arabe peut être considéré, dans certains cas, comme une stratégie de substitution ou d'évitement de l'école formelle, en raison des contraintes qu'elle présente (coût des études, conditions de scolarisation, etc.). L'explication de cette orientation vers l'éducation se trouve davantage dans l'islam tel qu'il est pensé et pratiqué dans l'enseignement musulman lui-même.

Selon Robertson et Berge (1986), l'islam ne devrait pas être tenu pour seul responsable des faibles taux de scolarisation féminine en Afrique. Par exemple, au Soudan, le Nord musulman présente des taux de scolarisation significativement plus élevés que le Sud christianisé et traditionnel. Bien que le taux de scolarisation le plus bas soit enregistré dans les

régions et communautés islamisées d'Afrique subsaharienne, rien n'indique que ceux qui refusent de scolariser leurs enfants fondent leurs arguments uniquement sur l'islam. D'ailleurs, dans le cadre de notre étude 90% sont des musulmans, certes les élèves décrochent pour la plupart pour d'autres raisons que la religion mais, les parents préfèrent envoyer leur enfant à l'école coranique plutôt que à l'école des plans. En fait pour eux l'école pervertit leur enfant en leur apprenant les choses des blancs et en détruisant leur culture. Bien certains élèves qui ont l'amour fort de l'islam préfèrent abandonner l'école pour aller se consacrer aux enseignements religieux. C'est le cas d'un élève de 4^e qui nous affirme :

L'an prochain in sha Allah moi j'arrête l'école pour aller dans un internat islamique à Ngaoundéré où on enseigne uniquement les enseignements coraniques.

Par la suite, nous l'avons demandé si ce sont les parents qui avaient fait ce choix ou l'avait imposé il dit : *Non c'est mon propre choix, ma religion est plus importante que cette école !*

3.3 Les causes internes du décrochage

Les causes internes représentent l'ensemble des causes personnelles qui poussent l'élève à décrocher l'école. La question sur les causes personnelles a un lien avec les difficultés comportementales c'est-à-dire l'ensemble des troubles liés au comportement et pouvant être prouvé soit par l'environnement psychosociale ou par intrinsèquement. Il s'agit donc non seulement de l'aspect de la personnalité de l'élève mais aussi sur les traits caractère pouvant se rapprocher très souvent sur les élèves à risque. Les difficultés approfondies se référant aux véritables troubles psychopathologiques. Néanmoins, il est nécessaire de préciser que l'impact de ses causes diffèrent en fonction de l'élève et précisément en termes de sexe. En effet, l'agissement externe s'exprime à travers les comportements agressifs que ce soit verbale ou physique (bagarre ou vandalisme). Ces éléments se réfèrent le plus souvent aux garçons tandis que, pour les filles le risque de décroché est produit par les troubles internalisés par les troubles anxieux, et dépressifs (Marcotte, Fortin, Potvin et Papillon, 2002).

Étant donné que, le décrochage scolaire est un processus complexe et multidimensionnel par lequel l'élève se désengage progressivement de l'école (Rumberger, 1995). Selon cette définition, le décrochage scolaire repose en partie sur l'engagement des élèves envers l'éducation (Reschly et Christenson,). Cependant, l'engagement de ces élèves se caractérise par un manque de prudence. Anne Barrère a souligné une stratégie explicite adoptée par les élèves ordinaires : « la protection par l'abandon du travail ». D'un autre côté, Goffman met en évidence le fait que :

L'individu se tient le plus souvent à l'écart de ces positions extrêmes. Il refuse de s'aligner totalement sur les exigences liées à son adhésion, exprime certaines de ses réticences, mais remplit néanmoins ses obligations majeures.

La reconnaissance d'un engagement excessif et malheureux de la part de ces élèves est diffuse, probablement trop perturbante pour remettre en question les représentations habituelles : « *ces élèves rejettent l'école !* ». Barrère, A. (1997)

Par ailleurs, le parcours scolaire des élèves est marqué par des étapes importantes susceptibles d'influencer leur niveau d'engagement (Reschly et Christenson, 2012). L'une de ces étapes concerne la transition entre l'école primaire et l'école secondaire. Au cours de cette transition, l'environnement des adolescents est impacté par le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire (Smith, Feldwisch et Abell, 2006). De ce fait, Ce changement d'organisation scolaire nécessite des ajustements progressifs tant pour les adolescents que pour les adultes de leur entourage (Eccles et al., 1993 ; Smith et al., 2006). De plus, la transition du primaire au secondaire intervient au moment où les adolescents atteignent l'âge de la puberté et voient leurs capacités cognitives, émotionnelles et développementales évoluer. Ces changements entraînent souvent des difficultés d'adaptation lors de la transition (Eccles et al., 1993). La complexité des multiples adaptations requises pour faire face à ces changements pourrait fragiliser l'engagement des élèves en transition du primaire au secondaire et accroître leurs risques de décrochage scolaire. Bien plus, Les processus de décrochage scolaire et de transition primaire-secondaire sont étroitement liés, car ils s'influencent mutuellement et partagent plusieurs caractéristiques communes (Chen et Gregory, 2010 ; Poncelet et Born, 2008). En effet, la faible réussite scolaire et le manque d'engagement, deux facteurs de risque inter reliés, figurent parmi les principaux prédicteurs de difficultés lors de la transition primaire-secondaire (Poncelet et Born, 2008 ; Symonds et Galton, 2014). Alors, la réussite scolaire, la diplomation et le décrochage scolaire sont étroitement liés au niveau d'engagement des élèves. Selon les recherches, l'engagement des élèves joue un rôle crucial dans la prévention du décrochage scolaire. Pour commencer, l'engagement des élèves est un concept complexe qui permet de mieux comprendre les processus de décrochage scolaire et de transition primaire-secondaire. Il se décline en trois dimensions essentielles notamment ; premièrement, l'engagement comportemental. En effet, cette dimension englobe la participation active de l'élève aux activités proposées en classe et à l'école, ainsi que son comportement général. Deuxièmement, l'engagement cognitif, il s'agit de la qualité de l'investissement intellectuel de l'élève dans les apprentissages. Cela inclut l'utilisation de

stratégies d'autorégulation et de métacognition pour améliorer sa compréhension et sa rétention des connaissances. Troisièmement, l'engagement affectif ; Cette dimension concerne les sentiments que l'élève éprouve envers l'école et ses apprentissages. Ces émotions peuvent être plus négatives lors de la transition entre l'enseignement primaire et secondaire. Ces différentes facettes de l'engagement sont étudiées par des chercheurs tels qu'Archambault, Janosz (2004), Fallu, Pagani, Fredricks (2004) et Symonds (2014). Elles jouent un rôle crucial dans la réussite scolaire et la prévention du décrochage.

Fredricks et al. (2004) considèrent l'engagement comme un concept malléable, c'est-à-dire qu'il peut être influencé par les contextes dans lesquels l'élève évolue, notamment sa famille, et qu'il peut varier en intensité et en durée. Cette malléabilité offre un moyen d'aider les élèves en difficulté (Eccles et al., 1993 ; Mahatmya, Lohman, Matjasko et Feldman Farb, 2012). Dans cette optique, Archambault et al. (2009) soulignent l'intérêt pour les parents de prendre en compte les différentes dimensions de l'engagement afin d'identifier les actions susceptibles d'influencer positivement l'engagement de leur adolescent. Pour ce faire, les descriptions fournies par l'adolescent concernant ses comportements, sa cognition et ses émotions permettent aux parents de mieux le connaître, ainsi que d'évaluer son degré d'engagement (Connell et Wellborn, 1991). La malléabilité de l'engagement rappelle la théorie écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979). Selon cette théorie, le développement d'un individu se produit lorsqu'il interagit avec son environnement. Par exemple, l'adaptation d'un adolescent à risque de décrochage scolaire survient lorsqu'il s'ajuste aux changements qui se produisent dans sa nouvelle école lors de la transition primaire-secondaire. Ces adaptations ont une influence sur son engagement, qui a tendance à diminuer à l'entrée dans l'adolescence (Eccles et al., 1993 ; Mahatmya et al., 2012).

S'agissant de l'influence des troubles du comportement sur le processus d'abandon des études c'est l'un des causes très souvent reliés au décrochage scolaire (Carlson, Sroufe, Jimerson et Egeland, 2000). Par rapport aux traits de caractère, l'impact des causes psychologiques dans le processus de décrochage se manifeste sur les troubles de comportement.

3.3.1 La faible estime de soi

Bruner (1997) met en relation ce sentiment de compétence avec la capacité de l'apprenant à affronter l'obstacle cognitif, impasse ou erreur, en ayant confiance dans son fonctionnement cognitif : il s'agit alors de pouvoir modifier sa démarche, remettre en question ses présupposés ou sa compréhension du problème et adopter une nouvelle stratégie. Certains apprenants, qui n'ont pas ce sentiment de compétence, qui ne croient pas en leur potentialité à

surmonter les difficultés qui surgissent et qui sont inhérentes à tout processus d'apprentissage, se découragent et se trouvent bloqués au moindre obstacle rencontré. La faible estime de soi fait que l'élève manque de confiance peut enchaîner les échecs à l'école et conduire au décrochage. Elle entraîne une démotivation scolaire. C'est le cas par exemple des dires d'un élève de classe de 2nd lors d'un entretien :

Madame, je ne suis pas prêt dans les maths et physique j'obtiens de mauvaise note malgré mes efforts, je prends mon temps pour traiter un long exercice pour avoir seulement 3/20 wallahi¹ ça me décourage j'ai envie débondonner l'école car je crois que je pourrai obtenir mon probatoire avec ça.

D'ailleurs, selon Sillamy(2003) c'est un ensemble de facteurs dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu. Bien plus, Reuchlin (2009) quant à lui, présente la démotivation comme le facteur qui déclenche l'activité du sujet, les dirigeants vers un certain but, lui permettant de se plonger si ces buts ne sont pas atteints immédiatement, il s'arrête le moment venu. Ces facteurs déclenchants varient en fonction des individus des individus notamment les besoins et les pulsions. Dans son étude sur l'abandon scolaire menée en 1991, Godbout met en évidence plusieurs facteurs contribuant à la déperdition scolaire. Parmi ceux-ci figure la volonté personnelle de l'élève d'abandonner l'école. Les raisons de la déperdition scolaire peuvent être liées à la personnalité de l'apprenant, notamment à travers des échecs répétés, la démotivation, les problèmes familiaux, le manque de confiance en soi et des absences fréquentes.

3.2.2 Le désir de l'affranchissement

Elle s'explique par le dégotement de s'accomplir financièrement, subvenir à ses besoins et aider les parents dans les dépenses ce conduit l'enfant à se lancer dans la vie active très tôt et abandonner les études pour aller chercher du travail ou encore faire du commerce et autres n'importe quelle activité qui pourra lui donner rapidement de l'argent. Cela est le cas de la mentalité de la plupart des élèves garçons en classe de 3^{ème} lors de nos entretiens, plus de la majorité projette abandonner l'école pour faire le concours de la police et commencer à travailler pour eux c'est meilleur que de continuer jusqu'à obtenir le baccalauréat, pour eux ça serait un perd temps inutile car obtenir le baccalauréat pour ensuite faire l'université pour finir par être chômeurs n'en vaut pas la peine comme l'affirme un élève ;

Madame, il y'a pas le travail au pays et la vie est dure moi je préfère obtenir mon Bepc et lancer le concours de la police car avec le baccalauréat ça sera encore plus difficile de

¹ Expression utilisée par la communauté musulmane ou nordiste pour exprimer leur désarroi.

l'obtenir. Madame j'ai mon grand frère qui a fait l'université à Ngaoundéré et a obtenu son diplôme d'ingénieur y'a plusieurs années mais il est chômage y'a pas de travail donc moi je crois que ça ne vaut pas la peine d'aller loin avec l'école.

Par ailleurs, selon les recherches menées par BRAIS (1991), l'environnement social et le marché du travail ne sont plus aussi sécurisants pour les jeunes. La saturation progressive des domaines les plus visibles et attractifs pour les jeunes, à l'exception des nouvelles technologies où tous les créneaux ne sont pas encore comblés ou définis, suscite des inquiétudes. De plus, les emplois considérés comme peu intéressants par les jeunes requièrent des qualifications relativement élevées. Nous vivons à une époque où l'idée de travailler toute sa vie et de suivre une seule carrière est en voie de disparition. La sécurité de l'emploi diminue également, ce qui explique le désarroi actuel des jeunes enclins au décrochage scolaire. Ils pensent que décrocher leur permettra de trouver un emploi stable, intéressant, bien rémunéré et exigeant peu de qualifications.

Alors, il devient ainsi très difficile pour les jeunes de s'adapter aux mutations de la société. La perte d'importance des traditions plonge les élèves dans un univers où les valeurs d'antan ne sont plus aussi prégnantes. C'est pourquoi ils aspirent à l'autonomie et à la responsabilité avant même d'atteindre la majorité. Travailler avant d'avoir atteint la maturité constitue un obstacle majeur dans les pays en développement, tant pour l'accès à l'éducation que pour la réduction du décrochage scolaire. Selon l'OIT, 250 millions d'enfants âgés de cinq à quatorze ans participent à la main-d'œuvre dans les pays en développement. Près de la moitié d'entre eux travaillent à plein temps, tandis que les autres jonglent entre travail, école et autres activités non rémunérées. En termes relatifs, le travail des enfants est plus répandu en Afrique (41 % des cinq à quatorze ans) qu'en Asie (21 %) ou en Amérique (17 %) (UNESCO, 1998, cité par tchameni, 2020).

3.3.3 Les comportements déviants

La délinquance juvénile tout comme une vie sexuelle active chez l'enfant l'entraîne dans une vie de débouche qui conduit à l'abandon scolaire. En effet, Les garçons sont plus ceux qui présente les comportements déviants. En effet, 63% affirme avoir fait l'école buissonnière. Et, une partie importante des décrocheurs sanctionner par exclusion sont les garçons soit ; 31% de garçons sur 17% de filles, 29% de garçons sur 13% de filles ont été devant un conseil de discipline, 37% de garçons sur 19% des filles ont eu l'exclusion définitive. En bref, la plupart des garçons sont sanctionné par l'institution scolaire que les filles (Ayrat, 2011). C'est d'ailleurs l'une des principales causes du décrochage chez les garçons.

La violence est omniprésente : elle se manifeste à la fois dans la société et à l'école. Elle prend différentes formes et se définit de diverses manières. Certains pensent à tort que blesser quelqu'un physiquement n'est pas une forme de violence, mais les mots peuvent également être porteurs de violence. En milieu scolaire, la violence se présente sous plusieurs formes. Entre autres ; la violence physique et verbale qui se manifeste par des bagarres et des disputes, le vandalisme qui s'agit de la destruction de biens appartenant à autrui ou d'édifices publics et privés et l'intimidation quant à elle consiste à inspirer la peur à une personne par la force, afin de lui faire perdre confiance en elle. Aussi, le mépris : l'attitude arrogante envers une personne, qui permet de la sous-estimer. En effet, les élèves présentent du mépris envers leur enseignant et est encourager par leur parent, par exemple ; une enseignante lors de nos entretiens souligne :

J'ai un véritable problème avec mes élèves filles, elles me méprisent quand je parle elles me toisent, n'assistent jamais à mes cours, elles me considèrent comme une rivale j'ignore pourquoi ! et quand je convoque les parents ils disent que je dérange leur enfant. En fait, ici les élèves tout comme les parents méprisent les enseignant aucun respect pour eux.

Toutes ces formes de violence sont observées dans nos écoles et sont parmi les principales causes de l'abandon scolaire au Cameroun en général, et plus particulièrement dans la commune de Martap. Selon cette perspective, la violence est un motif d'exclusion pour un élève, pouvant même entraîner sa désinscription définitive de l'établissement scolaire où il est inscrit. Le règlement intérieur de l'école condamne toute forme de violence perpétrée dans ses locaux.

