

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES EN
SCIENCES HUMAINES SOCIALES ET
EDUCATIVES

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

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR
HUMAN, SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF REASEARCH
AND TRAINING IN SCIENCE OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURRICULUM AND
EVALUATION



**EVALUATION DU PROJET D'APPUI AU DÉVELOPPEMENT DES
ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES ET DES COMPÉTENCES POUR LA
CROISSANCE ET L'EMPLOI (PADESCE) AU SEIN DES SEPT
ÉTABLISSEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL
DE LA HAUTE SANAGA BÉNÉFICIAIRES DU PROJET PADESCE.**

*Mémoire soutenu le 18 Septembre 2025 pour une évaluation partielle en vue de
l'obtention du diplôme de Master en Sciences de l'Éducation*

Spécialité : Administration et Inspection en Éducation

Par :

NGUEFACK Victor Ronaldo

Matricule

23W3174

Titulaire d'une Licence en Mathématiques



Jury

Président

BELINGA BESSALA Simon

Professeur

Rapporteur

CHAFFI Cyrille Ivan

Maitre de Conférences

Membre

MENGOUA Placide Bertrand

Chargé de Cours

SOMMAIRE

DÉDICACE.....	2
REMERCIEMENTS.....	4
LISTE DES ABBREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	5
LISTE DES TABLEAUX.....	7
LISTE DES FIGURES.....	9
RÉSUMÉ.....	10
ABSTRACT.....	10
INTRODUCTION.....	11
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	16
CHAPITRE 1 : PROBLEMETIQUE DE L'ETUDE.....	16
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE ET THEORIES EXPLICATIVES.....	34
DEUXIÈME PARTIE : CADRE OPPEMATOIRE	71
CHAPITRE 3 : PREPARATION ET ORGANISATION DE L'ENQUETTE.....	71
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	94
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS	120
CHAPITRE 6 : DISCUSSION DES RESULTATS	130
CONCLUSION	151
ANNEXES	159

À

Mon épouse TCHATCHIM KOMEONE Gervina Sintiche

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude au CHAFFI Cyrille Ivan pour sa direction et son soutien tout au long de ce projet de recherche. Sa guidance a été bien plus qu'une simple supervision : il a été un véritable mentor, dont l'expertise et les conseils ont été essentiels pour surmonter les défis méthodologiques et théoriques. Je le remercie tout particulièrement pour sa patience, sa disponibilité et ses retours constructifs qui ont inlassablement permis de hisser ce travail à un niveau de rigueur et de qualité que je n'aurais pu atteindre seul. Ce mémoire est, en grande partie, le fruit de son investissement personnel et de sa foi en ce projet.

Je remercie tous les enseignants du Département de Curricula et Évaluation pour leur expertise inestimable et leur dévouement tout au long de ma formation. Leurs cours rigoureux m'ont fourni les outils théoriques et pratiques nécessaires pour mener à bien cette recherche, et leurs conseils personnalisés ont été essentiels pour m'aider à affiner ma pensée et à structurer mon approche. Chacun d'eux a contribué, par la richesse de ses connaissances et sa passion pour la pédagogie, à faire de mon parcours universitaire une expérience enrichissante et formatrice.

Je remercie mes camarades de promotion pour leur solidarité et leur précieuse collaboration tout au long de notre parcours. Nos échanges, qu'ils aient eu lieu lors de discussions animées sur nos problématiques ou dans les moments de doute, ont été une source constante de motivation. Le partage de nos expériences, de nos succès comme de nos difficultés, a non seulement enrichi ma réflexion, mais a aussi transformé cette aventure académique en une véritable expérience humaine.

Je remercie ma famille pour son amour inconditionnel et son soutien indéfectible. Ils ont été mon roc et ma source de motivation tout au long de ce projet de recherche. Leurs encouragements, leur patience et leur compréhension ont été essentiels pour m'aider à surmonter les moments de doute et de fatigue. Ce mémoire est, en partie, le fruit de leurs sacrifices et de leur foi en ma réussite.

LISTE DES ABBREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

- **AFD** : Agence Française de Développement.
- **BEPC** : Brevet d'Études du Premier Cycle.
- **C2D** : Contrat de Désendettement et de Développement.
- **CAP** : Certificat d'Aptitude Professionnelle.
- **CEG** : Collège d'Enseignement Général.
- **CES** : Collège d'Enseignement Secondaire.
- **CETIC** : Collège d'Enseignement Technique, Industriel et Commercial.
- **CONFEMEN** : Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en Partage.
- **COPIL** : COmité de PILotage.
- **DSSEF** : Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation.
- **FBP** : Financement Basé sur la Performance.
- **FMI** : Fonds Monétaire International.
- **GCE A/L** : General Certificate of Education Advanced Level.
- **GCE O/L** : General Certificate of Education Ordinary Level.
- **IDA** : International Development Association (Association Internationale de Développement).
- **KPI** : Key Performance Indicators (Indicateurs Clés de Performance).
- **LMD** : Licence, Master, Doctorat.
- **MINADER** : Ministère de l'Agriculture et du Développement Rural au Cameroun.
- **MINEDUB** : Ministère de l'Éducation de Base au Cameroun.
- **MINEFOP** : Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle au Cameroun.
- **MINEPIA** : Ministère de l'Élevage, des Pêches et des Industries Animales au Cameroun.
- **MINESEC** : MINESEC est le Ministère des Enseignements Secondaires au Cameroun.
- **MINESEC** : Ministère des Enseignements Secondaires au Cameroun.
- **MINESUP** : Ministère de l'Enseignement Supérieur au Cameroun.
- **MINJEC** : Ministère de la Jeunesse et de l'Éducation Civique au Cameroun.
- **MINSEC** : ministère des Enseignements Secondaires au Cameroun.
- **OCDE** : Organisation de Coopération et de Développement Économiques.
- **ODD** : Objectifs de Développement Durable.
- **PADESCE** : Projet d'Appui au Développement des Enseignements Secondaires et des Compétences pour la Croissance et l'Emploi.
- **PAEQUE** : Programme d'amélioration de l'Equité et de la Qualité de L'Education.
- **PAREC** : Programme d'analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN.

- **PME** : Petites et Moyennes Entreprises.
- **SIGE** : Système d'Information et de Gestion de l'Éducation.
- **SND 30** : Stratégie Nationale de Développement 2020-2030.
- **SPSS 21.0**: Statistical Package for the Social Sciences 21.0.
- **TIC** : Technologies de l'Information et de la Communication.
- **TPE** : Très Petites Entreprises.
- **UCG** : Unité de Coordination et de Gestion.
- **UNESCO** : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture).
- **UNICEF** : United Nations International Children's Emergency Fund (Fonds des Nations Unies pour l'enfance).
- **ZEP** : Zone d'Éducation Prioritaire.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: présentation du département de la Haute Sanaga.....	73
Tableau 2: Répartition des répondants selon le genre	94
Tableau 4: Tableau récapitulatif des Âges	95
Tableau 5: Nombre d'années passées en poste	96
Tableau 6: Postes occupés.....	97
Tableau 7: Item 1	97
Tableau 8: Item 2	98
Tableau 8: Item 3.....	98
Tableau 10: Item 4	99
Tableau 11: Item 5	100
Tableau 12: Item 6	100
Tableau 13: Item 7	101
Tableau 14: Item 8	102
Tableau 15 : Item 9	102
Tableau 16: Item 10	103
Tableau 17: Item 11	103
Tableau 18: Item 12	104
Tableau 19: Item 13	104
Tableau 20: Item 14	105
Tableau 21: Item 15	105
Tableau 22: Item 16	106
Tableau 23: Item 17	107
Tableau 24: Item 18	107
Tableau 25: Item 19	108
Tableau 26: Item 20	108
Tableau 27: Items 21	109
Tableau 28: Item 22	110
Tableau 29: Item 24	111
Tableau 30: Item 25	111
Tableau 31: Tests du khi-carré de l'hypothèse de recherche 1	113
Tableau 32: Tableau croisé entre les ressources humaines et le processus de mise en œuvre du Projet PADESCE.....	116