3.3.4 Les caractérisé sociodémographique du décrocheur

Dans une étude, Bernardet Michaut (2014) montre comment le décrochage scolaire est seulement le résultat des échecs et en particulier elle résulte de la différence de genre et que les sexes masculins ont plus tendance à décrocher. Cette inégalité de genre entraîne une inégalité dans l'apprentissage entre les filles et les garçons. Alors, ces décrocheurs ont vécu des expériences scolaires similaires basées d'abord sur les difficultés scolaires. Ensuite, ces inégalités de décrochage scolaire s'expriment sur dans les différences plus complexes entre les deux sexes.

De même, cette enquête montre que la plupart des décrocheurs provient des classes défavorisées soit 19% ont un père et 34%, une mère n'ayant pas de professions (ménagère). Les 34% ont un Père employer et moins de 10%, un père cadre supérieur ou ayant une profession indépendante. Et, 35% des pères, 37% des mères n'ont pas un diplôme, 39% donc 33% de mères n'ont pas de diplôme professionnel de l'enseignement secondaire.

En somme, nous constatons que les filles sont plus dans environnement précaire que celui des garçons. Malgré qu'il ait une différence entre les professions des parents mais la plupart des filles ont une mère sans emploi soit 33% contre 26% et ne connaissent pas la situation de leur père. Et, il faut préciser que 31% des décrocheurs 24% ont un père qui a également abandonné ses études.

3.3.5 Sclolarité antérieurs des décrocheurs :

La majorité des décrocheurs sont ceux qui présentent des difficultés scolaires, caractérisées par les redoublements Bernard & Michaut (2014). Par exemple ; 77 % des décrocheurs ont redoublé (données de terrain). Bien plus, les élèves décrocheurs présente des difficultés cognitives. En effet, il présente des difficultés dans l'assimilation des programmes.

Certes, la différence entre filles et garçons n'est significative mais leur engagement est différent. C'est le cas, 48% que 70% des filles affirme n'avoir pas fourni d'effort de travail scolaire.

Bien que les parents, tout comme les institutions scolaires ont une grande part de responsabilité dans la cause de l'abandon scolaire. Cependant le décrocheur est le principal acteur de son avenir et devrait être responsable de ses actes. Comme l'affirme Heider : « *L'homme est une cause première des événements* ». Néanmoins, toute cause est un effet logique d'une autre qui lui est antérieur, le fait pour l'enfant de fuir ou se désintéresser à l'école, se manifeste par un ressenti intérieur. Cependant, ce décrochage a des répercussions dans la société.

CHAPITRE 4: LES CONSÉQUENCES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE DANS LE LYCÉE DE MARTAP

Le décrochage scolaire au niveau secondaire (12-17 ans) est un enjeu reconnu dans de nombreux pays. Au cours de la dernière décennie, il a suscité une attention considérable en raison des conséquences personnelles qu'il entraîne pour les jeunes adolescents et adolescentes qui quittent l'école sans qualification. Ces conséquences touchent leur santé, leur intégration socioprofessionnelle et leurs perspectives d'emploi (Potvin, 20015).

Par ailleurs, Jarjoura (1993) montre comment les conséquences du décrochage sur certaines conduites délictueuses variaient selon les motifs pour lesquels les sujets avaient abandonné l'école (cité par Janosz 2000). Et, le décrochage scolaire avait une interconnexion positive avec plusieurs formes de déviance dans certains cas où, le décrocheur affirmait avoir abandonné car il n'aimait pas l'école et s'agissant des personnes ayant arrêté l'école pour des causes familiales, aucune relation n'a pu être observée Bachman et al., 1971 ; Farrington, Gallagher, Morley, St-Ledger et West, 1986 ; Hartnagel et Krahn, 1989; Pronovost et Le Blanc, 1979). Cela soutient la thèse d'Elliot et Voss (1974) qui affirme que l'abandon scolaire favorise la diminution du stress et la frustration vécus à l'école, des causes qui favorisent l'apparition de conduites délinquantes. Les études de Pronovost et Le Blanc (1979, 1980) observent également conséquence modératrice de l'insertion socio-professionnelle avec diminution des conduites délinquantes qui est deux fois plus importante chez les décrocheurs ayant trouvé un emploi par rapport aux non-décrocheurs ou les décrocheurs sans emploi.

Les conséquences négatives du décrochage scolaire sont importantes, à la fois pour l'individu et pour la société. Il importe donc de bien comprendre ce phénomène complexe pour être en mesure de limiter son ampleur. De ce fait, ce chapitre parlant des conséquences sur le décrochage scolaire s'articulera autour de trois grands points notamment sur les plans économique, politique et sociale. Par ailleurs, nous pourrions aborder les conséquences du décrochage scolaire sans parler, des conséquences personnelles du décrochage scolaire sur l'élève en question. Plusieurs études ont mis en évidence les conséquences négatives du décrochage scolaire sur divers aspects de la vie des adolescents. Voici quelques-unes des implications sociales, économiques et sanitaires associés au décrochage.

4.1 Sur le plan personnel

Le décrochage scolaire est souvent perçu comme le résultat d'une longue accumulation d'échecs et de désengagement scolaires. Bien que cette perspective corresponde à la réalité de plusieurs décrocheurs, elle masque l'importante hétérogénéité des trajectoires menant au décrochage. La recherche suggère par exemple ; les élèves en situation de décrochage scolaire sont plus susceptibles de développer des troubles du comportement, notamment au niveau psychologique et mental. L'isolement social et la dépression sont également plus fréquents chez ces élèves. Il est donc crucial de considérer les multiples facettes de ce fléau pour mieux comprendre et prévenir le décrochage scolaire. Le Canada, conscient de ces enjeux, s'engage activement dans la lutte contre ce phénomène, cherchant à réduire ses conséquences néfastes sur les individus et la société dans son ensemble. Lorsqu'une personne décroche du système scolaire, elle est plus susceptible de faire face à des difficultés socio-économiques. elle présente un risque accru de problèmes de santé mentale, notamment d'isolement social et de dépression. En outre, il existe un risque de développer des comportements problématiques, tant intérieurs qu'extérieurs, tels que des actes de délinquance (Preca, 2016).

La décision de quitter l'école peut engendrer des conséquences négatives pour l'élève. À court terme, celui-ci n'entrevoit probablement pas les conséquences de sa décision. Les recherches indiquent pourtant que les décrocheurs sont plus susceptibles de vivre de nombreux problèmes de santé et présentent des symptômes d'inadaptation sociale, tels que la délinquance ou des troubles du comportement. Un individu qui a décroché de l'école peut faire face à des difficultés socio-économiques. Il est plus susceptible de développer des problèmes de santé mentale, tels que l'isolement social et la dépression. Les comportements problématiques, qu'ils soient dirigés vers l'intérieur (comme l'anxiété) ou vers l'extérieur (comme la délinquance), sont également plus fréquents chez ces personnes. Il est crucial de comprendre ces conséquences pour mieux prévenir le décrochage scolaire et ses effets néfastes sur les individus. En effet, le décrochage scolaire a des répercussions importantes sur les compétences personnelles des jeunes concernés. Voici quelques-unes des conséquences auxquelles ils peuvent être confrontés : les lacunes dans le savoir et le savoir-faire. Les décrocheurs risquent de manquer de connaissances et de compétences essentielles acquises à l'école, ce qui peut affecter leur employabilité et leur participation à la vie sociale. Baisse de confiance et d'estime de soi qui se déploie à travers l'échec scolaire peut ébranler la confiance en soi et l'estime personnelle des jeunes, les rendant moins sûrs d'eux-mêmes. La méconnaissance de soi et des autres. En effet, le décrochage peut entraîner une perte de repères et une difficulté à comprendre ses propres besoins et ceux des autres. Déficit de motivation et d'implication : les décrocheurs

peuvent perdre leur motivation à apprendre et à s'investir dans des projets personnels ou professionnel. Le manque de confiance en l'avenir : l'absence de diplôme scolaire peut susciter des doutes quant à l'avenir et aux opportunités qui s'offrent à eux. De plus, le sentiment d'amertume envers autrui : certains décrocheurs peuvent ressentir de la frustration envers le système éducatif ou envers des individus qui ne les ont pas soutenus. En outre, sentiment d'exclusion : le décrochage peut entraîner un isolement social, les excluant des cercles académiques et professionnels. La transmission intergénérationnelle de l'échec scolaire lorsque, les parents ont également connu le décrochage, il existe un risque que ce schéma se répète chez leurs enfants (Victor, 2016).

Selon Janosz (2000) le décrochage cause des problèmes de santé physique et mentale. En fait, les décrocheurs sont plus susceptibles de faire face à des problèmes de santé physique et mentale. Des études ont montré des liens entre le décrochage scolaire et des troubles de santé tels que la dépression, l'anxiété et les comportements à risque (Chavez, Edwards et Oetting, 1989 ; Gage, 1990 ; Tousignant, Bastien et Hamel, 1993).

Lorsque l'on examine la corrélation entre le décrochage scolaire et certaines habitudes de vie, telles que le tabagisme, la consommation de drogues et d'alcool, les constats sont préoccupants. En général, l'usage de la cigarette ou de substances psychoactives est associé à un risque accru de décrochage scolaire. Ces observations concordent avec les résultats de plusieurs études.

En ce qui concerne les substances psychoactives, les recherches indiquent clairement que, chez les jeunes, qu'ils consomment ou non de l'alcool, l'usage de drogues accroît le risque d'abandonner l'école. Ces conclusions suggèrent que ces comportements à risque peuvent jouer un rôle néfaste en augmentant la probabilité de décrochage (PRECA, 2016).

Il est essentiel de prendre en compte ces conséquences pour mieux prévenir le décrochage scolaire et soutenir les jeunes dans leur parcours éducatif.

En ce qui concerne les enfants, il arrive que les parents portent davantage leur attention sur les enfants qui réussissent bien à l'école que sur ceux qui redoublent fréquemment ou finissent par abandonner leurs études. Cette situation entraîne une discrimination au sein du ménage : les enfants en échec sont privés de certains avantages par rapport à ceux qui sont promus dans la classe supérieure.

La déperdition scolaire entraîne une perte d'énergie et de temps, car l'année scolaire se solde par un redoublement ou un abandon. En cas d'abandon, l'enfant risque de régresser vers l'analphabétisme (Mayouya, 1964) s'il n'a pas passé suffisamment de temps dans le système scolaire (au minimum 4 années de scolarité). Cette situation de déperdition engendre souvent

des sentiments variés : sous-estimation de soi, sensation de nullité, repli sur soi, honte vis-à-vis de l'entourage, frustration envers les camarades promus, etc.

La déperdition scolaire expose également l'enfant à un risque futur de chômage ou limite ses opportunités d'emploi, car son niveau d'études n'est pas suffisamment élevé pour postuler à divers types de travail. Lorsqu'un enfant manque l'école ou sèche régulièrement les cours en se considérant comme redoublant, il cherche souvent à s'occuper pendant les heures creuses. À ce stade, les risques de délinquance juvénile ou d'exposition au travail des enfants sont élevés. En effet, l'oisiveté peut pousser des parents en difficulté financière ou en manque de main-d'œuvre à impliquer leurs enfants dans leurs propres activités économiques ou à les faire embaucher n'importe où, tant que cela rapporte un peu de revenu. De même, lorsqu'un enfant abandonne l'école, il consacre souvent ses journées à des activités économiques rémunératrices à temps plein ou partiel. Les filles, quant à elles, sont exposées aux mariages précoces, voire forcés.

Les décrocheurs rencontrent des difficultés pour s'intégrer au marché du travail. Leur taux de chômage est presque deux fois plus élevé que la moyenne nationale canadienne, et les emplois accessibles à ces individus sont plus précaires et moins bien rémunérés que ceux des diplômés. Du point de vue strictement économique, le décrochage scolaire a un coût élevé pour l'individu, la société et l'économie du pays touché. Les travaux de l'économiste Pierre Fortin, dans le rapport de 2009 du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires intitulé "Savoir pour pouvoir", illustrent cette réalité. Par exemple, au Québec (Canada), on estime que le manque à gagner pour la personne durant sa vie active s'élève à 439 000 canadiens (en valeur non actualisée), soit 350 226 euros, et que chaque décrocheur coûte à la société Québécoise 120 000 canadiens (en valeur non actualisée), soit 85 693 euros, en termes de manque à gagner et de coûts sociaux liés au décrochage (Cité par Potvin 2015).

De nos jours, les jeunes qui quittent le système scolaire sans diplôme rencontrent davantage de difficultés pour trouver un emploi par rapport à il y a 40 ans. De plus, les emplois qu'ils obtiennent sont précaires (Boudesseul et al., 2012).

En ce qui concerne les compétences personnelles, les jeunes décrocheurs sont confrontés à diverses conséquences, telles que des lacunes dans leurs connaissances et compétences, une baisse de confiance en eux-mêmes, une méconnaissance de soi et des autres, un manque de motivation, un pessimisme quant à l'avenir, un ressentiment envers autrui, un sentiment d'exclusion, ainsi qu'une exposition au tabagisme, à la consommation de drogues et

d'alcool (Chavez, Edwards et Oetting, 1989 ; Fagan et Pabon, 1990 ; McCaul et al., 1992). De plus, il existe la possibilité de transmission intergénérationnelle de l'échec scolaire : les individus qui ont quitté l'école courent un risque accru de voir leurs propres enfants décrocher à leur tour lorsqu'ils deviendront parents. Par ailleurs, on observe une différence notable en termes de participation à la vie en société, notamment en ce qui concerne le droit de vote chez les jeunes décrocheurs (Blaya, 2010a).

Compte tenu de ces difficultés socio-économiques, il n'est pas surprenant que les décrocheurs scolaires puissent rencontrer des problèmes de santé mentale et physique (Janosz, 2000). Ces conséquences sanitaires, liées aux facteurs socio-économiques, présentent un risque élevé de transmission intergénérationnelle, car les chercheurs s'accordent à dire que les décrocheurs devenus parents sont susceptibles de transmettre leurs vulnérabilités à leurs propres enfants. Ainsi, un enfant dont les parents ont abandonné l'école aurait davantage de difficultés à réussir à l'école et serait plus enclin à décrocher, subissant ainsi les conséquences associées (Janosz, 2000). Bien plus, Le décrochage scolaire entraîne de nombreuses conséquences qui peuvent conduire l'individu à rencontrer des difficultés d'adaptation sociale et à adopter des comportements déviants. Selon Blaya (2010), une étude menée en France a révélé qu'un pourcentage assez élevé de décrocheurs avait, au moins une fois, commis un vol dans un magasin, endommagé des biens appartenant à autrui ou participé à une bagarre. En ce qui concerne les comportements à risque, de nombreux décrocheurs consommeraient du cannabis ou de l'alcool.

Les décrocheurs subissent un trouble de personnalité conduisant à des comportements délinquants (Alcool, Toxicomanie et abus psychotropes). Certes, certains chercheurs remettent en question les liens de causalité observés dans les écrits portant sur les conséquences du décrochage scolaire (Jarjoura, 1993). Cependant, en tenant compte des raisons qui ont poussé certains élèves à quitter l'école, Jarjoura (1993) soutient que les relations directes entre déviance et décrochage ne peuvent s'appliquer uniformément à toutes les situations. Les jeunes qui abandonnent l'école parce qu'ils ne s'y sentent pas à leur place et ceux qui la quittent pour des raisons familiales ne subissent pas les mêmes conséquences. Différents profils de décrocheurs peuvent être identifiés et comparés entre eux. Malgré la rigueur des recherches sous-tendant les prédictions concernant les conséquences du décrochage scolaire, il reste difficile d'affirmer catégoriquement que le décrochage entraîne systématiquement des problèmes (Janosz, 2000). Certaines corrélations ont été établies pour certains jeunes et dans certains contextes, mais il est également probable que les liens observés entre le décrochage et les problèmes d'adaptation ultérieurs reflètent les impacts des difficultés d'adaptation antérieures ainsi que des inégalités

sociales structurelles (Janosz, 2000, p. 109). Les habitudes de vie, telles que le tabagisme, la consommation de drogues et d'alcool, sont liées au décrochage scolaire. En général, l'usage de la cigarette ou de substances psychoactives accroît le risque d'abandonner l'école. Ces constats sont corroborés par plusieurs études. Selon une étude norvégienne réalisée auprès de 9 000 élèves âgés de 13 à 21 ans, le risque de décrochage scolaire est significativement plus élevé chez les jeunes obèses comparativement à ceux de poids normal.

Le lien entre le décrochage scolaire et les problèmes de poids s'expliquerait par la probabilité plus élevée chez ces jeunes de présenter des troubles psychotiques comme des problèmes d'estime de soi, d'anxiété ou de dépression. Il semble que le lien entre le surpoids et le risque de décrochage scolaire pourrait se faire principalement par l'intermédiaire de ces troubles psychologiques.

4.2 -Les conséquences économiques

Il apparaît de plus en plus évident que le niveau d'éducation atteint les individus qui composent une économie constituent un déterminant majeur de son succès sur l'échiquier économique mondial et du niveau de vie des citoyens (Joanis 2002,cité par Numba 2008).En effet, avec la mondialisation et le développement du monde du travail, le capital humain plusieurs individus n'ayant pas terminé leur parcours secondaire constituât un frein pour le développement et le capital humain un atout indispensable permettent d'impulser le développement de la société auquel il appartient. Par exemple lors de nos entretient avec les enseignants affirme à l'unanimité le fait que le décrochage est frein pour le bien-être des populations :

Vous voyez comment le village est dépravé pas de routes , pas d'eau ni électricité tout cela est dû au manque de volonté de cette société qui préfère aller vendre au marché plutôt que venir à l'école , par exemple les chinois vont venir bientôt pour l'exploitation de la bauxite² du coup si nous avons des élèves qui ont pu terminer leur secondaire et n'ont obtenus ne serait que le bac il pourrait être pris comme ingénieur dans le site d'exploitation car les enfants je vous assure qu'ils sont très intelligent mais ne veulent pas juste faire l'école .

Étant donné que la société recherche une main-d'œuvre qualifiée, les élèves ayant décroché avant d'avoir terminé minimum leur diplôme de fin de secondaire rencontrons les difficultés. Cela retarde l'accès des jeunes au marché de l'emploi, réduisent la proportion de jeunes qualifiés pour des postes de responsabilité, et créent une dépendance vis-à-vis de la

² C'est la principale source d'aluminium et peut varier de la terre très douce à la roche très dure.

main-d'œuvre étrangère. Les jeunes qui abandonnent leurs études rencontrent souvent des difficultés pour trouver un emploi stable, prestigieux et bien rémunéré. En conséquence, ils sont plus susceptibles de bénéficier des programmes sociaux tels que l'aide sociale ou le chômage pour subvenir à leurs besoins. Leur participation réduite à la société de production entraîne un coût de la vie plus élevé que leurs revenus ne permettent, ce qui les oblige à être pris en charge par la société dans son ensemble (Janosz, 2000). Il est important de noter que ces difficultés socio-économiques des décrocheurs entraînent également des pertes fiscales pour le gouvernement, en termes de taxes et d'impôts (Pica, Plante et Traoré, 2014). Selon le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009), chaque cohorte de décrocheurs représente une perte de 1,9 milliard de dollars en taxes, impôts et coûts sociaux supplémentaires pour le gouvernement. De plus, les connaissances reçues uniquement à l'école primaire ne favorise pas le développement socioéconomique de la société.

Par ailleurs, l'intégration socioprofessionnelle est difficile. En effet, les décrocheurs rencontrent des obstacles lors de leur transition vers le monde du travail. Ils sont plus susceptibles de recevoir de l'aide sociale et de l'assurance chômage. Leurs emplois sont souvent moins stables, moins prestigieux et moins bien rémunérés (gouvernement du Canada, 1993 ; Hartnagel et Krahn 1989 ; Or, 1987 ; Sewell et Hauser 1975 ; Steinberg, Blinde et Chan, 1984).

Du point de vue socio-économique, les responsables politiques s'intéressent au problème du décrochage scolaire en Europe et dans d'autres continents pour deux raisons principales. Tout d'abord, il est lié à des enjeux de sécurité, car l'abandon précoce de l'école et la délinquance semblent être corrélés (Rémi Thibert, 2013). Ensuite, le décrochage rend plus difficile le recrutement de main-d'œuvre qualifiée et compétente pour les entreprises, entraînant une perte annuelle importante en termes de taxes et d'impôts pour l'Etat.

Le fait que l'élève n'achève pas son parcours secondaire constitue une grande perte des ressources destinées à l'enseignement secondaire et est la cause de plusieurs problèmes sociaux. Pour l'Unesco (1998) : l'accroissement du nombre d'individus n'étant pas capable de participer de façon dynamique à la vie économique, sociale, politique et culturelle de la communauté à laquelle ils appartiennent est l'une des grandes menaces de ce monde actuel. Aussi, la récurrence de l'abandon scolaire au secondaire a des effets néfastes et désastreux sur le renforcement économique d'un pays ; sur l'accroissement des salaires ; sur la productivité ; sur la capacité à créer des richesses et sur son PIB (Joli cœur, 2008, P78). Bien plus, elle cause l'accroissement de la demande des services sociaux (Demers, 1991).

En outre, l'abandon des études a des conséquences néfastes, notamment l'extrême pauvreté familiale. En effet, les élèves qui quittent l'école sans obtenir de diplôme resteront dans la précarité et contribueront à appauvrir leur famille. Les parents auront ainsi investi leurs ressources dans l'éducation de leurs enfants, qui ont finalement décroché.

Dans le même sens, le décrochage entraîne une perte de revenu potentiel. En effet, Selon les estimations de Catterall, les hommes décrocheurs subissent une perte de revenu moyen de 266 000 dollars au cours de leur vie active (de 18 à 65 ans), tandis que les femmes décrocheurs perdent en moyenne 199 000 dollars. Ces pertes de revenu ont également un impact sur les recettes fiscales, avec une estimation de 228 milliards de dollars pour les décrocheurs américains de 1981 Catterall (1987).

Au Québec, selon une étude, en moyenne, les personnes sans diplôme gagnent un revenu annuel inférieur à celui des diplômés. Par exemple, une personne titulaire d'un diplôme d'études secondaires (DÉS) a un salaire supérieur de 15 % et un taux d'emploi supérieur de 10 % par rapport à quelqu'un sans DÉS. *Le revenu annuel moyen d'une personne sans diplôme est de 26 000, tandis que l'obtention d'un diplôme porterait ce revenu moyen à 33000, tandis que l'obtention d'un diplôme porterait ce revenu moyen à 33000, soit un gain de 7 000 par an. Sur une période de 45 ans de vie active, le diplôme entraînerait une augmentation cumulée du revenu de 450000 par an. Sur une période de 45ans de vie active, le diplôme entraînerait une augmentation cumulée du revenu de 450000* (De Sepausy, 2016). En plus d'avoir un revenu plus élevé, les diplômés contribuent davantage aux recettes fiscales que les non-diplômés. Le manque à gagner subi par les décrocheurs tout au long de leur vie active a également des répercussions sur la société, qui perd ainsi des revenus potentiels provenant des impôts et taxes que ces mêmes individus auraient payés s'ils avaient obtenu leur diplôme.

Selon certaines études, le coût associé à un décrocheur pour le Québec a été évalué. En considérant le gain qu'une personne diplômée apporte à la société québécoise, chaque décrocheur représenterait une perte de 120 000 *(en valeur actualisée), incluant les coûts sociaux liés aux conséquences du décrochage. Au cours de leur vie, les coûts sociaux engendrés par chaque décrocheur sont estimés à 500000 (en valeur actualisée), incluant les coûts sociaux liés aux conséquences du décrochage. Au cours de leur vie, les coûts sociaux engendrés par chaque décrocheur sont estimés à 500000. En termes de pertes (taxes, impôts et coûts sociaux), une cohorte de décrocheurs coûterait environ 1,9 milliard de dollars à l'État québécois.*

Selon l'OCDE, les décrocheurs ont deux fois plus de risques de se retrouver au chômage. Le taux de chômage au sein de cette population est particulièrement élevé. Selon

Statistique Canada, pour l'année 2009-2010, ce taux atteignait 23,3 % chez les décrocheurs âgés de 20 à 24 ans, soit plus du double du taux de chômage des diplômés du même groupe d'âge. Au Québec, 82 % des adultes bénéficiaires de l'aide sociale et aptes au travail n'ont pas achevé leurs études secondaires. Le décrochage scolaire menace la vitalité économique du Québec en privant la société de travailleurs qualifiés. Les individus qui ne fréquentent plus l'école et n'ont pas terminé leur scolarité génèrent des coûts supplémentaires liés à l'utilisation des services d'aide sociale et de sécurité du revenu. Ils contribuent non seulement à l'augmentation de la demande de ces services sociaux, mais aussi à l'accroissement des dépenses en matière de soins de santé, ainsi qu'à une hausse de la criminalité et de la délinquance. Les chercheurs de cette étude québécoise concluent de manière plutôt positive concernant la situation et les pistes de remédiation liées au décrochage scolaire :

Bien que le décrochage ne soit pas la seule cause des problèmes sociaux et économiques, les études démontrent qu'il a un impact réel sur de nombreux problèmes d'adaptation (échec scolaire, problèmes de comportement, isolement social, etc.), ainsi que sur les problèmes structurels d'inégalités sociales et économiques (insertion professionnelle, chômage, etc.) (cité par Victor, 2016).

Malgré un tableau plutôt sombre, les initiatives et les investissements en faveur de la persévérance scolaire ont porté leurs fruits ces dernières années. On estime que le coût pour aider un décrocheur oscille entre 10 000 et 20000. L'investissement dans la persévérance scolaire contribue à l'enrichissement de la société québécoise, tant sur le plan social, culturel qu'économique. En d'autres termes, l'augmentation du taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires à plusieurs implications positives :

- Accès à des emplois intéressants : Les diplômés ont davantage d'opportunités professionnelles, notamment dans des postes exigeant des qualifications spécifiques.
- Meilleures conditions de vie et espérance de vie plus longue : Les personnes ayant obtenu leur diplôme ont tendance à bénéficier d'un niveau de vie supérieur et à vivre plus longtemps.
- Sentiment de fierté : Obtenir un diplôme est une réalisation personnelle qui renforce la confiance en soi et la fierté.
- Engagement citoyen : Les diplômés sont mieux informés et plus actifs dans leur communauté, contribuant ainsi à son développement.

Dupont, M., & Martin, A. (2020) affirme ; les conséquences économiques du décrochage scolaire ne sont plus à démontrer. Sur le marché du travail, les décrocheurs sont souvent confinés à des emplois instables et moins bien rémunérés. Ils risquent plus que les autres de se retrouver en situation de précarité économique. Bien que cette réalité touche autant les garçons que les filles, ces conséquences économiques marqueraient plus profondément la trajectoire de vie des décrocheuses. Les filles qui ont abandonné leurs études ont plus de chance que leurs pairs masculins d'être exclues du marché du travail, d'occuper un emploi précaire, de devenir bénéficiaire de l'aide sociale ou de dépendre économiquement d'un conjoint. Les résultats de la recherche démontrent qu'une majorité de décrocheuses vivront dans le futur une situation économique marquée par la précarité ou la dépendance.

Les conséquences économiques du décrochage scolaire sont indéniables. Sur le marché du travail, les décrocheurs se retrouvent souvent dans des emplois précaires et moins bien rémunérés que leurs pairs diplômés. Ils sont plus susceptibles de vivre dans la précarité économique.

Cette réalité touche autant les garçons que les filles, mais les conséquences économiques semblent plus profondes pour les décrocheuses. En effet, les filles qui abandonnent leurs études ont davantage de risques d'être exclues du marché du travail, d'occuper des emplois précaires, de devenir bénéficiaires de l'aide sociale ou de dépendre économiquement d'un conjoint. Les résultats de la recherche (Fédération Autonome des enseignants : FAE ; 2012) montrent qu'une majorité de décrocheuses connaîtront une situation économique marquée par la précarité ou la dépendance à l'avenir.

Le décrochage scolaire entraîne des pertes budgétaires. En effet, cela entraîne des pertes financières importantes pour l'État en augmentant le coût unitaire de l'élève et en gaspillant les ressources financières allouées à l'éducation.

Au Cameroun, Yemdji(2004) les conséquences des abandons scolaires sont variées et ont un impact sur les fonds de l'Etat. En effet, les abandons scolaires entraînent principalement d'importantes pertes budgétaires en augmentant le coût unitaire par élève. Ils entraînent une hausse significative des dépenses d'enseignement et gaspillent les ressources financières. Par exemple, des études ont montré que les redoublements et les abandons au Cameroun doubleraient les coûts de production d'un diplômé du primaire. De même, au Gabon, le coût unitaire par élève passait de 63 000 FCFA à 131 400 FCFA à cause des redoublements et des abandons. Dans certains pays asiatiques, les pertes économiques liées aux abandons scolaires pouvaient représenter plus d'un tiers des dépenses publiques consacrées à l'enseignement primaire.

Outre les pertes financières, les abandons scolaires ont un impact significatif sur la qualité et la quantité de la main-d'œuvre. Ils retardent l'accès des jeunes au marché de l'emploi, réduisent la proportion de jeunes accédant à des postes de responsabilité et créent une dépendance vis-à-vis de la main-d'œuvre étrangère dans les pays qui manquent de ressources qualifiées. Bien plus, les abandons scolaires n'entraînent également des dépenses financières supplémentaires, notamment pour les frais d'inscription, les fournitures scolaires, les uniformes et les frais de transport.

Le décrochage scolaire entraîne les coûts directs de scolarisation au niveau des ménages, en augmentant les coûts directs liés à la scolarisation (fournitures, transport, etc.) et peuvent diminuer le prestige social du ménage.

4.3-Sur le plan politique

Le décrochage scolaire pose un problème grave dans l'efficacité des systèmes éducatif Camerounais. Les ajustements économiques imposés aux économies africaines, en général, et au Cameroun, en particulier, exigent que tous les secteurs de la vie nationale soient efficaces pour ne pas rester à la traîne. Les secteurs sociaux, y compris l'éducation, ne sont pas épargnés par cette règle. Actuellement, l'efficacité est une préoccupation majeure, recherchée à la fois dans la gouvernance et les résultats. Initialement, l'efficacité était une notion économique. Sall (1996) a souligné que sa définition ne figurait pas dans plusieurs dictionnaires spécialisés de l'éducation, contrairement à l'indice d'efficacité étudié par Landsheere (1979). Lalande (1988) n'a pas non plus donné une définition précise de cette notion. Dans le domaine de la formation, l'efficacité peut être définie comme les résultats obtenus par les participants à des cours ou à des programmes de formation, reflétant un rapport coût-résultats favorable et une bonne adaptation du niveau d'enseignement et des méthodes. Orivel (1999) la définissent plus simplement comme la capacité d'un système à produire les résultats attendus. De Gaudemar (2003) affirme qu'une politique éducative est efficace lorsque l'écart entre l'objectif annoncé et les résultats obtenus par la population scolaire est minimal. Ces notions sont proches de celles d'impact, de pertinence et de performance d'un système éducatif ou de formation.