Tableau 33: Tests du khi-carré.....	117
Tableau 34: Tests du khi-carré Hypothèse 4.....	118
Tableau 35: Tableau croisé Hypothèse 1	120
Tableau 36: Tests du khi-carré de l'hypothèse de recherche 1	121
Tableau 37: Tableau de contingence Hypothèse 1	122
Tableau 38: Tableau croisé Hypothèse 2	122
Tableau 39: Tests du khi-carré de l'hypothèse 2	123
Tableau 40: Tableau de contingence l'hypothèse de recherche 2.....	124
Tableau 41: Tableau croisé H 3	125
Tableau 42: Tests du khi-carré H 3.....	126
Tableau 43: Tableau de contingence l'hypothèse de recherche 3.....	126
Tableau 44: Tableau croisé H4	127
Tableau 45: Tests du khi-carré H4	128
Tableau 46: Tableau de contingence l'hypothèse de recherche 4	129

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Structure du projet PADESCE.....	55
Figure 2 : Administration et organisation du projet PADESCE	60
Figure 3: Carte de localisation du département de la Haute Sanaga.....	74
Figure 12: Distribution des genres	95
Figure 13: Distribution des âges.....	96
Figure 38: hypothèses de recherche	112
Figure 39: Diagramme à bande Hypothèse de recherche 1.....	113
Figure 40: Diagramme à bande Hypothèse de recherche 2.....	115
Figure 41: Diagramme à bande Hypothèse de recherche 3.....	117
Figure 42: Diagramme à bande Hypothèse de recherche 4.....	118
Figure 4: Lycée Bilingue de Minta.....	162
Figure 5 : Lycée Bilingue de Mbadjock	162
Figure 6: Lycée bilingue de Nanga Eboko	163
Figure 7: Lycée bilingue de NKOTENG	164
Figure 8: lycée de NKOTENG	164
Figure 9: Salle de classe lycée de NKOTENG.....	164
Figure 10: Le lycée Classique de Mbadjock	165
Figure 11: Le lycée Classique de Mbadjock	166

RÉSUMÉ

La présente étude est menée dans les sept établissements de la Haute Sanaga bénéficiaires du projet d'appui au développement des enseignements secondaires et des compétences pour la croissance et l'emploi (PADESCE) par la décision N° 34/23 / MINESEC/CAB du 30 janvier 2023. Elle porte sur l'analyse des difficultés rencontrées dans le processus de mise en œuvre du PADESCE. Une revue de littérature nous rappelle l'importance de l'éducation dans la formation du Capital humain nécessaire à la croissance et au développement économique et social des nations. Nous avons parcouru des programmes d'éducation au Cameroun pour comprendre leurs enjeux, le management des institutions éducatives afin de mieux aborder le projet PADESCE et principalement la composante 1 qui met un accent sur l'amélioration de l'éducation secondaire générale. Nous avons posé les jalons de notre étude à l'aide de deux théories dont la Théorie de l'Équité et La Théorie du Capital Humain. Il a été identifié quatre facteurs qui nous ont permis d'émettre quatre hypothèses de recherche dont (H1) : Les difficultés liées à la nature du projet PADESCE ralentissent significativement la progression de la mise en œuvre du projet ; (H2) : L'inadaptation des ressources infrastructurelles constitue un frein majeur à la mise en œuvre du projet PADESCE ; (H3) : L'usage inefficace des ressources humaines réduit l'efficacité opérationnelle du projet PADESCE ; (H4) : L'insuffisance de participation active de la communauté éducative influence le processus de mise en œuvre du projet. Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire administré auprès de 70 personnels choisis de manière probabiliste aléatoire simple et analysées via le logiciel SPSS 21.0. Le test du khi carré et le coefficient de contingence nous ont permis de vérifier nos hypothèses de recherche. Les résultats ont révélé que l'inadaptation des ressources infrastructurelles, la mauvaise répartition des ressources humaines et l'insuffisance de participation active des membres de la communauté éducative dans le processus de prise de décision et d'implémentation du Projet influence significativement la mise en œuvre du PADESCE. Nous recommandons aux autorités administratives de renforcer les dotations infrastructurelles, de mieux examiner les besoins des établissements en ressources humaines pour mieux les répartir et enfin d'encourager la participation active et transparente des différents membres des communautés éducatives.

Mots-clés : Capital Humain, Théorie de l'Équité, Ressources Infrastructurelles, Ressources Humaines.

ABSTRACT

This study was conducted in seven schools in the Haute Sanaga region that are beneficiaries of the Project to Support the Development of Secondary Education and Skills for Growth and Employment (PADESCE), following decision No. 34/23 / MINESEC/CAB of January 30, 2023. It analyzes the challenges faced during the implementation of PADESCE. A literature review highlights the importance of education in building the human capital necessary for economic and social growth. We examined Cameroon's education programs and the management of educational institutions to better understand the PADESCE project, focusing on Component 1, which aims to improve general secondary education. Our study is based on two theories: Equity Theory and Human Capital Theory. We identified four factors that led to four research hypotheses: (H1) Challenges related to the nature of the PADESCE project significantly slow down its implementation; (H2) The inadequacy of infrastructural resources is a major obstacle to the project's implementation; (H3) The inefficient use of human resources reduces the project's operational effectiveness; (H4) The lack of active participation from the educational community influences the project's implementation process. Data was collected using a questionnaire administered to 70 staff members selected via a simple random probabilistic method and analyzed with SPSS 21.0 software. The Chi-square test and the contingency coefficient were used to verify our hypotheses. The results revealed that the inadequacy of infrastructural resources, the poor distribution of human resources, and the lack of active participation from the educational community in the decision-making and implementation process significantly influence the implementation of PADESCE. We recommend that administrative authorities reinforce infrastructural provisions, better assess the human resource needs of schools for more effective distribution, and encourage active and transparent participation from all members of the educational community.

Keywords: Human Capital, Equity Theory, Infrastructural Resources, Human Resources

INTRODUCTION

L'éducation est un pilier fondamental du développement socio-économique d'un pays. La loi de l'orientation de l'éducation du Cameroun relève l'importance de l'éducation pour la nation lorsqu'elle affirme en son article 2 alinéas 1 que « L'éducation est une grande priorité nationale ». Elle joue un rôle essentiel dans la formation du capital humain, un concept central qui se réfère aux compétences, connaissances et expériences accumulées par les individus et qui sont cruciales pour le développement économique et social de la nation. D'ailleurs, les investissements dans l'éducation et la formation sont des investissements dans le capital humain, qui génèrent des rendements significatifs en termes de productivité et de croissance économique Schultz (1961). La SND 30 consacre d'ailleurs son chapitre 4 au « développement du capital humain et du bien-être », ceci à travers l'amélioration de l'indice du Capital Humain (ICH) qui intègre dans son calcul des indicateurs spécifiques relatifs à la qualité de l'éducation. Cet indice au Cameroun est de 0,39 en 2017, ce qui est inférieure à la moyenne de l'Afrique (0,42) selon la SND 30. Le Document de Stratégie pour l'Éducation et la Formation 2023-2030 vise à offrir un cadre de qualité, équitable et inclusif, aligné sur les objectifs nationaux de développement durable (ODD). Les priorités identifiées dans ce document incluent l'amélioration de l'équité et de la qualité des apprentissages, le renforcement de la gouvernance et de la planification sectorielle, ainsi qu'une gestion plus efficiente des ressources. Il met également un accent particulier sur la formation professionnelle et technique, destinée à améliorer l'employabilité des jeunes et à répondre aux besoins du marché du travail tout en créant des emplois. Toutefois, malgré la mise en œuvre de ces mesures ambitieuses, le Document de Stratégie pour l'Éducation et la Formation met en lumière plusieurs défis persistants, notamment le faible rendement interne des établissements scolaires. Ce concept renvoie aux taux de redoublement, de promotion et d'abandon scolaire, qui sont des indicateurs de performance et d'efficacité des écoles dans le processus éducatif. D'ailleurs, la Stratégie Nationale de Développement 20-30, dans sa deuxième partie précisément dans le chapitre 4 que le Gouvernement se donne comme objectif de : « promouvoir un système éducatif à l'issue duquel tout jeune diplômé est sociologiquement intégré, bilingue, compétent dans un domaine capital pour le développement du pays et conscient de ce qu'il doit faire pour y contribuer ». Ainsi, il poursuit les objectifs stratégiques suivants : (i) de garantir l'accès à l'éducation primaire à tous les enfants en âge de scolarisation ; (ii) d'atteindre un taux d'achèvement de cent pour cent au niveau primaire ; (iii) de réduire les disparités régionales en termes d'infrastructures scolaires et de personnel enseignant (SND30, p.72).

La réduction des inégalités sociales est également l'un des objectifs majeurs de l'éducation. Selon un rapport de l'UNESCO (2015), l'éducation contribue à réduire les disparités de revenus en augmentant les opportunités d'emploi et en permettant aux individus issus de milieux défavorisés d'accéder à de meilleures perspectives sociales et économiques. De plus, l'éducation joue un rôle clé dans l'émancipation des femmes et la promotion de l'égalité des genres, en fournissant les outils nécessaires pour participer pleinement à la vie économique, sociale et politique. Il est possible d'aller plus loin en observant la réduction des maladies et de la mortalité infantile grâce à l'éducation de ces jeunes filles. L'éducation étant un droit humain fondamental et une composante essentielle du développement humain, les ODD insistent sur l'importance de garantir une éducation de qualité, inclusive et équitable pour tous. À cet effet, Investir dans des projets de développement scolaire est donc un aspect fondamental pour l'amélioration des systèmes éducatifs à l'échelle nationale et mondiale. Le Projet d'Appui au Développement des Enseignements Secondaires pour la Croissance et l'Emploi (PADESCE) s'inscrit clairement dans cette optique. Le contexte de la présente recherche est ancré dans la mise en œuvre des réformes éducatives au Cameroun, particulièrement dans les établissements d'enseignement secondaire de la Haute Sanaga impliqués dans le projet PADESCE. Il s'inscrit dans une optique où le financement de l'éducation en Afrique demeure un défi majeur, influencé par divers facteurs économiques et politiques. Selon le rapport de la Commission Nationale de l'éducation (2016), 97 % du financement des systèmes d'éducation publique provient de ressources nationales, tandis que l'aide internationale représente moins de 3 % des ressources totales (Global Partnership for Education, 2023). Cette situation met en lumière la nécessité de mobiliser davantage de ressources nationales pour garantir une éducation de qualité, malgré les contraintes budgétaires et les politiques d'austérité imposées par les institutions financières internationales telles que le FMI et la Banque mondiale (Altinyelken et al., 2014). Le Projet d'Appui au Développement des Enseignements Secondaires et des Compétences pour la Croissance et l'Emploi (PADESCE) a été mis en place au Cameroun afin d'améliorer la qualité de l'enseignement secondaire général et de renforcer les compétences des élèves pour une meilleure insertion professionnelle. Ce projet s'inscrit dans une dynamique de modernisation des infrastructures éducatives, d'actualisation des programmes scolaires et de formation des enseignants pour répondre aux exigences du marché du travail. Toutefois, malgré les efforts déployés, la mise en œuvre du PADESCE dans les sept établissements de l'enseignement secondaire général de la Haute Sanaga bénéficiaires du projet rencontre plusieurs difficultés. Ces obstacles se manifestent à divers niveaux : organisationnel, financier et administratif. Les contraintes liées à la gestion des ressources matérielles et humaines, ainsi que l'adéquation entre

les objectifs du projet et les réalités du terrain, posent des défis importants. La particularité de l'implémentation du projet PADESCE dans la Haute Sanaga réside dans un paradoxe saisissant, où les défis locaux contredisent les attentes initiales. En effet, malgré la faible densité démographique de ce vaste département, qui pourrait laisser penser que les exigences du projet, telles qu'un maximum de 60 élèves par salle de classe, seraient facilement respectées, la réalité est tout autre. Malgré les efforts entrepris, l'insuffisance critique de places assises dans les établissements crée une surpopulation qui met en mal les finalités du projet. Cette situation est exacerbée par d'autres défis spécifiques. Le territoire, pourtant proche de la capitale politique Yaoundé, souffre d'une insuffisance de prestataires de services locaux capables de répondre aux besoins du projet en infrastructures et équipements, ce qui entraîne des retards et des difficultés d'approvisionnement. De même, la gestion inefficace des ressources humaines, combinée à leur mauvaise répartition, compromet la capacité des établissements à opérer de manière optimale. Ces défis soulèvent la question fondamentale suivante à savoir dans quelle mesure les dysfonctionnements opérationnels ralentissent-ils la mise en œuvre effective du projet PADESCE dans la Haute Sanaga ? Afin de répondre à la question susmentionnées, cette étude repose sur les hypothèses suivantes : premièrement, les contraintes liées à la nature du projet PADESCE influencent négativement la mise en œuvre du projet ; deuxièmement, le manque d'adéquation des infrastructures influence le processus de mise en œuvre du projet PADESCE ; troisièmement, la mauvaise répartition des ressources humaines constitue un frein à l'efficacité des réformes du PADESCE ; enfin, une implication insuffisante de la communauté éducative influencerait significativement la mise en œuvre du projet. L'intérêt de cette étude réside dans l'examen des perceptions des personnels sur les difficultés rencontrées et à formuler des recommandations pour améliorer l'efficacité du PADESCE. Ainsi, une étude approfondie permettra de mettre en lumière les facteurs freinant l'atteinte des objectifs du PADESCE, tout en explorant les pistes de solutions pour optimiser l'impact du programme sur la qualité de l'enseignement secondaire général au Cameroun. L'enjeu principal de cette recherche est donc de déterminer pourquoi, malgré les investissements et les stratégies mises en place, le PADESCE peine à produire les résultats escomptés dans les établissements concernés. Cette analyse sera essentielle pour formuler des recommandations permettant de renforcer l'efficacité du projet et de maximiser ses retombées sur le système éducatif de la Haute Sanaga.

Ainsi, cette étude vise à apporter des éclaircissements sur les retards observés dans la mise en œuvre du projet PADESCE et éventuellement nous amener à mieux comprendre et évaluer les différentes difficultés identifiées afin de contribuer à notre façon à l'amélioration du

processus de mise en œuvre du PADESCE dans des contextes spécifiques comme celui de la Haute Sanaga. En mettant en évidence les points critiques du PADESCE, elle ambitionne d'éclairer les décideurs politiques et les responsables éducatifs sur les mesures à prendre pour surmonter les obstacles et garantir une meilleure mise en œuvre du projet.

Notre recherche s'est déroulée en deux principales parties : la première dédiée à l'établissement d'un cadre théorique, et la seconde, plus substantielle, englobant la méthodologie, l'analyse, l'interprétation, la discussion des résultats et les suggestions. La Première Partie est le cadre théorique qui a servi à poser les fondations intellectuelles et conceptuelles de notre investigation. Elle a débuté par la problématique de l'étude, détaillant le contexte spécifique du PADESCE, formulant avec précision le problème de recherche central et ses questions associées, et définissant clairement nos objectifs (principal et spécifiques). Nous avons également mis en lumière l'intérêt de cette étude sur les plans psychopédagogique et social, ainsi que ses délimitations. Une section importante a été consacrée à l'approche notionnelle, définissant les concepts clés. Le chapitre suivant a été dédié à une revue exhaustive de la littérature pertinente, permettant de situer notre travail par rapport aux recherches existantes, et à l'exploration des théories explicatives qui sous-tendent notre compréhension des dynamiques du projet. La Deuxième partie est le cadre méthodologique, Présentation, Analyse, Interprétation et Discussion des Résultats. Elle a constitué le cœur opérationnel de notre recherche. Elle a commencé par la préparation et l'organisation de l'enquête, en définissant le type de recherche (quantitative), la population d'étude (cible et accessible), la technique d'échantillonnage (aléatoire simple) et la taille de l'échantillon (70 individus). Nous avons ensuite détaillé la conception et la justification de notre instrument de collecte de données, le questionnaire, la pré-enquête et du pré-test. L'administration physique du questionnaire sur le terrain a été décrite. La méthodologie d'analyse des données a été précisée, incluant l'utilisation de statistiques descriptives, de tests de signification statistique (Khi-deux) et de mesures du degré de liaison (coefficients de contingence, corrélation de Spearman), ainsi que les règles de décision pour la validation des hypothèses. Cette partie a également présenté les variables de l'étude, leurs indicateurs et modalités. Les résultats ont ensuite été présentés, analysés et interprétés, avec une vérification systématique de chacune des hypothèses formulées. Enfin, une discussion approfondie a confronté nos résultats à la littérature, tout en reconnaissant les limites de l'étude, pour offrir une compréhension nuancée des défis du PADESCE. La recherche s'est conclue par une synthèse générale et des suggestions pour l'avenir du projet.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : PROBLEMETIQUE DE L'ETUDE