En somme, selon la terminologie de Legendre (1993), l'impact désigne les effets recherchés sur un environnement ou une population suite à la poursuite d'un objectif, tandis que la pertinence concerne les relations entre les facteurs (input) et les produits (output). Dans cette perspective, l'efficacité interne se distingue de l'efficacité externe.

C'est Legendre (1993) qui a finalement proposé une définition préliminaire de l'efficacité comme le degré de réalisation des objectifs d'un programme, en tenant compte des

variables d'efficience et d'impact. Il est important de distinguer l'efficience de l'impact : l'impact représente l'effet recherché sur une population suite à un objectif, qu'il soit constaté, prévu ou imprévu, tandis que l'efficience concerne la congruence entre ce qui est produit et les moyens mis en œuvre pour le produire.

Dès lors, le décrochage scolaire met en cause la capacité des politiques éducatives notamment celle de l'efficacité du système éducatif. De ce fait, l'efficacité du système éducatif peut être examinée sous deux angles complémentaires : l'efficacité interne et l'efficacité externe.

D'une part, l'efficacité interne concerne les relations entre les ressources investies dans le système éducatif (comme le nombre d'élèves inscrits, le niveau initial des élèves, etc.) et les objectifs pédagogiques ou scolaires. Elle se mesure à partir d'indicateurs liés au rendement scolaire. On peut l'évaluer quantitativement en comparant le nombre d'apprenants ayant achevé avec succès leur formation au nombre d'inscrits initiaux, ou qualitativement en analysant les connaissances et compétences avant et après la formation. Le taux de diplomation est l'un des indicateurs couramment utilisés pour évaluer l'efficacité interne.

D'autre part, l'efficacité externe se concentre sur la capacité du système éducatif à préparer les sortants pour leur rôle futur dans la société. Elle s'intéresse aux effets externes du système de formation. Pour évaluer cette efficacité, on analyse les rapports entre les besoins sociaux, économiques et politiques et les résultats produits par le système éducatif. L'efficacité externe peut être mesurée en examinant si les compétences acquises correspondent aux attentes et aux besoins de la société.

En somme, l'efficacité du système éducatif ne se limite pas seulement à la réussite scolaire, mais elle englobe également son impact sur la société dans son ensemble. Le taux d'insertion professionnelle des diplômés est un indicateur important pour évaluer l'efficacité externe du système éducatif.

Plusieurs dimensions permettent d'analyser l'efficacité externe d'un système éducatif. Le taux d'insertion dans le secteur productif constitue l'une des mesures utiles à cet égard, tandis que le taux de chômage est fréquemment utilisé pour évaluer cette efficacité, tant sur le plan collectif qu'économique. Le taux de chômage représente le nombre de chômeurs par rapport au nombre total de personnes dans la population active, exprimé en pourcentage. Alors, selon la Banque mondiale, le taux de chômage en 2023 est estimé à 3,7%.

Pour un groupe d'âge spécifique, le taux de chômage correspond au pourcentage de la population active dans ce groupe. Il est important de souligner que le fait d'avoir suivi des études secondaires ou supérieures sans avoir terminé le programme menant au diplôme offre peu d'avantages sur le marché du travail, car les employeurs privilégient généralement les diplômés.

En outre, le décrochage scolaire cause une grande perte à l'Etat en matière d'impôt sur les revenus (Latteral, 1987 cités par Janos ,2000, P107). Bien plus, le décrochage scolaire constitue un manque de crédibilité pour l'Etat et les institutions scolaire. Car, cela montre l'incapacité et l'échec du gouvernement à ressourdre les problèmes dont elle fait face et démontre que les politique scolaire prise par le gouvernement n'est pas du tout efficace.

D'après certaines études, le décrochage scolaire est souvent associé à une moindre participation citoyenne. Par exemple, le pourcentage de décrocheurs qui ne votent pas dépasse la moyenne.

4.4-Sur le plan socio-culturel

Sur le plan social, les abandons scolaires diminuent le prestige des familles. Les parents dont les enfants réussissent à passer dans la classe supérieure se sentent plus valorisés socialement que ceux dont les enfants ont échoué. Selon Janosz (2000) Le décrochage scolaire a des conséquences qui s'étendent bien au-delà du domaine éducatif. Notamment la criminalité ; effet, des études ont établi un lien entre le décrochage scolaire et la criminalité juvénile et adulte. Les décrocheurs sont plus susceptibles de s'engager dans des comportements délinquants. Bien plus, les décrocheurs sont également plus enclins à l'abus d'alcool et de substance psychotropes. Cette vulnérabilité peut avoir des répercussions sur leur santé physique et mentale. Les décrocheurs sont souvent moins impliqués dans leur communauté en général, ce qui peut entraîner un isolement social. Il semble que les décrocheurs soient plus susceptibles de développer des attitudes et des comportements qui peuvent mener à une grossesse précoce. Cela peut avoir des conséquences importantes pour leur propre vie et celle de leurs enfants. Il est crucial de mettre en place des mesures de prévention et de soutien pour réduire le décrochage, atténué les effets négatifs.

En règle générale, les jeunes qui ont abandonné l'école sont moins actifs dans la vie en société. Par exemple, seulement 52 % des décrocheurs exercent leur droit de vote. Ce pourcentage augmente à 67 % chez ceux ayant obtenu un diplôme secondaire, à 74 % chez ceux ayant un diplôme collégial et à 84 % chez ceux ayant un diplôme universitaire (Sepausy, 2016).

Les individus qui ont quitté l'école sont plus susceptibles de voir leurs propres enfants décrocher à leur tour lorsqu'ils deviendront parents. Les enfants dont les mères ont peu de scolarité (sans diplôme d'études secondaires) présentent un retard plus fréquent sur les plans cognitifs et langagiers à la maternelle, ainsi que des difficultés d'apprentissage de la lecture au début du primaire. Les jeunes qui ne grandissent pas avec leurs deux parents, ceux dont les parents ont un niveau de scolarité inférieur ou ceux dont les parents sont sans emploi courent un risque accru de décrochage scolaire. Bien plus, Les recherches menées par St-Amant et Bouchard (1996 et 2001) ont suggéré un lien de causalité entre le niveau de scolarité des mères et le décrochage scolaire chez leurs enfants. Une étude réalisée par la FAE confirme cette hypothèse : 77 % des répondantes indiquent que leur mère n'a pas atteint le niveau de la 5e année secondaire (FAE, 2012). Par ailleurs, l'indice de milieu socio-économique (IMSE) du MELS, utilisé pour identifier la défavorisation en milieu scolaire, prend en compte le niveau de scolarité de la mère comme facteur d'influence primordial, en plus de la situation d'emploi des parents. Cependant, malgré son inclusion dans le calcul de l'indice de défavorisation, le bas niveau de scolarité des mères des décrocheurs est encore insuffisamment pris en considération dans les efforts concrets de lutte contre le décrochage scolaire.

En conséquence, les mères peu scolarisées rencontrent des difficultés pour soutenir leurs enfants dans leur parcours scolaire. Certaines se considèrent même comme des contre-exemples, ne souhaitant pas que leurs enfants suivent leur exemple. La majorité des mères participant à cette recherche considèrent l'aide aux devoirs fournie par le système scolaire comme essentielle à la réussite de leurs enfants. Cela souligne l'importance des mesures de soutien scolaire gratuites pour les enfants issus de familles défavorisées.

Le décrochage scolaire a des effets néfastes dans la société, notamment : La détérioration des liens familiaux, L'accès difficile à l'emploi, La pauvreté et le chômage, Le problème d'adaptation et d'insertion sociale, Les mariages et grossesses précoces. En fait, les risques sociaux que cause le décrochage scolaire dans la société en particulier pour les enfants qui ne fréquentent pas l'école ou qui abandonnent sont plus susceptibles de s'engager dans des activités économiques à temps plein ou partiel, ce qui peut les exposer à la délinquance juvénile ou au travail des enfants.

Pour la plupart des jeunes filles scolarisées, une grossesse signifie la fin de leur parcours éducatif, ce qui peut avoir des conséquences durables sur leur avenir. Les filles sont particulièrement vulnérables aux mariages précoces et forcés. En Afrique subsaharienne, les grossesses précoces sont fréquentes, touchant plus de 50 % des filles et jeunes femmes avant l'âge de 20 ans. Des études ont identifié plusieurs facteurs qui rendent les élèves des écoles

primaires et secondaires vulnérables à ces grossesses. Parmi ces facteurs figurent la pauvreté, le manque d'accès aux services et informations sur la santé sexuelle et reproductive, la prévalence de la violence sexuelle et du sexe transactionnel, ainsi que les niveaux d'éducation insuffisants et le mariage précoce des enfants (Plan WARO, 2012).

Les grossesses précoces, fréquemment citées, sont fortement liées à l'abandon scolaire des filles dans de nombreux pays (Plan WARO, 2012 et Plan RESA, 2012). Ces conséquences, combinées aux risques pour la santé de la mère et de l'enfant, ont un impact significatif.

En Afrique subsaharienne, plus de 50 % des filles et jeunes femmes deviennent mères avant l'âge de 20 ans. Plusieurs facteurs rendent les filles des écoles primaires et secondaires vulnérables aux grossesses précoces, notamment la pauvreté, le manque d'accès aux services et informations sur la santé sexuelle et reproductive, la prévalence de la violence sexuelle et du sexe transactionnel, ainsi que les faibles niveaux d'éducation et le mariage des enfants.

En outre, les obstacles socio-culturels persistent, surtout en milieu rural. La tradition et certaines mentalités placent la femme au second rang, considérant les filles comme douées de qualités passives. Les mères estiment souvent que les filles doivent les aider dans les travaux des champs, les activités commerciales informelles et les tâches ménagères. De plus, l'idée que l'éducation formelle n'est pas nécessaire pour jouer le rôle de mère et d'épouse persiste, entraînant une sous-estimation de l'importance de l'éducation scolaire pour les filles (Diallo, 2001).

Une des conséquences socio-culturelles est ; le mariage des enfants constitue souvent à la fois une cause et une conséquence des grossesses précoces. Il est largement répandu dans de nombreuses régions d'Afrique, où 60 % des filles sont mariées avant l'âge de 18 ans au Niger, au Tchad et au Mali (UNICEF, 2005). Cette réalité se reflète également dans les cadres juridiques de certains pays, tels que le Bénin et le Mali, où l'âge minimum de mariage pour les filles est fixé à 15 ans (alors qu'il est de 18 ans pour les garçons) (Plan WARO, 2012). Par exemple lors de nos entretiens dans les ménages avec les parents, une maman affirme : *Pour moi ma fille a déjà grandi, au cas où elle échoue je l'envoie en mariage (...) pour nous dans notre culture le plus important c'est le mariage.*

Alors que La Charte Africaine des Droits et du Bien-Être de l'Enfant, dans son article 21, énonce que les mariages d'enfants et les promesses de mariage pour les jeunes filles et garçons sont interdits. Des mesures effectives, y compris des lois, doivent être mises en place pour spécifier que l'âge minimal requis pour le mariage est de 18 ans. De plus, l'enregistrement de tous les mariages dans un registre officiel doit être rendu obligatoire" (Charte Africaine des Droits et du Bien-Être de l'Enfant, 1999, citée dans le Rapport Afrique, 2012 : 32).

Dans le même, Raima (2022) déclare ; La déscolarisation des filles a des conséquences graves, notamment la prostitution dans les sites d'orpaillage, la délinquance juvénile et l'exode rural. Les résultats montrent que la prostitution et la délinquance chez les jeunes filles entravent leur épanouissement intellectuel, moral et social. Ces conclusions rejoignent celles de Sawadogo (2011) au Burkina Faso, qui a observé que certains orpailleurs, attirés par la richesse de l'or, ont des relations intimes avec les filles dans les puits d'orpaillage en échange de sommes d'argent considérables.

Parmi les conséquences du décrochage, on a également l'exode rural. En effet, les élèves se dirigent vers les villes pour chercher des sources de subsistance. Par conséquent, les villes se bombent de populations pendant que les populations en milieu urbains décroissent considérablement. D'ailleurs, Raima (2022) révèle dans un article que ;

Nous avons observé que les filles exclues du second cycle public se dirigent vers les grandes villes telles que Bamako (comme indiqué dans le tableau 63) et Conakry (en Guinée) à la recherche d'un meilleur bien-être. Nos résultats corroborent ceux de Diallo (2001), qui suggère que l'exode rural des filles est encouragé par leurs parents afin qu'elles puissent trouver un emploi salarié pour préparer leur trousseau de mariage. Ces conclusions sont similaires à celles d'Asomaning et al. (1994) au Ghana, de Diallo (1996) au Mali, ainsi que de Mynti (1978) et Youssef (1976) au Yémen.

La déperdition et l'abandon scolaire représentent un risque majeur d'inadaptation sociale. On les qualifie souvent de "handicap social" plutôt que de simple handicap personnel, car leurs répercussions sont plus larges et touchent toute la société. En effet, la déperdition scolaire est un facteur important de désocialisation, entravant l'intégration sociale des décrocheurs. Face aux changements socioéconomiques et politiques, une nouvelle approche de ce phénomène est nécessaire.

Garantir à chaque élève une place pédagogique ne signifie pas seulement assurer les moyens nécessaires à l'acquisition de connaissances et compétences. Les problèmes liés à l'éducation sont multiples, allant des infrastructures aux aspects économiques et socio-culturels. Ces enjeux ont des conséquences sur la population et leur bien-être, d'autant plus que le marché du travail exige des qualifications de plus en plus pointues. Quant aux décrocheurs, peuvent-ils intégrer les centres de formation professionnelle ? Cela dépend de leur adaptation aux nouvelles technologies et aux secteurs en évolution constante.

4.5 Quelques conséquences identifiées sur le terrain

Ces conséquences sont principalement d'autre sociale et économique notamment : les grossesses et mariages précoces, la vulnérabilité des jeunes filles décrocheuses et l'essor du secteur informel.

4.5.1 Une population illettrée et analphabète

Selon les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) établis lors du Forum de Dakar en 2000, il était prévu d'améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, en particulier des femmes, d'ici 2015. Cependant, selon les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), le taux d'alphabétisme des personnes de 15 ans et plus en 2015 était de 63,9 % pour l'ensemble de l'Afrique subsaharienne, contre 56 % en 2000, soit une augmentation de seulement 14 %, bien en deçà de l'objectif fixé. Dans le nouveau contexte des Objectifs de développement durable (ODD) adoptés en 2015, le quatrième objectif relatif à l'éducation vise à garantir que tous les jeunes et une proportion significative d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter d'ici 2030 (cible 4.6).