1.1. CONTEXTE DE L'ETUDE

Le contexte de notre recherche est ancré dans la mise en œuvre des réformes éducatives au Cameroun, particulièrement dans les établissements d'enseignement secondaire de la Haute Sanaga impliqués dans le projet PADESCE. L'éducation au Cameroun est confrontée à plusieurs difficultés, malgré l'ambition gouvernementale d'améliorer l'accès et la qualité des enseignements. Hugon (2005, p. 13) met en évidence les difficultés de l'universalisation de l'éducation en affirmant que « l'éducation pour tous apparaît comme un mirage qui se déplace au fur et à mesure que l'on croit s'en rapprocher ». Parmi les problèmes majeurs observés, on note des disparités régionales marquées, notamment entre les zones urbaines et rurales où les infrastructures éducatives sont souvent insuffisantes ou vétustes. La gestion administrative quant à elle, souvent caractérisée par des lourdeurs bureaucratiques, entrave l'exécution rapide des politiques éducatives initiées. En outre, la formation continue des enseignants et leurs répartitions géographiques constituent des réelles problématiques récurrentes, accentuées par un déficit en ressources humaines qualifiées et les équipements matériels. À cela s'ajoutent des inégalités persistantes dans l'accès à l'éducation, particulièrement pour les filles dans certaines régions comme celle des Zones d'Éducatrices Prioritaires (Est, Adamaoua, Nord et Extrême-nord).

Le Projet d'Appui au Développement des Enseignements Secondaires et des Compétences pour la Croissance et l'Emploi (PADESCE), bien que représentant un soutien financier crucial de la Banque Mondiale pour l'amélioration de l'éducation au Cameroun via l'accord de Crédit N°6745-CM, est intrinsèquement marqué par des retards et des difficultés notables dès ses premières phases de mise en œuvre. En décembre 2022 déjà, un aide-mémoire publié par la mission d'appui à l'implémentation stipulait explicitement que « la mise en œuvre du projet enregistre un retard principalement imputable à une mise en vigueur tardive, une maturation des activités et des défis de coordination qui ont impacté le calendrier de déroulement des activités ». Cette évaluation initiale, qualifiant la performance du projet sur les deux premières années de « modérément satisfaisante », a été un indicateur précoce des obstacles à venir. Les objectifs fixés pour l'année suivante, prévoyant la formation et l'accréditation d'au moins 18% des chefs d'établissement via le programme « Apprendre » de l'Agence Universitaire de la Francophonie, et la formation de 95% des enseignants, n'ont malheureusement pas été réalisés.

à temps. Ces défaillances dans des composantes aussi fondamentales ont créé un sérieux retard dans l'implémentation globale du projet, menaçant son efficacité et l'atteinte de ses finalités éducatives.

Un aspect critique des retards accumulés par le PADESCE se manifeste dans le lancement tardif du programme de renforcement des capacités des cadres d'administration scolaire. La toute première cohorte du programme de formation, qui devait inclure 1716 cadres d'administration tels que des chefs d'établissement et leurs adjoints (surveillants, censeurs et généraux), n'a été officiellement lancée que très tardivement, avec la signature de la note N°477/24 /L/MINESEC/IGS//IS2 du 17 novembre 2024. Ce décalage temporel est particulièrement préoccupant étant donné l'importance stratégique de cette formation, dont l'objectif est explicitement de « renforcer leur leadership dans le domaine pédagogique, la gestion financière et matérielle, la gestion du personnel, ainsi que sur les questions liées à l'hygiène, la santé, la sécurité, la violence et l'environnement en milieu scolaire » (MINESEC, 2024). Le report de cette formation essentielle a inévitablement affecté la capacité des personnels de direction à piloter efficacement les multiples facettes du PADESCE et à gérer les défis quotidiens, créant des répercussions négatives en cascade sur l'ensemble des activités et la progression des objectifs du projet sur le terrain.

Au-delà des retards en matière de formation et de renforcement des capacités humaines, le PADESCE est également confronté à des difficultés concrètes liées à la fourniture d'équipements essentiels, ce qui entrave considérablement sa progression matérielle sur le terrain. Un retard marqué est observé dans la livraison d'équipements cruciaux pour les établissements, tels que des tables-bancs, du matériel de bureau, et même des tableaux numériques. Cette lacune matérielle est d'autant plus critique qu'elle est parfois attribuée à une « insuffisance des prestataires locaux », ce qui révèle potentiellement un problème structurel dans la chaîne d'approvisionnement ou une méconnaissance des capacités du marché intérieur. L'absence ou le retard de ces équipements de base a un impact direct et immédiat sur les conditions d'apprentissage des élèves et les conditions de travail des enseignants, compromettant ainsi les objectifs d'amélioration de l'environnement éducatif visés par le PADESCE. Un établissement ne peut fonctionner de manière optimale sans des outils nécessaires, et le manque de mobilier ou de matériels didactiques modernes rend difficile toute tentative de réforme pédagogique, transformant ces retards d'approvisionnement en obstacles concrets à la modernisation des écoles bénéficiaires.

La gravité des retards accumulés par le PADESCE est d'ailleurs publiquement reconnue par les plus hautes autorités impliquées dans sa gestion. Mme Sophie Mbenoun, la coordonnatrice du Projet, a elle-même admis ces retards lors de la troisième session du comité de pilotage du PADESCE, tenue à Yaoundé le mardi 17 décembre 2024. Cette réunion, présidée par Le Professeur Nalova Lyonga, Ministre des Enseignements Secondaires, et regroupant d'autres figures importantes comme le Secrétaire Général du Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, représentant de l'ex Ministre M. Issa Tchiroma Bakary, ainsi que le représentant de la Banque Mondiale, M. Youssoufa, confère un poids institutionnel significatif à cette reconnaissance. La promesse de la coordonnatrice de « mettre les bouchées doubles pour rattraper tous les retards au cours de cette dernière année » (MINESEC, 2024) témoigne d'une volonté affirmée de corriger le tir et de l'urgence de la situation. Cependant, cette déclaration, bien que rassurante dans son intention, met en évidence la persistance et l'ampleur des retards qui nécessitent des efforts redoublés et potentiellement des ajustements stratégiques majeurs pour que le projet atteigne ses objectifs avant sa clôture.

Il existe aussi une dimension souvent négligée mais cruciale pour la bonne marche des projets d'envergure, la sécurité, se révèle être un défi de taille pour le PADESCE. Le fait que le PADESCE soit un prêt, un soutien financier de la Banque Mondiale visant à améliorer l'éducation, implique la protection des investissements réalisés. La publication tardive de la « demande de cotation N°002 DC/PADESCE/UCP/CG/SPYM/CSPM/2024 Du 17 avril 2024 POUR LA FOURNITURE D'UN SERVICE DE GARDIENNAGE DES LOCAUX DU PADESCE » témoigne d'une prise de conscience différée de la nécessité d'une sérieuse prise en compte de la question de sécurité dans le processus de mise en œuvre du projet. De surcroît, les établissements scolaires eux-mêmes, qui sont les bénéficiaires directs, rencontrent d'importantes difficultés à maintenir un environnement sécurisé sur le terrain. Ceci est d'autant plus préoccupant que les efforts consentis pour trouver des agents d'appui à la sécurité dans les localités se heurtent souvent au fait que ces derniers n'ont, très fréquemment, aucune formation adéquate pour la tâche. Cette insécurité ambiante affecte directement la mise en œuvre des activités pédagogiques, la protection des équipements nouvellement acquis et le bien-être général des élèves et du personnel, constituant un obstacle tangible à la bonne marche et à la pérennité du PADESCE.