Dans l'avant-propos du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (EPT) publié par l'UNESCO en 2006, le directeur général présentait l'alphabétisation comme l'un des objectifs de l'EPT les plus négligés. Selon ce même rapport, les taux d'alphabétisme sont parmi les statistiques internationales les plus sujettes à caution (UNESCO, 2006, p. 31), ce qui fait écho à un constat similaire établi cinquante ans plus tôt (UNESCO, 1953). Malgré les recommandations de l'UNESCO dès 1958 en matière d'harmonisation des statistiques de l'éducation, notamment pour l'alphabétisation (UNESCO, 1958), il est important de rappeler que, dans tous les pays du monde, les informations sur l'alphabétisme ne proviennent pas de statistiques administratives (comme c'est le cas pour la scolarisation concernant les effectifs d'élèves). Au lieu de cela, elles sont recueillies lors des recensements généraux de la population et de la plupart des enquêtes nationales (démographiques et socio-économiques) menées auprès des ménages. De plus, l'examen des métadonnées relatives à l'alphabétisme sur le site de l'ISU révèle que les définitions et les méthodes d'évaluation varient d'un pays à l'autre, d'une source de données à l'autre et au fil du temps (y compris au sein d'un même pays). Les méthodes utilisées sont diverses : évaluation par un tiers (généralement le chef de ménage) renseignant sur le niveau d'alphabétisme de tous les membres du ménage, auto-évaluation des personnes enquêtées, prise en compte du nombre d'années de scolarisation (par exemple, considérant que toute personne ayant achevé le primaire est alphabète) ou encore test de lecture (uniquement), utilisé par les enquêtes démographiques et de santé depuis les années 2000. En outre, les langues prises en compte varient également, souvent sans précision : les taux d'alphabétisme publiés

font toujours référence à une “langue quelconque” (Seurat, 2012 ; Mingat et al., 2013). Tous ces éléments remettent en question la comparabilité des données publiées... (Wagner, 1990, 2011), et peu d'études examinent cette comparabilité à l'échelle d'un pays (Schaffner, 2005 ; Buckner et Hatch, 2014).

L'alphabétisation est devenue une alternative à l'éducation formelle, permettant aux apprenants de jouer un rôle essentiel dans le processus de développement des pays. Cette dynamique justifie la pertinence de l'Objectif de Développement Durable (ODD) n°4, qui vise à “assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et à promouvoir les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie”. L'ODD 4 met l'accent sur l'alphabétisation à travers la Cible 4.4, qui vise à augmenter nettement le nombre de jeunes et d'adultes possédant des compétences techniques et professionnelles nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat d'ici à 2030. De plus, la Cible 4.6 prévoit que tous les jeunes et une proportion significative d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter d'ici à 2030. Enfin, la Cible 10.2 vise à autonomiser toutes les personnes d'ici à 2030 et à favoriser leur intégration sociale, économique et politique, indépendamment de leur âge, de leur sexe, de leur handicap, de leur race, de leur origine, de leur religion ou de leur statut économique (Amougou & Ngon Andjongo).

Par ailleurs, dans la localité de Martap nous constatons que les jeunes, sont à 80% analphabète et illettré. La majorité des élèves qui décroche ne savent pas s'exprimer en français encore moins en anglais. Et, on même des difficultés d'écrire un texte en français. Par exemples ; lors des entretiens, un enseignant d'histoire géographie, affirme :

Les enfants ici n'aiment pas parler français (...) j'ai les difficultés à lire leur copie, ils ne savent pas écrire, ils passent leur temps à parler seulement le fulfulde. Et si tu veux t'entendre avec eux tu dois t'exprimer en fulfulde.

Lors de nos entretiens dans les ménages, nous avons effectué un entretien avec une jeune fille qui a abandonné l'école en classe de 4^e mais cette dernière avait les difficultés à s'exprimer en français encore moins écrire le français nous avons donc échanger en fulfulde.

Selon une étude menée auprès de 200 enseignants dans la commune de Garoua-Boulaï, la déperdition scolaire a des conséquences importantes, dont l'analphabétisme chez les décrocheurs. Sur cet échantillon, 4 % des enseignants ont identifié l'analphabétisme comme l'une des conséquences de l'abandon précoce de l'école. Un exemple marquant est celui d'une enseignante qui a observé que la plupart des élèves accueillis en Cours Moyen 1ère Année (CM1) ne savent même pas écrire leur propre nom et ne maîtrisent pas les alphabets français. Malheureusement, lorsqu'ils sont renvoyés à la Section d'Initiation à la Lecture (SIL) par les

directeurs d'école, ils abandonnent définitivement l'éducation, restant ainsi analphabètes Belndanga (2020). Dès lors, l'analphabétisme a des répercussions sociales et économiques significatives notamment sur l'exclusion sociale. En effet, les personnes ayant des difficultés de lecture sont exclues de la société. L'inaccessibilité des services de santé entre autres les coûts de santé augmentent, car ces individus ne peuvent pas prendre soin d'eux-mêmes. Cette situation s'aggrave avec le vieillissement de la population, où l'on retrouve une forte proportion de personnes peu alphabétisées. Le chômage et précarité : L'exclusion du marché du travail et la précarité de l'emploi touchent les personnes peu alphabétisées. Enfin, la complexité administrative qui se manifeste au travers de l'incompréhension des documents administratifs et des formulaires rend certains services inaccessibles. Les personnes ayant de faibles compétences en littératie sont plus susceptibles de déclarer une mauvaise santé.

4.5.2 Vulnérabilité de la jeune fille

Les sciences sociales ont examiné la question de l'exposition aux risques en se concentrant sur le concept de vulnérabilité. Elles ont démontré que les catastrophes étaient également le résultat de choix individuels et collectifs liés au risque. Ce constat a donné naissance à un courant majeur dans les sciences sociales, qui analyse la vulnérabilité sociale comme un état résultant d'un processus de fragilisation des individus et des biens. Ce processus est influencé par des relations de domination, des discriminations sociales et des inégalités d'accès aux ressources au sein d'un système sociopolitique donné (Watts et Bolhe, 1993 ; Oliver-Smith, 1996, 1999, 2001 et 2009 ; Delor et Hubert, 2000 ; Bohle, 2007 ; Blaikie et al., 2003 ; Wisner et al., 2004 ; Birkmann et Wisner, 2006).

Watts et Bolhe (1993) ont été les premiers à définir un modèle d'analyse précis pour le concept de vulnérabilité, en utilisant des indicateurs de dimension qui englobent trois niveaux de risque interdépendants notamment ; le risque d'être exposé à un choc (l'exposition), le risque de ne pas disposer des ressources nécessaires pour faire face et résister au choc (des capacités) , le risque de subir des dommages graves en raison d'une mauvaise organisation de la prévention individuelle et collective (la potentialité).

En France, dès les années 1990, les travaux de Serge Paugam et Robert Castel ont montré que la vulnérabilité sociale se développait dans des parcours de « disqualification sociale » (Castel, 1995 : 20 ; Paugam, 1991) et de « désaffiliation » (Castel, 1994). Ces parcours conduisent les individus à se retrouver dans une situation limite de « marginalisation » et « d'exclusion sociale » (Castel, 1994, 1995 ; Paugam, 1991, 1996). La vulnérabilité sociale,

inhérente à une situation ou à une activité, peut être spécifique à un espace social, une catégorie sociale ou une population. Ces travaux ont permis de définir la vulnérabilité sociale comme une fragilité matérielle, morale ou statutaire résultant d'un choc, qui conduit à la disqualification sociale, la désaffiliation sociale, la marginalisation et finalement l'exclusion.

Dès lors, le décrochage scolaire expose les jeunes filles en particulier dans des mariages précoces et malheureux. En effet, lors de notre étude sur le terrain, nous avons constaté que les jeunes à Martap se marient très jeunes (entre 13 ans-17 ans) et s'exposent à la violence physique et morale. Bien plus, ces jeunes sont vulnérables et complètement dépendants de leur époux, qui ne prend pas soin d'elle (nourrir, vêtir, soins médicaux etc.). Bien plus, ces jeunes vivent dans des conditions très précaires leur exposant à des maladies comme le paludisme, le choléra, IST et VIH etc. Par exemple lors de nos entretiens dans le ménage ; dans un foyer nous avons trouvé une petite fille de 14 ans qui s'était mariée il y a de cela un an ;

Je suis venu chez mes parents, car mon mari me maltraite je souffre je n'arrive pas à bien manger, voilà que je suis enceinte de 8 mois, il refuse de m'amener même à l'hôpital. Mes parents on dit qu'après l'accouchement je dois retourner chez mon mari (...) moi jamais ne retourne là-bas.

Dans le même sens, nous avons eu un entretien avec une jeune fille (15 ans) qui s'était mariée avec un homme très âgé (50 ans) affirme-t-elle s'être mariée avec lui par choix car il avait un peu d'argent mais elle était ignorante. Car, elle a fini par avoir le VIH sida sans savoir c'est quand elle était allée pour accoucher qu'elle l'a su à l'hôpital.

4.5.3 L'essor du secteur informel

Le secteur informel désigne l'ensemble des mécanismes de production et de commercialisation qui opèrent en dehors du cadre réglementaire. Il est souvent défini de manière négative, en tant qu'activités non officielles, non structurées, voire illégales et clandestines. Ce secteur englobe une variété d'activités visant à répondre à une demande diversifiée. Ces activités informelles peuvent prendre différentes formes, allant des métiers artisanaux destinés à la population urbaine pauvre (comme la menuiserie, la construction et l'habillement) aux services de micro-détail, au transport, à la réparation et aux services domestiques de rue. Ce qui les caractérise, c'est leur petite échelle, leur faible intensité capitaliste, leur technologie rudimentaire, l'absence d'un salariat permanent et le manque d'accès aux institutions modernes de crédit (JACQUEMOT et RAFFIN, 1993).

D'après, l'article « Groupe de la banque mondiale » (2012) le marché de l'emploi au Cameroun se caractérise par une forte prédominance du secteur informel, des emplois peu rémunérés et une productivité limitée, en partie due à un décalage entre le système éducatif et les exigences du marché du travail. Ces constats proviennent de la 3e édition des Cahiers économiques du Cameroun, une publication de la représentation locale de la Banque mondiale. L'ouvrage, publié fin janvier, analyse les bases de l'économie camerounaise. Il révèle que près de 90 % de la population active tire ses revenus du secteur informel. Celui-ci est principalement dominé par l'agriculture, qui emploie 53 % de la main-d'œuvre. Les autres emplois informels (37 %) se répartissent entre les services (télécommunications, industrie manufacturière, construction, banques et hôtellerie) ainsi que le commerce de détail. Le secteur privé et le secteur public représentent respectivement 4% et 6 % des travailleurs. La prévalence du secteur informel, observée tant en milieu urbain que dans les zones rurales, a des conséquences négatives sur la rémunération des travailleurs. Selon Raju Jan Singh, économiste en chef pour l'Afrique centrale à la Banque mondiale et principal auteur de cette analyse, cette situation est en partie attribuable à la faible productivité du secteur agricole, qui demeure largement sous-développé. Depuis les années 90, les emplois formels ne représentent que moins de 10 % de la population active, principalement constituée d'hommes vivant en milieu urbain. Les projections actuelles indiquent que l'agriculture informelle continuera d'être le principal pourvoyeur d'emplois au Cameroun à court et moyen terme. Il est donc essentiel de concentrer les efforts sur l'accroissement de la productivité de ce secteur. A cet égard, des initiatives telles que l'extension des zones cultivées, l'adoption de semences améliorées, la modernisation des équipements et la formation des agriculteurs visant à augmenter le rendement agricole sont déjà en cours. Cette situation soulève des questions importantes sur l'efficacité des systèmes éducatifs et l'importance de l'alphabétisation pour améliorer les perspectives d'emploi et la productivité au Cameroun.

L'une de principale conséquence des abandons scolaire des jeunes dans le LM est de se tourner vers la vie active. En effet, les jeunes garçons sont attirés dans le travail de conduite de moto- taxi. En effet, le phénomène des mototaxis, en apparence ordinaire ou banal, revêt en réalité une signification et une puissance qui méritent d'être analysées du point de vue sociologique. Pour comprendre son émergence au Cameroun, il est essentiel de considérer à la fois les facteurs structurels et conjoncturels qui ont historiquement façonné cette activité. L'attrait des mototaxis réside dans le fait qu'ils ne requièrent pas de formation spécifique pour devenir chauffeur. De nombreux jeunes estiment qu'il suffit de trouver une moto (parfois

empruntée à un ami ou un parent), d'apprendre à conduire pendant quelques jours, et ensuite, un propriétaire de moto peut leur confier l'engin en échange d'une recette quotidienne. Grâce à cette capacité à contourner les formalités institutionnelles, de nombreux jeunes intègrent facilement cette activité sans passer par une auto-école. Pour la plupart des jeunes conducteurs de mototaxis (appelés "attaquants"), cette activité devient un dernier recours en matière d'emploi. Quant aux diplômés, que l'on rencontre sur le terrain, le métier de mototaxi représente une stratégie transitoire pour joindre les deux bouts en attendant de trouver un emploi plus stable. Face à la crise de l'emploi, les mototaxis offrent une alternative permettant à des milliers de jeunes et de ménages camerounais de survivre au quotidien. Les acteurs de ce secteur, préoccupés par la satisfaction des besoins essentiels, proposent des tarifs de transport très compétitifs, avec pour seul objectif d'accumuler un maximum de recettes financières.

En somme, l'activité de mototaxi est l'une des conséquences de l'abandon des études au Cameroun, en particulier dans la commune de Martap.

Les jeunes sont également attirés vers les commerces au marché, ou encore la couture. Par exemples ; un enseignant affirme lors de nos entretiens : *L'une des conséquences du décrochage scolaire ici à Martap, est le fait que les gars préfèrent aller à la gare conduite les voitures qui vont à Ngaoundéré ou aller vendre au marché dans les commerces. Voilà, on a un ancien élève du LM qui était d'ailleurs très intelligent je vous assure il était toujours le premier de sa classe 2nd C) qui avait finalement abandonné l'école aujourd'hui il est tailleur ici au marché je vous assure que cet enfant avait dû talent s'il avait terminé son école il aurait été un bon ingénieur.*

Arriver au terme de ce chapitre portant sur les conséquences du décrochage scolaire, d'où nous avons identifié conséquences politique, économique et socio-culturel d'une part et les conséquences constaté particulièrement sur le terrain, il en ressort que, étant donné les nombreuses conséquences indésirables du décrochage, à la fois pour l'individu et pour la société, il est primordial de mieux cerner cette réalité afin de prévenir ce phénomène. En particulier, les facteurs de risque, qui augmentent la probabilité pour un élève de quitter l'école, doivent être mieux connus des professionnels de l'intervention (enseignants, intervenants psychosociaux, directions des écoles, etc.).

Conclusion

En définitive, il était question pour nous d'étudier l'analyse du décrochage scolaire dans le LM, nous avons d'abord montré ; les politiques éducatives mises en place par le gouvernement pour le développement de l'éducation en générale au Cameroun et en particulier dans l'Adamaoua. Malgré ces politiques éducatives mises en place par l'Etat nous constatons une pérennisation du décrochage scolaire. Ensuite, identifier les différents acteurs du décrochage scolaire dans le LM et leur implication. En fin, identifier les différentes causes du décrochage scolaire dans le LM et les conséquences qui en découlent du décrochage scolaire. Il en ressort, le décrochage scolaire, un enjeu majeur depuis près de deux décennies, suscitant des débats et des préoccupations au sein des institutions éducatives et du grand public. Cette situation a des répercussions négatives sur le développement individuel et la société dans son ensemble. Malgré les efforts déployés par les acteurs de l'éducation, le taux de décrochage scolaire reste élevé. Selon les données de l'enquête du PETS, 90 individus enquêtés ayant atteint le niveau d'enseignement secondaire général ont quitté l'école entre 2002-2003, soit un taux moyen d'abandon de 8,2 %. Il est désormais largement reconnu que quitter le système éducatif avant la fin du cycle secondaire peut constituer un sérieux handicap pour toute personne cherchant un emploi. Des chercheurs tels que Blackorby et Wagner (1996) et Thurlow et al. (2002) soulignent que toute politique visant à réduire les taux d'abandon scolaire contribuera efficacement à améliorer la situation des jeunes sur le marché du travail. L'expression "décrochage scolaire" a été adoptée par le ministère de l'éducation du Québec et s'est propagée dans d'autres pays francophones, notamment le Cameroun. Dans ce contexte, un élève est considéré comme "décrocheur" s'il était inscrit en début d'année scolaire et ne l'est plus l'année suivante sans avoir obtenu un diplôme d'études secondaires. Le décrochage scolaire est un concept polysémique qui partage des similitudes avec d'autres termes tels que les sorties précoces du système scolaire (Eurostat, 2011), le refus scolaire (Leclercq et Dupont, 2005), la déscolarisation (Glasman, 2004), la démobilisation scolaire (Ballion, 1995), le désengagement scolaire (Connel et Wellborn, 1991 cités dans Blaya, 2010), la rupture scolaire (Millet et Thin, 2003) ou encore l'abandon scolaire (Sauvé, Debeurne, Fournier, Fontaine et Wright, 2006). Selon Beaupere, Chalumeau, Gury et Hugree (2007, p. 16), le décrochage scolaire est "un processus qui conduit les élèves à quitter l'enseignement ; ils y sont en échec, ils décrochent".

Par ailleurs, le rôle des parents en tant que géniteurs et premiers éducateurs est essentiel pour la réussite scolaire de leurs enfants. Cependant, chaque famille a ses particularités en termes de moyens financiers, d'expériences, de difficultés et de contexte de vie. Malgré ces

différences, la plupart des parents cherchent à favoriser le succès scolaire de leurs enfants et à les préparer pour leur avenir professionnel. Les enfants sont souvent considérés comme la fierté et l'honneur de leurs parents. Lorsqu'on dit d'un enfant : "Ce jeune est sage et intelligent, de qui est-il le fils ?", on honore ainsi son père plutôt que l'enfant lui-même.

Face aux parcours scolaires de leurs enfants, les parents peuvent réagir de différentes manières, allant de la félicitation à la sanction. Ces réactions variées peuvent influencer la vie scolaire des enfants et même susciter chez eux des attitudes de méfiance. La manière dont les parents s'impliquent dans les études de leurs enfants peut avoir un impact positif ou négatif sur leur parcours scolaire. Mais comment les parents peuvent-ils aider leurs enfants à réussir à l'école ? Quel est leur rôle ?

Le rôle des parents et celui des enseignants sont complémentaires dans l'éducation des enfants. Leur apport ne suffit à assurer pleinement l'épanouissement de l'enfant. Malheureusement, certains parents se désintéressent de la scolarité de leurs enfants dès l'inscription, se contentant d'attendre les résultats sans s'intéresser aux efforts fournis. D'autres parents ne se préoccupent même pas des résultats scolaires. Pour jouer leur rôle, les parents doivent aider leurs enfants à trouver leur motivation intrinsèque et à évoluer vers l'autonomie. Ils doivent contribuer à leur épanouissement personnel et à des actions qui améliorent leurs conditions de vie, celles de leur famille, de leur société et de leur pays. En somme, le rôle des parents est d'accompagner leurs enfants sur ce chemin.

Pour favoriser la stabilité affective de l'enfant, il est essentiel d'accorder une attention, une affection, une paix, une chaleur, une harmonie et un amour au sein de la famille. Cependant, il convient de se méfier des excès. De nombreux échecs soudains ou temporaires peuvent être expliqués par une absence ou une rupture de cet équilibre affectif initial. Lorsque cette condition affective fait défaut, l'enfant peut se sentir en insécurité. Dans ce cas, les capacités qu'il devrait mobiliser pour ses études sont plutôt utilisées pour résoudre ses problèmes affectifs et assurer sa sécurité émotionnelle. Les conflits fréquents, les querelles, les désaccords, le manque d'amour entre les parents, les divorces et les déménagements en cours d'année peuvent perturber l'enfant et compromettre son apprentissage et sa réussite scolaire. Dans ces circonstances, les échecs des enfants deviennent inconsciemment des appels à l'aide, des moyens d'attirer l'attention et de rappeler leur existence. Seuls les regards bienveillants des parents, leur attention, leur considération et leur amour renforcent le sentiment d'identité de l'enfant. De ce fait, de nombreux enfants privés d'affection parentale détournent l'énergie qu'ils

devraient consacrer à leur éducation vers d'autres domaines tels que la sexualité, la consommation d'alcool, la délinquance ou le sport. Ce comportement vise à exprimer leur existence et à se faire remarquer.

Pour apporter un soutien moral aux enfants, il est essentiel que les parents leur accordent attention et estime. Lorsque l'enfant ou l'adolescent sait qu'il est écouté et respecté, il est plus enclin à accepter les conseils et les critiques. Les deux parents doivent renforcer ce soutien en adoptant une attitude et un comportement cohérents.

En ce qui concerne le rôle des enseignants, ils ne sont pas simplement des transmetteurs de connaissances, mais des médiateurs entre le savoir et l'élève. Ils doivent assurer plusieurs fonctions notamment ; faciliter la construction des savoirs (guidage didactique), gérer les apprentissages des élèves (guidage cognitif), organiser les conditions d'apprentissage (guidage pédagogique) et structurer la vie et le travail au sein des groupes (conditions d'apprentissage).

Pour éradiquer le phénomène de décroche scolaire, l'Etat devrait prendre en compte le plaidoyer pour la suppression des frais des Associations de Parents d'Élèves (APEE) et l'urgence d'une réelle gratuité de l'enseignement secondaire comme au primaire.

Il est de notoriété publique que l'éducation en général et la gestion des fonds qui y sont liés, en particulier, souffrent de multiples problèmes, avec des conséquences directes sur l'accès à l'enseignement. L'accès à une éducation de qualité, gratuite et fondamentale est devenu un idéal difficile à atteindre pour la plupart des Camerounais qui en ont pourtant besoin. Au-delà d'un simple besoin, il s'agit d'un droit fondamental de l'homme. Nous sommes convaincus qu'une éducation de qualité contribue à former de bons citoyens et à favoriser une citoyenneté éclairée. Pourtant, une éducation adéquate nécessite un financement approprié du système éducatif, et cette efficacité financière ne peut être atteinte qu'avec une bonne gouvernance des fonds mobilisés. Le droit à l'éducation est d'ailleurs protégé par plusieurs instruments juridiques internationaux auxquels le Cameroun a adhéré. De la Déclaration universelle des droits de l'homme à la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, en passant par le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et la Convention internationale relative aux droits de l'enfant, le Cameroun s'est engagé à garantir non seulement le droit à l'éducation, mais aussi à fournir un enseignement primaire gratuit et obligatoire aux enfants camerounais.

Les données relatives à l'éducation au Cameroun indiquent que l'accès à l'école primaire est relativement équitable, sans disparités sociales marquées. Cependant, une fois à

l'école, les inégalités se creusent en fonction du lieu de résidence et du niveau de richesse des parents, ce qui impacte la rétention des élèves au cours secondaire. Le rapport de la Banque Mondiale (2014) souligne que les disparités sont également observées au niveau régional.

En 2011, le taux d'achèvement variait considérablement entre les différentes régions. Dans les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP), malgré une attention accrue, ce taux allait de 46 % (dans l'Extrême-Nord) à 81 % (à l'Est), tandis que dans les autres régions du pays, il dépassait 94 %. Notons que ces ZEP sont aussi les régions les plus pauvres du pays.

Les inégalités sociales se manifestent davantage au niveau des résultats scolaires. Alors que près de 97 % des élèves issus des 20 % des ménages les plus riches terminent le cycle primaire, seuls 40 % du quintile le plus pauvre y parviennent.

La pauvreté est un facteur majeur d'abandon scolaire. Dans certaines zones rurales reculées, un seul enseignant peut être responsable de plus de 150 élèves. De plus, les zones défavorisées manquent souvent de manuels scolaires, ce qui place un fardeau financier sur les familles. Selon une enquête récente sur l'emploi et le secteur informel, le manque de moyens financiers est la principale cause de non-fréquentation et d'abandon scolaire (48,6 %).

Il est évident que sans intervention, l'enseignement au Cameroun risque de devenir un mécanisme d'exclusion, en particulier pour les populations défavorisées. La gratuité de l'enseignement secondaire doit être mieux encadrée par l'État, et les citoyens doivent s'en saisir. Face à des discours institutionnels inadaptés, les associations de parents d'élèves (APEE) ont du mal à s'approprier le système éducatif au niveau local. Une réforme s'impose pour améliorer l'accès à l'éducation et la qualité de l'enseignement, en impliquant tous les acteurs de la communauté éducative. L'Etat devrait mettre des conseils d'orientations dans tous les établissements en particulier dans toutes les régions de ZEP qui en manquent énormément ; dans l'arrondissement de Martp, le lycée dans lequel nous avons effectué notre étude n'en a pas. Les conseillers d'orientation sont essentiels dans le suivi scolaire des élèves, oriente et conseillera les élèves par rapport à leur avenir ou futur métier, encouragera les élèves du lycée de Martap de terminer leur étude secondaire plutôt que d'abandonner après l'obtention de leur BEPC pour le concours de la police.

La lutte contre la déperdition scolaire au Cameroun passe par deux mesures essentielles la création d'emplois et l'interdiction de la vente et de la consommation de drogues. Selon une enquête menée auprès de 302 personnes, 150 d'entre elles considèrent que ces actions sont des solutions efficaces. Une élève de 5ème au souligne l'importance de la création d'emplois pour

rétablir l'intérêt des élèves pour l'école, en luttant contre la pauvreté et le chômage des jeunes diplômés.

Quant à la délinquance juvénile, l'interdiction de la vente et de la consommation de drogues par le gouvernement est une mesure préventive essentielle. Cependant, ces solutions ne sont pas les seules à considérer, Il est également crucial d'impliquer les élèves dans ce processus.

En somme, le recours au service civique est une solution majeure pour combattre la déperdition scolaire. En réalisant des missions d'intérêt général, les jeunes peuvent se revaloriser et se fixer des objectifs de formation. La prévention reste toutefois la meilleure approche, impliquant une révision des programmes scolaires et des systèmes de notation.

BIBLIOGRAPHIE

- Gauthier, B., (2009) Recherche sociale de la problématique à la collecte des données, 5^e ed presse de l'université du Québec.
- Van Der Maren, J-M. (2004) Méthodes de recherche pour l'éducation ; éducation et formation ; fondement ; 2^e éd, 502 pp. collection : méthodes en sciences humaines
- Berger, P. & Luckman, T. (1964) La construction sociale de la réalité, bibliothèque des classiques
- Passeron, J-C. & Bourdieu, P. (1970) la reproduction : élément pour une théorie du système d'enseignement, éd de minuit
- Fozing, I. (2014) 'L'éducation au Cameroun, entre crises et ajustements économiques, ed l'Harmattan
- N'da, P. (2015). Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article, l'Harmattan
- Baller, D. (2019). La recherche en science humaines et sociales : approche méthodologique. De Boeck supérieur
- Durkheim, E. (1894) Les règles de la méthode sociologique, éd électronique complétée le 15 février 2002 à Chicoutimi, Québec
- Bobitt, J. F. (1918). The curriculum. Houghton Mifflin professional Library for Teachers and Students of Education: Theory and principles of Education
- Bloom, B. S. (1968). Apprendre pour la maîtrise. Enseignement et programme d'étude. Laboratoire régional d'éducation pour les Caroline et la Virginie, Topic Papers and reprints, numéro 1.
- Boutin, G. & Julien, L. (2000). L'obsession des compétences son impact sur l'école et la formation des enseignants. Montréal : Éditions nouvelles.
- Boutin, G. (2011). L'entretien de recherche qualitatif. Sainteim
- Colin, A. (2016). La réforme en éducation au XX^e siècle en France. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2016-1-page-11.htm>
- De Landshere G. (1976). Introduction à la recherche en éducation. Liège 4e Ed.
- Del-Rey, A. (2010). À l'école des compétences : de l'éducation à la fabrique de l'élève performant. La Découverte.

Gagné, G. (1999). Main basse sur l'éducation. Québec : Nota Bene.

Plaisance, E. & Vergnaud, (2012) G. Les sciences de l'éducation, 5^e éd, collection Repères

Onana, M. (2007) Le droit à l'éducation en Afrique : Enjeux et perspective à l'ère de la mondialisation

Odile, J. & Cyrulnik J-P. B. (2007) Ecole et Résilience

Mvesso, A. (1998) L'école malgré tout : les conditions d'une contribution de l'école à l'essor africain, Presses universitaires de Yaoundé,

Document de stratégie du secteur de l'éducation et de Secteur et de la Formation (2013-2020)
https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2015_02_cameroun_education_sector_plan.pdf

Bibana, J. C. (2017). L'approche par compétences et son impact sur l'amélioration de la Qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques gabonaises : points de vue des enseignants du primaire des circonscriptions scolaires de Libreville. Maîtrise en administration et évaluation en éducation. Québec, Canada.

Ngoufo, Y. (2002) Déperditions scolaire au Cameroun : estimation du niveau et recherche des déterminants (Mémoire de maitrise, université de Yaoundé1).

Messina, P. S. (2020) l'effet de la structure familiale sur l'abandon scolaire au cameroun (Mémoire de maitrise, université de Yaoundé 1)

Belndanga, G. B. (2020), La déperdition scolaire dans la commune de Garoua-Bouläi (Est-Cameroun) : 1977-2019 (Mémoire de maitrise université de Ngaoundéré)

Tchameni, N. S. (2000) Etat de la question sur le décrochage scolaire. Cas des centres socio-éducatifs du Cameroun

Yin, C. (2005) Etude des facteurs de l'abandon scolaire au niveau primaire au Cambodge (Mémoire de maitrise université du Québec)

LaRose-Héb, G. (2014) la relation entre le désengagement scolaire comportemental et la détérioration du rendement : Le rôle modérateur de l'implication parentale (Mémoire de maitrise Université de Montréal)

Fotsing, L. E. (2011) Facteurs psychosocial et Abandon scolaire à l'heure de la démotivation de l'enseignant : Bafoussam (Mémoire de maitrise Université de Yaoundé 1)

Siwom, N. (2023) Vulnérabilité sociale et décrochage scolaire féminin en zone urbaine : Cas de la jeune fille du lycée de nstinga (Mémoire de maitrise université Yaoundé 1)

Ngankam, F. (2020) Environnement psychosocial et décrochage scolaire au Cameroun : une étude appliquée dans quelques arrondissements de la ville de Yaoundé (Mémoire de maîtrise université Yaoundé 1)

Lopsiwa, M. (2015) Décrochage scolaire chez les filles : Récits de parcours d'élèves du secondaire à Yaoundé

Bourgeois, J. (2016) La perception des conséquences du décrochage scolaire du point de vue des jeunes mémoires présenté en vue de l'obtention du grade de M. Sc. en Service social

J. Bruner, *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire*, 1997, PUF.

Adapté de Montandon, C. (1996). *L'accompagnement des adultes en formation*. Paris : ESF.

Fortin, L., Potvin, P., & Marcotte, D. (2012). Les facteurs de risque du décrochage scolaire au secondaire : une revue de la littérature. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 21-42.

Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*. PUF.

Goffman, E. (1968). *Asiles*. Éditions de Minuit, p. 231.

Goffman, E. (1968). *Asiles*. Éditions de Minuit, p. 232.

Perrenoud, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Armand .

Houssaye, J. (1996). *L'école, le savoir et le cœur*. ESF éditeur.

Le décrochage scolaire par Marie-Ève Lacroix et Pierre Potvin, Université du Québec à Trois-Rivières <https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/sites/2/2014/07/Le-decrochage-scolaire.pdf>

[Joëlle Duval](#), [Serge J. Larivée](#), [Catherine Dumoulin](#) (2019) L'influence du soutien scolaire sur l'engagement d'adolescents à risque de décrochage scolaire Dans [Revue internationale de l'éducation familiale /1 \(n° 45\)](#), pages 147 à 167

Virat, M. (2015). Faut-il aimer ses profs pour rester à l'école ? La relation enseignant-élève et le décrochage scolaire à l'adolescence. *Les Cahiers Dynamiques*, 63, 68-751

Bloch, M., & Gerde, V. (1998). *Les lycéens décrocheurs*. La Bouture.