1.2. FORMULATION DU PROBLEME

Une des problèmes majeurs réside dans l'efficacité des investissements réalisés dans le secteur éducatif. Comme le souligne Tagne (2014, p. 74), « l'augmentation des dépenses dans le secteur de l'éducation n'entraîne pas nécessairement une amélioration de la performance globale du système ». En effet, Cette réalité remet en question l'efficacité des stratégies de financement et de gestion des projets éducatifs dans les établissements scolaires. Malgré des budgets conséquents, les résultats académiques peinent à s'améliorer, notamment à cause d'un déficit organisationnel et d'une gestion administrative lourde. Mamefo (2022) rappelle que « les défis de la réussite scolaire sont une préoccupation plus ancienne encore », soulignant la nécessité d'une adaptation constante des politiques éducatives. Les établissements scolaires souffrent d'un faible rendement, mesuré à travers des indicateurs comme « le taux de diplômés, le taux de redoublement, le taux d'abandon, etc. » (Nacuzon Sall et De Ketele, 1997). Dans cette optique, remarquons le faible taux de réussite aux examens officiels, plus précisément au Baccalauréat qui est passé de 75,73% en 2023 à 37,26 % en 2024. Ces chiffres traduisent un problème structurel persistant qui nécessite une meilleure prise en charge des élèves, une amélioration des conditions d'enseignement et apprentissage et un encadrement pédagogique renforcé.

La gestion des ressources humaines représente un autre obstacle majeur à l'amélioration de l'éducation au Cameroun. Comme l'indique Nsangou (2024, p. 326), « il est encore plus difficile de concilier une gestion de masse des affectations des enseignants et une prise en compte des besoins des différentes régions ». La répartition des enseignants ne tient pas toujours compte des nécessités locales, entraînant une pénurie dans certaines disciplines et un surplus dans d'autres comme dans les matières comme l'Allemand et l'espagnol ou certains établissements n'ont absolument aucun enseignant affecté. La corruption exacerbe ces déséquilibres et freine la mise en œuvre efficace des réformes éducatives car malgré la mise en place des plateformes numérique de gestion des affectations, les réseautages n'ont pas perdu leur élan. Il est crucial de repenser le système car une gestion plus transparente et équitable des affectations est indispensable pour assurer une meilleure couverture pédagogique sur l'ensemble du territoire, offrant à tous les mêmes chances de scolarisation et les mêmes opportunités de réussite sur toute l'étendue du territoire national.

Nous relevons une insuffisance criante et l'inadaptation persistante des ressources matérielles et infrastructurelles disponibles. Les salles de classe actuelles sont notoirement insuffisantes pour accueillir le nombre pléthorique d'apprenants, rendant réellement impossible

le respect des exigences pédagogiques de deux élèves par banc et de soixante par classe au maximum, une situation qui compromet la qualité de l'enseignement au Cameroun en général et plus particulièrement dans la Haute Sanaga. De plus, on observe une absence regrettable de laboratoires spécifiquement construits pour abriter les équipements et pour l'entretien, ce qui entrave la mise en pratique des enseignements scientifiques et techniques. La quasi-inexistence de bibliothèques fonctionnelles prive les élèves d'un accès essentiel aux ressources documentaires et à un espace d'étude propice pour des recherches et l'épanouissement dans la lecture.

Bien que Philippe (2003) souligne l'importance des alternatives aux infrastructures éducatives pour donner une chance de scolarisation à tous les apprenants, la réalité des conditions existantes pourrait limiter sérieusement la portée du projet PADESCE dans ce domaine essentiel. La problématique des effectifs pléthoriques dans les salles de classe constitue un défi majeur et se révèle être contre-productive pour le système éducatif. Cette surcharge humaine, directement liée à l'insuffisance des infrastructures matérielles, a des répercussions directes et délétères sur l'environnement pédagogique et l'efficacité globale de l'enseignement. Comme le soulignent explicitement Ouédraogo et al. (p. 5), « les effectifs pléthoriques limitent les capacités des enseignants à maintenir l'ordre et la discipline dans les classes ». Cette situation est particulièrement préjudiciable pour le système éducatif, car elle réduit non seulement l'attention individuelle que les enseignants peuvent accorder à chaque apprenant, mais elle engendre également un climat propice à la désorganisation et surtout à la perte de contrôle pédagogique. En conséquence, l'apprentissage devient intrinsèquement moins efficace, les programmes scolaires peinent à être couverts intégralement, et le développement des compétences, un objectif central et fondamental du projet PADESCE, se trouve ainsi sérieusement compromis. Aussi, un tel environnement d'apprentissage surpeuplé par les apprenants va clairement à l'encontre des principes d'une éducation de qualité et constitue une difficulté structurelle majeure qui exige une attention urgente pour garantir le succès et la pertinence des projets éducatifs.

Un autre aspect qui nous préoccupe est la non-prise en compte du point de vue de la communauté éducative dans la mise en œuvre du PADESCE comme le souligne certains enseignants. « Les enseignants, les élèves et les parents ne sont pas suffisamment impliqués dans les décisions qui affectent directement leur environnement d'apprentissage ». Pourtant, Comme le souligne un rapport de la CONFEMEN (2007), une gestion plus inclusive du système

éducatif permettrait d'adapter les réformes aux réalités locales et de mieux répondre aux besoins des bénéficiaires. Une approche participative pourrait garantir une meilleure appropriation des projets éducatifs et renforcerait leur impact. Les travaux de Meyer et al. (2002) et de Mathieu et Zajac (1990) mettent en lumière l'importance de l'implication organisationnelle dans les organisations, un concept crucial pour comprendre la relation entre un individu et son environnement professionnel. Leur analyse montre également que l'implication organisationnelle pourrait favoriser des comportements bénéfiques, tels que l'engagement et la réduction du turnover, tout en renforçant la cohésion et l'efficacité au sein des équipes de travail. Ces enseignements s'appliquent directement à notre sujet, en soulignant le rôle central des pratiques managériales et de la mobilisation des enseignants pour optimiser la mise en œuvre du projet PADESCE.

Certains pensent que la mise en œuvre du PADESCE est également freinée par des exigences trop rigides qui ne prennent pas réellement en compte les réalités du terrain. La complexité des procédures administratives et la difficulté à trouver des prestataires locaux qualifiés entravent la bonne exécution des projets d'équipement et d'aménagement des établissements. Aussi, La résistance au changement constitue un réel défi supplémentaire dans l'évolution du système éducatif Camerounais. Certains acteurs éducatifs hésitent à adopter des pratiques modernes, préférant conserver des méthodes traditionnelles qui ne sont plus adaptées aux exigences contemporaines, biaisant ainsi les efforts de modernisation entrepris par le gouvernement. Cette réticence au progrès est souvent amplifiée par la peur du coût du changement et des nouveautés et par l'insuffisance de formation adéquate à l'utilisation des nouvelles technologies dans l'exercice de leurs fonctions. Pourtant, la modernisation des outils pédagogiques et administratifs est essentielle pour améliorer la qualité de l'enseignement et répondre aux attentes du marché de l'emploi comme le souhaite le Projet PADESCE.

Au vu de l'analyse contextuelle et des données recueillies lors de notre phase de préenquête réalisée sur le terrain, le problème principal de cette recherche se cristallise autour des difficultés significatives qui freinent la mise en œuvre effective du Projet d'Appui au Développement des Enseignements Secondaires et des Compétences pour la Croissance et l'Emploi (PADESCE) au sein des sept établissements de l'enseignement Secondaire Général de la Haute Sanaga bénéficiaires du dit Projet. Ces multiples obstacles interdépendants pourraient freiner considérablement l'atteinte des objectifs fixés dans le processus de mise en œuvre du Projet PADESCE.

Premièrement, des difficultés intrinsèques sont identifiées, liées à la nature même du projet incluant ainsi des lourdeurs administratives et une rigueur excessive de ses exigences administratives, qui pourrait entraver la flexibilité nécessaire pour la réalisation du Projet sur le terrain. Deuxièmement, l'insuffisance et l'inadaptation des ressources matérielles et infrastructurelles pourrait constituer un défi majeur, manifesté par des salles de classe surpeuplées et qui ne sont pas conformes aux normes, l'absence de laboratoires équipés et l'inexistence des bibliothèques, même dans la commune toute entière, ainsi que des problèmes d'insécurité. Troisièmement, une mauvaise répartition des ressources humaines, notamment l'inégalité dans la distribution des enseignants sur le territoire, affecte également la qualité de l'encadrement pédagogique car il n'y a très souvent des disciplines en sous effectifs d'enseignants. Enfin, l'absence d'implication significative et de consultation efficace de la communauté éducative dans la prise de décision et l'implémentation du projet n'est pas en reste.

Au terme de ce qui précède, le problème de recherche scientifique soulevé par notre étude est la mauvaise mise en œuvre du Projet « PADESCE ».

1.2. QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

1.2.1. Question de recherche principale

Dans quelle mesure les dysfonctionnements opérationnels ralentissent-ils la mise en œuvre effective du projet PADESCE dans la Haute Sanaga ?

Le choix de cette question centrale est fondamentale et se justifie pleinement par la situation de l'éducation dans le département de la Haute Sanaga. Elle découle directement de la problématique observée sur le terrain : malgré les intentions louables du PADESCE et les investissements consentis, des défis persistants semblent entraver son déploiement et l'atteinte de ses objectifs d'amélioration de l'enseignement secondaire et du développement des compétences. Choisir cette question permet d'adresser le cœur du problème, visant à orienter minutieusement nos recherches et à fournir une base pour des recommandations pratiques visant à optimiser l'impact du PADESCE et à contribuer plus concrètement à l'amélioration de la qualité de l'éducation dans la Haute Sanaga.

1.2.2. Questions de recherche secondaires (QS)

Pour décomposer cette problématique centrale et analyser les facteurs sous-jacents, l'étude explorera les questions spécifiques suivantes, chacune ciblant un aspect important des potentiels obstacles :

- **Question spécifique 1 :** Les difficultés liées à la nature du projet influencent-elles significativement la mise en œuvre du projet PADESCE dans la Haute Sanaga ?

Cette question vise à explorer si les freins proviennent de la conception même du projet dont sa complexité, ses procédures administratives ou son adéquation intrinsèque au contexte local. Comprendre cet aspect est crucial afin de déterminer si des ajustements structurels sont nécessaires.

- **Question spécifique 2 :** Les infrastructures disponibles sont-elles suffisantes et adaptées aux besoins du terrain pour garantir l'implémentation du projet PADESCE ?

Cette question nous amène à réfléchir sur les moyens matériels et infrastructurels tels que salles de classe, laboratoires, bibliothèques, sécurité à la disposition des établissements cibles pour la pleine réalisation du projet PADESCE.

- **Question spécifique 3 :** La répartition des ressources humaines influence-t-elle significativement la mise en œuvre du projet PADESCE ?

Cette question s'intéresse à l'aspect humain et organisationnel. Une mauvaise répartition ou une utilisation inefficace des enseignants et du personnel peut affecter directement la qualité de l'enseignement et la gestion des réformes liées au Projet PADESCE.

- **Question spécifique 4 :** La communauté éducative s'implique-t-elle suffisamment dans la mise en œuvre du projet PADESCE ?

L'implication des parties prenantes est cruciale pour la pérennité et l'appropriation des projets. Cette question cherche à évaluer si le niveau de participation des enseignants, des parents, des leaders locaux et d'autres acteurs éducatifs est suffisant pour soutenir activement le PADESCE.

1.3. OBJECTIF DE RECHERCHE

L'objectif est défini comme « le point d'atterrissage qui est à la fois le point de décollage dans le développement de l'étude [...], il porte sur la plus-value scientifique qu'il faut clairement ressortir au départ pour la rédaction à la fin de l'œuvre. » Les objectifs relevés viseront à fournir une compréhension approfondie des obstacles rencontrés dans la mise en œuvre du projet PADESCE dans les établissements secondaires de la Haute Sanaga. Ces objectifs seront notre guide dans les étapes à venir dont la collecte et l'analyse des données afin d'aboutir à des conclusions et des recommandations opérationnelles.

1.3.1. Objectif Général

Analyser les principaux obstacles qui entravent la mise en œuvre effective du projet PADESCE au sein des établissements de l'enseignement secondaire général de la Haute Sanaga.

Cet objectif central vise à caractériser de manière exhaustive la nature de difficultés identifiées dans les établissements de la Haute Sanaga, bénéficiaires du projet PADESCE. En allant au-delà de la simple observation des problèmes, il s'agit de mieux comprendre les mécanismes et les implications, afin de fournir une base solide pour des stratégies d'amélioration et d'optimisation de l'impact du PADESCE.

1.3.2. Objectifs spécifiques

- **Objectif Spécifique N°1** : Déterminer si les difficultés inhérentes à la nature du projet PADESCE ralentissent significativement sa progression dans la Haute Sanaga.

En répondant directement à la première question de recherche et à l'hypothèse spécifique correspondante, Il s'agit d'évaluer dans quelle mesure la conception du projet, ses procédures administratives ou la rigidité des exigences contribuent aux retards observés dans le déploiement du projet PADESCE.

Objectif Spécifique N°2 : Évaluer si l'inadaptation des ressources infrastructurelles constitue un frein majeur à la mise en œuvre du projet PADESCE.

Cet objectif est crucial pour quantifier l'impact des conditions matérielles. Il s'agira d'analyser si le manque de salles de classe adaptées, de laboratoires, de bibliothèques ou les

problèmes de sécurité des infrastructures limitent la capacité du projet à améliorer concrètement le cadre d'apprentissage et la qualité de l'enseignement.

Objectif Spécifique N°3 : Analyser dans quelle mesure l'usage inefficace des ressources humaines réduit l'efficacité opérationnelle et la réussite des activités du projet PADESCE.

Cet objectif permettra de sonder l'impact de la gestion du capital humain sur le terrain. Il s'agira d'examiner si des problèmes de répartition, de compétences, de motivation ou de gestion du personnel entravent réellement le bon déroulement des activités du projet.

Objectif Spécifique N°4 : Apprécier le degré d'implication de la communauté éducative dans le processus de mise en œuvre du projet PADESCE et son influence sur l'impact du projet.

Cet objectif vise à évaluer la dynamique participative autour du PADESCE. Comprendre si les enseignants, les parents et les leaders locaux sont suffisamment engagée dans les prises de décision et les activités du projet est essentiel pour identifier si un déficit de participation limite l'atteinte des objectifs du PADESCE dans les établissements cibles de la Haute Sanaga.

1.4. INTERETS DE L'ETUDE

Notre recherche sur l'évaluation du PADESCE ne se contente pas d'examiner le projet en lui-même, mais elle plonge au cœur des dynamiques complexes qui gouvernent le succès ou l'échec des interventions éducatives. En intégrant de manière explicite les difficultés spécifiques rencontrées (liées à la nature du projet, aux ressources infrastructurelles et humaines, et à l'implication de la communauté) ainsi que leur impact sur le processus de mise en œuvre (conditions d'enseignement, suivi, couverture des programmes, environnement d'apprentissage et transparence), Notre étude offrira une analyse nuancée et profondément utile. Elle permettra de déconstruire les obstacles, de comprendre leurs ramifications concrètes sur le terrain et, surtout, de proposer des solutions basées sur des évidences pour optimiser les futurs investissements dans l'éducation.

1.4.1. Sur le plan psychopédagogique

L'évaluation du PADESCE, en se penchant sur la façon dont les difficultés liées à la nature même du projet (procédures longues et complexes, bureaucratie excessive, exigences rigides, retards de financement) impactent directement le processus de mise en œuvre des conditions d'enseignement, offre une opportunité précieuse d'analyse. Ces pesanteurs

administratives ne sont pas de simples irritants ; elles se traduisent concrètement par des retards dans la livraison du matériel pédagogique essentiel, des entraves à la mise en place d'activités innovantes ou une incapacité à réagir promptement aux besoins émergents dans les salles de classe. Comprendre comment ces obstacles systémiques freinent la fluidité et l'efficacité de la transmission des savoirs est crucial pour identifier les réformes nécessaires non seulement au sein du PADESCE, mais aussi pour tout programme d'envergure visant à améliorer la qualité de l'éducation sur le terrain. La recherche mettra en lumière l'urgence d'alléger ces contraintes pour que l'apprentissage puisse réellement prospérer.