MEN (2017). Ministère de l'Éducation nationale. Récupéré de lien.

Dumay, X., & Depriez, J. (2004). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 125–142. [Lien vers l'article](#)

Bryk, A. S., & Thum, Y. M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26(3), 353–383.

McNeal, R. B. (1997). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 67(2), 135–157.

Millet, M., & Thin, D. (2005). L'effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 36.

Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548-581.

UNICEF. (2004). *Rapport sur la situation des enfants dans le monde*.

Nations Unies. (2006). *Rapport du Secrétaire Général des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants*.

Berthet, Thierry et Zaffran, Joël, 2014. (Dir.), *Le décrochage scolaire : enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, PUR,

[Bernard, P-Y. \(2013\) *Le décrochage scolaire*, PUF](#)

Smith, J. (2019). Les conséquences économiques du décrochage scolaire. *Revue de l'éducation*, 45(2), 123-140.

Dupont, M. & Martin, A. (2020). Trajectoires économiques des décrocheuses : une analyse longitudinale. *Recherche en éducation*, 35(3), 267-282.

Fédération autonome de l'enseignement (FAE). (2012). Étude sur le décrochage scolaire, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, mars 2012 Dépôt légal –

Bouju, J. (2019) Vulnérabilité et résilience face au mariage précoce. Solutions adaptatives et *coping* des jeunes paysannes maliennes (pp. 69-85)

Amougou, M-P. & Ngon A. M. (2020) analyse de la précarité dans les institutions publiques d'éducation non formelle et d'alphabétisation au Cameroun : cas du centre multifonctionnel de promotion des jeunes de Yaoundé 4, laboratoire des sciences humaines et sociales de l'institut national de la jeunesse et des sports de Yaoundé, Cameroun laboratoire des sciences humaines et sociales de l'institut national de la jeunesse (n°002 vol.2) akofena chapitre 6

Coulibaly, A. Sidy B. Bouaré, I. Marcoux, R. Pilon, M. (2009) l'analphabétisme en français au Mali. Analyse à partir du recensement général de la population de 2009

Lecigne, A. & Cospefroy, O. (2015) Qui décroche ? Des élèves de lycée d'enseignement professionnel parlant de déscolarisation, pp 155-174.

Bernard, P-Y. & Michaut, C. (2014) Symposium « Ecole des filles, école des femmes (en France) » ‘ school for women, not just wives : the case of France’

Bernard, P.Y Michaut, C. (2014) « les filles et les garçons face au décrochage »

Demeuse & Friant (2011) « Décrochage scolaire : A qui la faute ? »

Fortin, L Picard, (1999) « les élèves à risque de décrochage scolaire discriminant entre décrocheurs et pesanteurs »

Giroux, M. (1989) L'abandon scolaire Quebec : coordination de projets spéciaux du ministre de l'éducation Quebec

Janosz, (2000) « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-Américaine

Kantabaze .P.C 2008 Deperdition scolaire dans le secteur élémentaire au Burundi

Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. Dossier d'actualité. Veille et analyse. Institut Français de l'Education, 84, Ecole Normale Supérieure de Lyon.

Sullivan, M. (1988). Analyse comparative des décrocheurs et des non- décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario. Services des publications du ministère de l'éducation de l'Ontario

Siakeu, G. (2011). Les enfants en déperdition scolaire au Cameroun. <http://portaleiporg/snc/eipafrique/cameroun/deperdition-html>

Rumberger, R.-W. (2001). Why students drop out of school and what can be done. *Sociology of Education*, (73) 39

Robertson, A. & Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : Prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707. <http://www.erudit.org/iderudit/013915ar>

Potvin, P. & Tieche, C. (2012). Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire. Berne, suisse : Peter Lang

Potvin, P. Dimitri, M.M, & de Ecole, T. (2012). Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque. Repéré à : [http:// Pierrepotvin.Com/wp/wp-content/uploads/2016/02](http://Pierrepotvin.Com/wp/wp-content/uploads/2016/02) Les-d%C3%A9crochage-scolaires et-les-types-d%C3%A9l%C3%A8ves.Pdf

Pelletier, L. & Alaoui, D. (2016). L'activité des enseignants face au décrochage scolaire : Quelles difficultés et quelles mises en œuvre professionnelles : « Questions vives » *Recherches en éducatons* (25)

Parent, G., Duquette, R. & Carrier, J. (1992). Se concentrer pour mieux réussir : perception des enseignantes et des enseignants sur les causes de décrochage et sur les moyens de prévenir l'abandon précoce des études. Malartic : commission scolaire de malartic

Organisations des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2020). Journée internationale contre la violence et le harcèlement en milieu scolaire : mobilisation générale pour mieux prévenir, détecter et traiter

Ministère de l'éducation de base, (2018). Synthèse nationale des données clés de l'éducation de base par niveau d'enseignements et par ordre. République du Cameroun

Ministère de l'enseignement secondaire, (2020). Annuaire statistique du rapport d'analyse des données de la carte scolaire du MINESEC. République du Cameroun

Ministère de l'enseignement secondaire, (2020). Annuaire statistique sur le taux brut de scolarisation en matière de genre. République du Cameroun

Millet, M. & Thin, D. (2003). Ruptures scolaires et déscolarisation des collégiens en milieu populaires : Parcours et configuration. Université Lumière Lyon2, Groupe de recherche sur la socialisation. De glissement de terrain à la Paz. In : Becerra S. & Peltier, A. (2009). Risques et environnement : des recherches interdisciplinaires sur la vulnérabilité des sociétés. L'Harmattan

Michaud, G. (1999). Développement des ressources humaines et décrochages scolaire : mesure et évaluation en éducation, vol.22, NO.2,

Leclercq, D. & Dupont, P. (2005). Le décrochage scolaire. Dans Brandibas, G. & Fourasté, R. Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Guerin

Leclercq, D & Lambillotte, T. (1997). A la rencontre des décrocheurs : plaidoyer pour une pédagogie du cœur. Le point sur la recherche en éducation.

Langevin, L. (1992). Abandon scolaire : dépistage et prévention. Vie pédagogique, 80,18-20

Kamdem K. H. & Yaouba, A. (2013). Statut migratoire des parents et scolarisation des enfants au Cameroun. African population studies. vol.30, n°2

Janosz, M. & Le Blanc, B. (2005). L'abandon scolaire à l'adolescence : des déterminants communs aux trajectoires multiples. In Brandibas, G. & Fouraste, R. ed. Les Accidentés de l'école. L'Harmattan pp. 67-97

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. Ville-école-intégration, Enjeux, 122, 105-127

Gaussel, M. (2016). L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités. Dossier de veille de l'Institut Français de l'Education, n°112

Glasman, D. & Uvrard, F. (2011). La déscolarisation. La Dispute

Glasman, D. (2004). Qu'est-ce que la déscolarisation ? Dans Glasman, D. & Uvrard, F. La Dispute

Gaussel, M. (2016). L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités. Dossier de veille de l'Institut Français de l'Education, n°112

Fortin, L. & Joly, J. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European journal of psychology of education*, 28 (2), 563-583

Fortin, L., Marcotte, D. Potvin, P.& Royer, E. (2006). Typology of student at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European journal of psychology of Education*, 21 (4), 363 383

Fentiman, A. (1999). School enrolment patterns in rural Ghana: a comparative study of the impact of location gender age and health on children's access to basic schooling, *comparative education*, vol .35, n°3P .331- 34

Eurostat. (2011). Les sorties précoces du système scolaire (indicateurs européens). Calcul à partir de l'enquête sur les forces de travail

Doucet, D. (1993). Rôle du style parental dans le phénomène de l'abandon scolaire prématuré chez les adolescents. [Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec a TroisRivières, Trois-Rivières]

Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per el successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaves alle proposte di innovazione*. Trento : Erickson

Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et intervention. *Revue des sciences de l'éducation*. (31) 687-707

Boudesseul, G., Caro, P., Grelet, Y. Vivent, C. (2012). Les risques sociaux du décrochage : vers une politique territorialisée de prévention ? *Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications* (304)

Boissonneault, J. Michaud, J., Côté, D., Tremblay, C-L. & Allaire, G. (2007). L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes. *Education et francophonie*. (35) 3-22 <https://id.erudit.org/iderudit/1077952ar>

Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ? *Informations sociales*. 5(161), 46-54. DOI : 10.3917/inso.161.0046

Blaya, C. (2012). Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE, *Regards croisés sur l'économie*. p.12

Fortin, L., Marcotte, D., Yergeau, E. & Potvin, P. (2004). La prédiction du risqué de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportements*, n° 36(3), p. 2 19- 231

Blackorby, J. & Wagner, M. (1996). Longitudinal post school out comes of youth with disabilities: Findings from the national longitudinal transition study. *Exceptional children*, 62(5) 399-414

Bernard, P. (2011). *Le décrochage scolaire*. Presses Universitaires de France. coll. « Que sais-je ? », p. 128

Bernard, P. (2013). *Le décrochage scolaire*. Presses Universitaires de France
Bernard, P. (2015). *Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ?* Presses Universitaires de France

Bernard, P.-Y. (2021). Les décrochages scolaires : des situations aux parcours. *Revue française de pédagogie*, n°211

Bernard, P.-Y. & Michaut, C. (2016). Les motifs de décrochage par les élèves : un révélateur de leur expérience scolaire. *Éducation et formation* (90),95-112

Bernard, P.-Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les sciences de l'éducation pour l'ère Nouvelle* (44), 75-97

Beaupère, N., Chalumeau L., Gury N. & Hugée, C. (2007). *L'abandon des études supérieures*. La Documentation Française.

Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Tomes I. Gallimard, pp.400-588

Charte des nations unis : droit de l'homme

Journal du Cameroun crtv, Cameroon tribune

Kronik, L. & Hargis, A. (1990). Assessing abnormal personality in clinical and counseling psychology: A review of available self- report instruments. *Journal Of Personality Assessment* 54(1-2), 61-90

Florian, B. & Christiane, M. (2011/4) Le décrochage scolaire : une question qui ne se pose pas à l'école Decroly Dans [La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation \(N° 56\)](#), pages 127 à 142

Carol, C. & Patrice, L. (2019) Stratégies adaptatives associées à la résilience familiale : une recension des écrits Dans [Revue internationale de l'éducation familiale 2019/1 \(n° 45\)](#), pages 169 à 189 | [Cairn.info](#)

[Décrochage scolaire : dépistage et intervention | Cairn.info](#)

[Éducation : et si les parents s'impliquaient vraiment ?](#)

Ghislain, P. (2011) Un référentiel commun pour une meilleure prise en charge des mineurs en situation d'absentéisme ou de décrochage scolaire Dans [La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2011/4 \(N° 56\)](#), pages 193 à 202 | [Cairn.info](#)

Maël, V. (2015) Faut-il aimer ses profs pour rester à l'école ? : La relation enseignant-élève et le décrochage scolaire à l'adolescence Dans [Les Cahiers Dynamiques 2015/1 \(n° 63\)](#), pages 68 à 75 Éditions Érès ISSN 1276-3780 ISBN 9782749246727 DOI 10.3917/lcd.063.0068 Article disponible en ligne à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2015-1-page-68.htm> [Faut-il aimer ses profs pour rester a l'école ? - LCD 063 0068.pdf](#)

Bernard, P-Y. (2015) Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ? [20150414 Décrochage - 20150414 de crochage.pdf](#)

Bernard, P-Y. & Michaut, C. (2017) "Marre de l'école" : les motifs de décrochage scolaire [''Marre de l'école'': les motifs de décrochage scolaire - Notes du CREN 17 Bernard et Michaut Marre de l'école.pdf](#)

EL-Mahdi, K. et Moullet, S. (2010) Le rôle des caractéristiques des établissements dans le décrochage scolaire L'exemple de l'académie d'Aix-Marseille p. 7-26 <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4713> [Le rôle des caractéristiques des établissements dans le décrochage scolaire](#)

Potvin, P. (2015) Décrochage scolaire : dépistage et intervention Dans [Les Cahiers Dynamiques 2015/1 \(n° 63\)](#), pp 50 - 57 [Cairn.info](#)

Bardin, B. (2016) Les déterminants du décrochage scolaire chez les adolescents au Congo. [hal-01348728 Les déterminants du décrochage scolaire chez les adolescents au Congo - décrochage vrai.pdf](#)

Ahmed, A- R. (2019) La Deperdition Scolaire Dans L'enseignement Fondamental Au Mali: Cas Des Filles Des Ecoles Du Second Cycle Public Du Cercle De Kangaba, Region De

Koulikoro Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest (UCAO) Unité Universitaire à Bamako (UUBa) agraimaahmed@gmail.co [12.pdf](#)

[diver_1299-085x_2000_num_122_1_1141.pdf](#)

Malo, C. (2007) Y a-t-il un lien entre le décrochage scolaire et le décrochage social chez les jeunes présentant des troubles de comportement ? School drop out and social drop out among teenagers with behavioral problems: Is there a link ? volume 36, numéro 2, 2007 [Y a-t-il un lien entre le décrochage scolaire et le décrochage social chez les jeunes présentant des troubles de comportement ? - 1097126ar.pdf](#)

Lois sur l'âge minimum du mariage et prévalence du mariage précoce et de la maternité à l'adolescence : données d'Afrique subsaharienne contexte : Le rapport entre les législations nationales qui interdisent les mariages [- 4105815f.pdf](#)

Bouju, J. (2019) Vulnérabilité et résilience face au mariage précoce. Solutions adaptatives et coping des jeunes paysannes maliennes p. 69-85 <https://doi.org/10.4000/anthropodev.827>

[L'impact du secteur informel dans la prod.pdf](#)

sem-link D. ; sem-link, C. ; Razafindrakoto, M. ; sem-link F. Roubaud (1996) Le secteur informel urbain et l'ajustement au Cameroun [article] Revue d'économie du développement Année 1996 4-3 pp. 27-63 [Le secteur informel urbain et l'ajustement au Cameroun - Persée](#)

Rapport d'Etat du Système éducatif Camerounais Synthèse des principaux résultats pour une politique éducative nouvelle https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2021-09/resen_cameroun_2003_re.pdf

Grawitz, M. (Ed. 2001) Méthodes Des Sciences Sociales

Vicent, T. (2009), **L'inégalité des chances Inégalités scolaires : domination ou choix rationnel ?** Dans [La sociologie](#) pp 140

Suebang, A. & Maingari, D. (2022) Facteurs socioéconomiques et décrochage des études au premier cycle universitaire Cas de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) de l'Université de Yaoundé I (Cameroun) <https://journals.openedition.org/edso/22681>

Kouassi, J-F. (2019) Abandon scolaire au secondaire des adolescents et jeunes dans l'arrondissement de Tchaourou : profil et conséquences <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/tchaourou/chapter/abandon-scolaire-au-secondaire-des-adolescents-et-jeunes-dans-larrondissement-de-tchaourou-profil-et-consequences/>

Mouafo, D-H. (2013) La notion de Zones d'Education Prioritaires (ZEP) au Cameroun : entre impensé, bricolage et informalité, Grenoble. https://www.irenees.net/bdf_fiche-analyse-1004_fr.html

Lecigne, A. & Cosnefroy, O. (2019) Qui est responsable du décrochage ? Des élèves de lycée d'enseignement professionnel parlent de leur déscolarisation, p. 155-174 <https://books.openedition.org/pur/68322?lang=fr>