La recherche mettra en exergue l'impact profond de l'insuffisance des ressources infrastructurelles (mauvais état des bâtiments, absence d'outils technologiques modernes, manque de laboratoires et bibliothèques fonctionnels, accès limité à l'eau potable et à l'électricité) sur la construction d'un environnement d'apprentissage propice. Ces lacunes matérielles ne sont pas de simples désagréments ; elles limitent sévèrement la capacité des enseignants à diversifier leurs méthodes pédagogiques, à intégrer des approches pratiques ou à offrir un cadre stimulant pour la concentration et le bien-être des élèves. Une salle de classe surchargée, l'absence d'outils numériques pour la recherche ou des coupures d'eau fréquentes perturbent directement le processus éducatif et démotivent les apprenants. L'étude fournira des preuves tangibles de la corrélation entre des infrastructures adéquates et une expérience d'apprentissage enrichissante, soulignant l'importance vitale d'investissements ciblés pour créer un environnement où chaque élève peut s'épanouir pleinement.

Un intérêt psychopédagogique fondamental de cette étude réside dans l'analyse de l'effet des difficultés liées aux ressources humaines (déséquilibre dans la répartition géographique, insuffisance de formation continue, manque de motivation et de reconnaissance, absence de personnel qualifié dans certaines spécialités, déplacement fréquent des enseignants) sur la couverture des programmes et la qualité des conditions d'enseignement. Ces carences en personnel qualifié et motivé ne sont pas anodines ; elles se traduisent par des classes non pourvues, des enseignements incomplets ou une faible appropriation des innovations pédagogiques. En identifiant précisément les maillons faibles au sein du corps enseignant, la recherche pourra préconiser des programmes de formation continue ciblés, des politiques incitatives pour attirer et retenir les talents, et des stratégies de répartition équilibrée. C'est en renforçant les capacités et le bien-être des enseignants que l'on garantit l'amélioration effective

des pratiques pédagogiques et, par ricochet, l'acquisition des compétences clés par les élèves, élément indispensable pour leur réussite future.

Notre étude aura également un intérêt psychopédagogique majeur en se penchant sur les conséquences directes d'une faible implication de la communauté éducative (difficulté d'adaptation technologique des enseignants, faible consultation des enseignants lors de la planification, implication insuffisante des parents, absence de sensibilisation préalable, conflits entre leaders communautaires) sur les actions de suivi et d'accompagnement et l'aspect participatif et la transparence du projet. Un déficit de participation des acteurs clés, notamment les enseignants et les parents, conduit à un manque d'appropriation des réformes et à une résistance au changement. La recherche explorera comment une meilleure consultation en amont et un engagement continu peuvent permettre de concevoir des interventions plus adaptées aux besoins réels du terrain, favorisant ainsi une adhésion plus forte et une pérennité accrue des acquis du PADESCE. Comprendre ces dynamiques est essentiel pour créer un sentiment de co-construction et assurer que les solutions proposées sont pertinentes et durablement acceptées par ceux qui les mettent en œuvre.

L'évaluation permettra de cerner précisément les défis liés à la difficulté d'adaptation technologique des enseignants et du personnel administratif, une modalité critique de l'implication de la communauté éducative, et son impact direct sur les conditions d'enseignement et l'environnement d'apprentissage. À l'ère numérique, l'incapacité à maîtriser et à intégrer les outils technologiques modernes limite considérablement la capacité des systèmes éducatifs à évoluer et à préparer les élèves aux exigences du marché du travail. Cette recherche examinera si les efforts du PADESCE pour combler ce fossé ont été suffisants ou si des lacunes persistent, ce qui pourrait freiner l'innovation pédagogique et la modernisation des pratiques didactiques. Elle fournira des données concrètes pour orienter des stratégies de formation et de support technique visant à doter les acteurs éducatifs des compétences numériques indispensables, un enjeu majeur pour l'amélioration de la qualité de l'éducation au 21^e siècle.

Aussi, notre étude contribuera de manière significative à documenter comment les retards de financement ou les exigences rigides inhérentes à la nature du projet impactent négativement la flexibilité et la réactivité des actions de suivi et d'accompagnement. Une gestion financière inefficace ou des procédures trop lourdes empêchent une adaptation rapide aux besoins émergents sur le terrain ou un ajustement opportun des stratégies pédagogiques.

Ces contraintes peuvent paralyser l'innovation et empêcher les établissements de réagir efficacement aux défis quotidiens, compromettant ainsi l'optimisation des ressources allouées pour le bénéfice direct des apprenants. En identifiant ces liens de cause à effet, la recherche offrira des leviers concrets pour une meilleure agilité dans la conception et la gestion des projets éducatifs, permettant aux écoles de maximiser leur impact et d'offrir un apprentissage plus dynamique et adapté.

1.4.2. Sur le plan social

La réduction des inégalités sociales constitue un intérêt majeur et central de cette recherche sur le plan social, particulièrement en examinant comment les difficultés liées à la nature du projet (procédures complexes, bureaucratie) et l'insuffisance des ressources infrastructurelles (infrastructures insuffisantes, accès limité à l'eau/électricité) impactent l'environnement d'apprentissage et l'aspect participatif et la transparence. Ces obstacles systémiques ne font qu'accentuer les disparités existantes entre les établissements, désavantageant davantage les élèves issus de milieux défavorisés ou des zones reculées. L'étude mettra en lumière comment ces lacunes entravent l'égalité des chances et, en identifiant ces goulots d'étranglement, elle pourra formuler des recommandations ciblées pour que le PADESCE, ou des projets futurs, puisse réellement servir de levier pour un accès équitable à une éducation formative et émancipatrice pour tous les enfants, conformément aux idéaux d'équité prônés par l'UNESCO.

Le renforcement de la cohésion sociale est un autre intérêt social fondamental, qui sera analysé à travers le prisme des difficultés liées aux ressources humaines (déséquilibre dans la répartition des enseignants, manque de motivation) et de l'implication insuffisante des parents et de la communauté éducative sur les conditions d'enseignement et l'aspect participatif et la transparence du projet. Une éducation de qualité et inclusive est le socle d'une société unie et harmonieuse. L'étude explorera comment les carences en personnel qualifié ou le manque d'engagement communautaire peuvent fragiliser le sentiment d'appartenance à l'école et la solidarité au sein de la communauté. Comprendre ces dynamiques permettra de proposer des stratégies pour bâtir des écoles qui sont de véritables centres de vie communautaire, favorisant le dialogue, l'acceptation de l'autre et le développement d'une citoyenneté active, essentielle pour une cohésion sociale durable et une paix construite.

La promotion de l'équité de genre est une dimension sociale cruciale que notre recherche mettra en évidence, en se penchant sur l'impact de l'insuffisance des ressources infrastructurelles (par exemple, l'absence de toilettes séparées ou un accès limité à l'eau potable) sur l'environnement d'apprentissage spécifique des filles. Ces lacunes matérielles peuvent créer des barrières significatives à leur scolarisation et à leur persévérance. L'étude contribuera à identifier comment ces obstacles physiques, combinés potentiellement à des difficultés liées à l'implication de la communauté éducative (conflits locaux, stéréotypes), peuvent perpétuer les disparités de genre dans l'accès à l'éducation. Les résultats fourniront des données probantes pour soutenir des politiques visant à créer des environnements scolaires plus sûrs, plus inclusifs et plus accueillants pour les filles, reconnaissant que leur émancipation par l'éducation génère des effets multiplicateurs positifs sur l'ensemble du développement socio-économique, comme le confirme la Banque Mondiale.

L'amélioration de la qualité de vie des élèves et de leurs familles est une retombée sociale directe et tangible de cette recherche, qui sera analysée en évaluant comment l'ensemble des difficultés identifiées (liées à la nature du projet, aux ressources humaines et infrastructurelles) affecte la couverture des programmes (notamment ceux liés aux compétences pour l'emploi) et les conditions d'enseignement. Une mise en œuvre entravée du PADESCE signifie que les jeunes n'acquièrent pas pleinement les compétences nécessaires pour accéder à de meilleures opportunités d'emploi, ce qui perpétue le cycle de la pauvreté. La recherche permettra de quantifier l'impact de ces difficultés sur la capacité des jeunes à s'insérer professionnellement, à améliorer leur niveau de vie et, par extension, celui de leurs familles, renforçant ainsi l'argument en faveur d'investissements éducatifs plus efficaces et mieux gérés, véritables catalyseurs de développement économique durable et de réduction des inégalités.