[Un préfet de la région de l'Adamaoua interdit formellement aux élèves de flâner dans les rues aux heures de cours - Lebledparle](https://www.lebledparle.com/un-prefet-de-la-region-de-ladamaoua-interdit-formellement-aux-eleves-de-flaner-dans-les-rues-aux-heures-de-cours-Lebledparle) <https://www.lebledparle.com/un-prefet-de-la-region-de-ladamaoua-interdit-formellement-aux-eleves-de-flaner-dans-les-rues-aux-heures-de-cours/#>

Rapport D'analyse Des Donnees De La Carte Scolaire Et D'alphabetisation (Mars 2021) https://ins-cameroun.cm/wp-content/uploads/2023/06/Rapport-Analyse-2019-2020_finalise.pdf

Brice (2023) La réforme du système éducatif camerounais : les principales nouveautés éducation réforme du système éducatif camerounais - [Agence Cameroun Presse](https://agencecamerounpresse.com/reforme-du-systeme-educatif-camerounais-quoi-de-neuf/) <https://agencecamerounpresse.com/reforme-du-systeme-educatif-camerounais-quoi-de-neuf/>
<https://uis.unesco.org/fr/glossary-term/taux-net-total-de-scolarisation>

<https://uis.unesco.org/fr>

[JS Durkheim 29 nov 2017 \(reseau-canope.fr\)](https://www.reseau-canope.fr/musee/fileadmin/user_upload/2017-11-29_js_durkheim.pdf) https://www.reseau-canope.fr/musee/fileadmin/user_upload/2017-11-29_js_durkheim.pdf

[Outils et techniques de recherche \(adphealth.org\)](https://adphealth.org/irtoolkit/fr/methodes-de-recherche-et-gestion-des-donnees/outils-et-techniques-de-recherche.html) <https://adphealth.org/irtoolkit/fr/methodes-de-recherche-et-gestion-des-donnees/outils-et-techniques-de-recherche.html>

<https://cursus.edu/fr/29094/les-actions-dans-les-zones-deducation-prioritaire>
<https://cursus.edu/fr/29094/les-actions-dans-les-zones-deducation-prioritaire>

https://vincentdubois-socialscience.eu/IMG/pdf/dubois_v_corrige.pdf

<https://journals.openedition.org/ries/5638>

[Scolarisation de tous les enfants camerounais | AFD - Agence Française de Développement](#)

<https://www.afd.fr/fr/carte-des-projets/scolarisation-de-tous-les-enfants-camerounais#:~:text=Le%20Cameroun%20pr%C3%A9sente%20depuis%20le,%2C%20semble%20s%C3%AAtre%20d%C3%A9pr%C3%A9ci%C3%A9e.>

<https://ecolesaucameroun.com/region.php?id=10-region-de-l-adamaoua>

<https://search.app/s6qDbQN5KdmEtHjh9>

[Loi No 2023-007 Portant Orientation de L'enseignement Supérieur Au Cameroun | PDF \(scribd.com\)](#)

<https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/cameroun-loi-1998.htm#:~:text=L'enseignement%20est%20apolitique.&text=L'enseignement%20primaire%20est%20obligatoire.&text=L'%C3%A9cole%20publique%20est%20la%C3%AFque,toutes%20les%20religions%20sont%20garanties.>

[Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu | Cairn.info](#)

<https://journals.openedition.org/sociologie/930#:~:text=Les%20hypoth%C3%A8ses%20sont%20donc%20des,mises%20%C3%A0%20l'%C3%A9preuve%20empiriquement.>

https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2019-12-Cameroun-programme-financement-accelere_0.pdf?VersionId=0vD3Lt9x8YchMlua718U6O9QxnP4feHt

<https://fr.journalducameroun.com/don-de-lunicef-en-faveur-des-eleves-de-ladamaoua/>

<https://www.cafepedagogique.net/2022/06/24/décrochage-scolaire-de-quoi-parle-t-on-2/>

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). Programme de formation de l'école québécoise ; éducation préscolaire et enseignement primaire. Gouvernement du Canada.

République du Cameroun Arrêté N°315/B1/1414/MINEDUB DU 21 février 2006 fixant les modalités de promotion des élèves du cycle de l'Enseignement Primaire.

ANNEXES

Lundi 04 mars 2024,

Bonjour Monsieur /Madame, je me nomme Maryamou Didjatou, étudiante à l'université de Yaoundé 1 à la faculté des sciences de l'éducation. Je me présente auprès de vous pour mener une étude sur le décrochage scolaire. En effet, je souhaite m'entretenir avec vous, si vous me le permettez.

Guide d'entretien : Personnel Administration du LM

IDENTIFICATION :

REGION : ADAMAOUA

DEPARTEMENT : MVINA

ARRONDISSEMENT :

NOM ET PRENOM :

SEXE :

AGE :

ETHNIE :

SITUATION MATRIMONIALE (mariée,celibataire,divorcée) :

QUARTIER (lieu de résidence) :

-Quelle est le type d'apprenant que vous avez au LM ?

-Quelles sont les causes du décrochage scolaire LM ?

-Quelles sont les conséquences du décrochage scolaire ?

-Quelles sont les attitudes des parents ou des élèves vis-à-vis de vous ?

-Quelles sont les représentations sociales ?

-Quels sont les rapports aux politiques éducatives ?

04/03/2024-08/03/2024,

Bonjour Monsieur /Madame, je me nomme Maryamou Didjatou, étudiante à l'université de Yaoundé 1 à la faculté des sciences de l'éducation. Je me présente auprès de vous pour mener une étude sur le décrochage scolaire. En effet, je souhaite m'entretenir avec vous, si vous me le permettez.

Guide d'entretiens : les enseignants du LM

IDENTIFICATION :

REGION : ADAMAOUA

DEPARTEMENT : MVINA

ARRONDISSEMENT :

NOM ET PRENOM :

SEXE :

-Quelle est le type d'apprenants au LM ?

-Quelles sont les causes du décrochage scolaire LM ?

-Quelles sont les conséquences du décrochage scolaire ?

-Quelles sont les attitudes des parents ou des élèves vis-à-vis de vous ?

-Quelles sont les représentations sociales ?

Bonjour Monsieur /Madame, je me nomme Maryamou Didjatou, étudiante à l'université de Yaoundé 1 à la faculté des sciences de l'éducation. Je me présente auprès de vous pour mener une étude sur le décrochage scolaire. En effet, je souhaite m'entretenir avec vous, si vous me le permettez.

Guide d'entretien : Les parents d'élèves

IDENTIFICATION :

REGION : ADAMAOUA

DEPARTEMENT : MVINA

ARRONDISSEMENT :

NOM ET PRENOM :

SEXE :

AGE :

ETHNIE :

SITUATION MATRIMONIALE (mariée,celibataire,divorcée) :

QUARTIER (lieu de résidence) :

-Quel types d'enfant ?

-Quelles sont les causes du décrochage scolaire ?

-Quelles sont les conséquences du décrochage scolaire ?

-Quelles sont les attitudes des parents des enseignants ou de l'administration de l'école vis-à-vis de vous ?

-Quelles sont les représentations sociales ?

Bonjour Monsieur /Madame, je me nomme Maryamou Didjatou, étudiante à l'université de Yaoundé 1 à la faculté des sciences de l'éducation. Je me présente auprès de vous pour mener une étude sur le décrochage scolaire. En effet, je souhaite m'entretenir avec vous, si vous me le permettez.

Guide d'entretien : des élèves

IDENTIFICATION :

REGION : ADAMAOUA

DEPARTEMENT : MVINA

ARRONDISSEMENT :

NOM ET PRENOM :

SEXE :

AGE :

ETHNIE :

SITUATION MATRIMONIALE (mariée,celibataire,divorcée) :

QUARTIER (lieu de résidence) :

-Quel types d'enfant êtes-vous ?

-Quelles sont les causes du décrochage scolaire ?

-Quelles sont les conséquences du décrochage scolaire ?

-Quelles sont les attitudes de vos parents avec vous ?

- Quelles sont les attitudes des enseignants ou de l'administration de l'école vis-à-vis de vous ?

-Quelles sont les représentations sociales ?

Image (1) Bâtiment classe Terminales



Source : photo prise par l'auteur, Maryamou (2024).

L'image ci-dessus révèle l'état délabré et insalubre de la structure scolaire accueillant les élèves entraînant ainsi l'inconfort des élèves.

Image (2) Bâtiment administrative



Source : photo prise par l'auteur, Maryamou (2024).

L'image ci-dessus présente un bâtiment plutôt propre et confortable contrairement au bâtiment qui abritent les élèves. Alors, il est possible que se soit les élèves qui soient à l'origine de l'état délabré des bâtiments leur abritant.

Image (3) Batiment des classes de 2nd et 3^e du LM.



Source : photo prise par l'auteur, Maryamou (2024).

Le bâtiment ci-dessus montre l'état du bâtiment utilisé, sans clôture, cela présente l'insécurité dont est exposé les élèves du LM.

Image(4) Batiment des classes de 6^e et 5^e du LM



Source : photo prise par l'auteur, Maryamou (2024).

L'image en dessus révèle un état du bâtiment visible propre, en bon état contrairement aux autres bâtiments (image 1 et 3). Alors, d'après les images ; les élèves des classes de 5^e et 6^e sont dans un confort physique au sein du LM par rapport aux élèves de 3^e, 2nd et Tle.

Image (5) vue de gauche du de la classe de 2nd



Source : photo prise par l'auteur, Maryamou (2024).

L'image ci-dessus montre le mauvais état du bâtiment notamment sale, l'arrière du bâtiment envahi par les herbes exposant les élèves aux dangers.

Image (6) vue de droite des bâtiments de classes de 2nd, 1ere et Tle



Source : photo prise par l'auteur, Maryamou (2024).

L'image ci haut montre l'état délabré des bâtiments abritant les élèves traduisant ainsi le degré d'inconfort du cadre scolaire des enfants, leur exposant aux danger divers.

Image (7) salle de classe de 2nd A4 littéraire et scientifique.



Source : photo prise par l'auteur, Maryamou (2024).

L'image ci-dessus révèle l'état déplorable dans lequel les élèves sont obligés de faire l'école, le sol de la salle de classe est tout détérioré, les tables bancs vieux et inconfortables.

Image (8) salle de classe de 1^{ère} C et A4.



Source : photo prise par l'auteur, Maryamou (2024).

L'image en dessus montre une salle de classe délabré avec un sol détérioré, la classe est vide avec juste deux tables bancs. Cela traduit, le manque d'infrastructure au LM et l'inconfort dans lequel les élèves de la classe de 1^{ère} reçoivent leur cours au quotidien. Cela pourrait susciter des découragements, des élèves, car le cadre scolaire ne garantit pas le confort physique des enfants.

Table des matières

SOMMAIRE.....	ii
DÉDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS.....	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	v
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT.....	ix
LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	x
INTRODUCTION.....	1
0.1 Problème.....	1
Source : BUCREP (2019-2022).....	4
0.2 Problématique.....	5
0.3 Questions de recherche.....	9
0.3.1 Question principale.....	9
0.3.2-Question secondaire 1.....	9
0.3.3 Question secondaire 2.....	10
0.3.4-Hypothèses <i>de recherche</i>	10
0.4 Théories.....	10
0.4.1 La reproduction sociale.....	11
0.4.2 Le constructivisme.....	12
0.4.3 La théorie interprétative ou herméneutique.....	13
0.5 Outils de collecte de données.....	13
0.5.1 Les entretiens ou entrevus.....	13
0.5.2 La recherche documentaire.....	14
0.5.3 Les observations.....	14
0.6 Procédé de l'échantillonnage.....	15
0.7 Description de la collecte des données.....	15
0.8 Cadre de l'étude.....	16
0.8.1 Délimitation thématique.....	16
0.8.2 Délimitation Spatial.....	16
0.8.3 Délimitation temporelle.....	16
0.8.4. Difficulté rencontrée.....	16
0.9 Clarification conceptuelle.....	16

0.9.1.1 échec scolaire	18
0.9.1.2 Abandon scolaire	18
0.9.1.3 Déscolarisation	18
0.9.1.4 Rupture scolaire.....	18
0.9.1.5 Élève à risque	18
0.9.2 Déperdition scolaire :	19
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	21
CHAP. 1 : LES POLITIQUES ÉDUCATIVES DU CAMEROUN PRÉCISÉMENT DANS L'ADAMAOUA ET LUTTE CONTRE LA DÉPERDITION.....	22
1.0 L'action publique de l'État	22
1.1 Qu'est-ce que la politique Éducative.....	22
1.2 Vue d'ensemble du système éducatif camerounais	24
1.2.1 L'enseignement Secondaire	24
1.2.2 L'enseignement secondaire générale dans les deux sous-systèmes.....	24
1.2.3 L'enseignement secondaire technique	25
1.4 Fonctionnement du système scolaire.....	25
1.5 Les langues d'enseignement	26
1.6 Les visions stratégiques de l'État : Document de stratégie sectorielle de l'éducation formelle (SSEF).....	26
1.7 Document stratégique pour la croissance et l'emploi (DSCE).....	28
1.8 Réforme du système éducatif : les principales nouveautés.....	29
1.9 Restructuration du système éducatif.....	30
1.10 Vision prospective à l'horizon 2035.....	32
1.11 La politique de la zone prioritaire d'éducation (ZEP)	34
1.11.1 A quoi se réfère la notion de ZEP.....	34
1.11.2 Objectifs de la politique ZEP	34
1.11.3 Enjeux et perspective de la politique d'intervention d'éducation prioritaire	36
Source : MINEDUB-carte scolaire 2015 /2016(Cité par Siwom,2023)	39
Source : BUCREP 2010/2011.....	39
1.11.3.1 L'amélioration à l'efficacité et la qualité	41
1.11.3.2 La gestion de la Gouvernance :	44
1.12 Quelques dispositions prises par l'administration et les chefs d'établissements pour prévenir les abandons scolaires dans l'Adamaoua.....	45
CHAPITRE 2 : LES ACTEURS DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET LEURS IMPLICATIONS	47
2.1 Les acteurs des décrochages scolaires	47

Source : PETS, 2002-2003(Numba, 2008).....	48
Source : à partir de la liste des élèves obtenus chez le surveillant général du LM	49
Source : à partir de la liste des élèves obtenus chez le surveillant général du LM	51
2.2 L'implications des acteurs dans le décrochage scolaire	53
2.2.1 La famille (les parents) ou le milieu social	54
2.2.2 L'école	60
2.2.3 Les camarades (la compagnie) et L'élève.....	68
2.2.4 Le rendement de l'éducation.....	70
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE DE LA RECHERCHE	76
CHAPITRE 3 : LES CAUSES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE	77
3.1 Les causes du décrochage scolaire :	77
3.2. Les causes externes du Décrochage scolaire.....	82
3.2.1 Les causes académiques.....	83
3.2.2 Les causes familiales ou sociales	85
3.2.3 Les mariages précoces et grosses précoces	90
3.2.4. Le milieu de résidence	91
3.2.5 Les facteurs de la religion	93
3.3 Les causes internes du décrochage	94
3.3.1 La faible estime de soi	96
3.3.2 Le désir de l'affranchissement	97
3.3.3 Les comportements déviants	98
3.3.4 Les caractéristique sociodémographique du décrocheur	99
3.3.5 Scolarité antérieurs des décrocheurs :.....	100
CHAPITRE 4: LES CONSÉQUENCES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE DANS LE LYCÉE DE MARTAP	101
4.1 Sur le plan personnel	102
4.2 -Les conséquences économiques.....	106
4.3-Sur le plan politique	111
4.4-Sur le plan socio-culturel.....	113
4.5 Quelques conséquences identifiées sur le terrain.....	117
4.5.1 Une population illettrée et analphabète.....	117
4.5.2 Vulnérabilité de la jeune fille	119
4.5.3 L'essor du secteur informel.....	120
Conclusion.....	123

BIBLIOGRAPHIE.....	124
ANNEXES	124