Sur le plan social, l'étude jouera un rôle clé dans le renforcement des capacités locales et la prise de décision éclairée en fournissant une analyse détaillée des difficultés rencontrées par les chefs d'établissement dans la mise en œuvre du PADESCE. En identifiant les procédures longues et complexes, la bureaucratie excessive, ou le manque de motivation des enseignants comme des freins majeurs, la recherche donnera aux décideurs locaux et nationaux les informations précises nécessaires pour ajuster les politiques de gestion, de formation et de motivation. Cela permettra de cibler les interventions là où elles sont le plus nécessaires, en tenant compte des spécificités de la Haute Sanaga, pour construire des systèmes éducatifs plus

résilients, réactifs et capables de soutenir le développement local à long terme, en maximisant l'impact des ressources allouées.

Aussi, notre recherche contribuera de manière significative au débat public et à la mobilisation des parties prenantes autour des enjeux cruciaux de l'éducation en mettant en lumière l'impact des difficultés opérationnelles et du manque d'implication communautaire sur le processus de mise en œuvre du PADESCE. En rendant compte des réalités du terrain avec une approche rigoureuse et transparente, l'étude sensibilisera non seulement la communauté éducative mais aussi les parents, la société civile et les partenaires au développement à l'importance d'une gouvernance participative et transparente pour la réussite des projets éducatifs. Les résultats pourront servir de base solide pour des plaidoyers en faveur de réformes structurelles, d'une meilleure coordination des acteurs et d'un engagement collectif renforcé pour garantir que les investissements du PADESCE et des initiatives futures profitent pleinement aux jeunes de la Haute Sanaga et au-delà, assurant ainsi un avenir meilleur pour tous.

1.5. DELIMITATION DE L'ETUDE

Notre investigation sur le projet PADESCE sera précisément circonscrite pour assurer la rigueur de son analyse et la pertinence de ses conclusions. Cette démarche de délimitation est essentielle pour concentrer nos efforts sur des aspects spécifiques et garantir la profondeur de notre examen. Les frontières que nous établirons concerneront des dimensions cruciales, allant du champ d'application géographique et institutionnel à la focalisation thématique, en passant par l'intervalle temporel considéré et la nature des données exploitées. Cette approche méthodique permettra de produire des résultats exploitables, offrant une compréhension approfondie des dynamiques de mise en œuvre du projet au sein des établissements ciblés

La première délimitation concerne le cadre géographique et institutionnel de notre examen. Notre analyse se concentrera exclusivement sur les sept établissements de l'enseignement secondaire général de la Haute Sanaga qui ont été spécifiquement identifiés comme bénéficiaires de la composante un du PADESCE, dédiée à l'appui à l'enseignement secondaire. Bien que le PADESCE s'étende à environ 350 établissements scolaires dans toutes les régions du Cameroun, notre focus sur ce groupe restreint d'écoles permettra une collecte de données plus intensive et une analyse plus fine des dynamiques locales. Les conclusions tirées de ces sept établissements ne prétendront donc pas être généralisables à l'ensemble du

programme à l'échelle nationale, ni à d'autres régions ou contextes sans des investigations complémentaires. Cette concentration est nécessaire pour une étude approfondie et l'observation précise des conditions de mise en œuvre sur le terrain.

Sur le plan thématique et conceptuel, notre investigation se focalisera sur l'évaluation du processus de mise en œuvre de la composante « Appui à l'enseignement secondaire » du PADESCE. Nous chercherons à analyser comment les difficultés identifiées (liées aux procédures du projet, aux ressources infrastructurelles, aux ressources humaines et à l'implication de la communauté) ont influencé des aspects clés de l'exécution, tels que les conditions d'enseignement, les actions de suivi et d'accompagnement, la couverture des programmes, l'environnement d'apprentissage et l'aspect participatif et la transparence. Nous n'entreprendrons pas une évaluation d'impact complète visant à mesurer des changements macroscopiques dans les résultats d'apprentissage ou l'employabilité à long terme, mais plutôt à caractériser les succès et les défis opérationnels. L'accent sera mis sur la compréhension des mécanismes par lesquels les obstacles perçus ont pu affecter la réalisation des objectifs de cette composante spécifique, permettant ainsi des ajustements stratégiques.

En termes de période d'évaluation, notre analyse s'inscrira dans le cadre temporel de la mise en œuvre effective du projet PADESCE au sein des sept établissements désignés. Le PADESCE est entré en vigueur au Cameroun en décembre 2021 et sa date de clôture initiale est fixée au 31 décembre 2025 ; mais c'est le 28 février 2023 que son Comité de pilotage a tenu sa première session de travail à Yaoundé. Compte tenu de la signature tardive (novembre 2024) de la note concernant la formation des cadres d'administration, notre recueil d'informations portera sur la période où les composantes du projet, notamment celles relatives au renforcement de la qualité et de la pertinence des enseignements (réfections, équipements) et à l'amélioration de l'accès (tables-bancs, fournitures), ont été concrètement déployées. Nous ne remonterons pas au-delà des informations documentées et vérifiables du PADESCE, ni ne nous projetterons sur les impacts à très long terme du programme. Le périmètre temporel est ainsi délimité pour correspondre à la phase opérationnelle significative du projet.

Concernant les sources d'informations et les acteurs à interroger, notre investigation s'appuiera sur les données disponibles au niveau des établissements et les perceptions des acteurs clés de première ligne. En plus des ressources documentaires recueillies sur internet sur le site du PADESCE, des informations seront récoltées auprès des chefs d'établissement (Proviseurs, Directeurs), des censeurs, des surveillants généraux, ainsi que des enseignants

directement liés aux projet dans les sept écoles bénéficiaires. Nous exploiterons également les rapports d'activités du PADESCE et tout document officiel pertinent émanant du projet. La collecte se concentrera sur les données concrètes du terrain et les perceptions directes de ceux qui vivent la mise en œuvre du projet au quotidien, évitant ainsi de solliciter des acteurs nationaux ou internationaux dont le rôle est plus macro.

Aussi, sur le plan de l'approche d'analyse, l'étude visera à évaluer l'état et l'évolution des modalités de mise en œuvre du PADESCE en fonction des difficultés rencontrées, en s'appuyant sur des indicateurs précis extraits du cadre logique du projet (par exemple, le pourcentage d'enseignants formés, le nombre de salles réhabilitées, l'accès à l'électricité via des panneaux solaires). L'analyse portera sur la caractérisation de ces éléments et l'identification de tendances ou de corrélations observables au sein de notre échantillon d'écoles. Les résultats serviront à dresser un tableau précis de l'implémentation du projet sur le terrain et à formuler des observations concrètes sur l'efficacité des stratégies déployées face aux défis. L'objectif est de fournir des éclairages objectifs sur la performance du PADESCE dans les écoles de la Haute Sanaga, contribuant à une meilleure compréhension des dynamiques d'implémentation des projets éducatifs.

1.6. APPROCHE NOTIONNELLE

- **Un projet d'établissement** est un document officiel qui définit les objectifs, les choix pédagogiques et les actions spécifiques d'une école, d'un collège ou d'un lycée pour une période donnée (généralement trois à cinq ans). Comme le souligne Mamefo (2022, p. 257), « le projet d'établissement est un document contenant les grands axes de la politique d'un établissement scolaire ». En d'autres termes, c'est une feuille de route qui permet à l'équipe éducative, aux élèves et aux parents de s'accorder sur des priorités et de les mettre en œuvre au sein de leur établissement. Il sert à adapter les programmes éducatifs nationaux au contexte local et aux besoins particuliers des élèves.
- **Projet pédagogique** : C'est une déclinaison opérationnelle du projet d'établissement, détaillant les méthodes et les stratégies d'enseignement à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs éducatifs. Il est élaboré par l'équipe pédagogique et adapté aux besoins spécifiques des élèves.
- **Plan d'action** : Il s'agit d'un document qui planifie les actions à réaliser pour atteindre les objectifs fixés dans le projet d'établissement. Il précise les tâches, les responsables, les ressources nécessaires et les délais.

- **Chronogramme des activités** : Ce document organise de manière chronologique les différentes actions et événements prévus tout au long de l'année scolaire. Il permet de suivre l'avancement des projets et de coordonner les efforts de l'équipe éducative.
- **Budget** : Le budget de l'établissement est une prévision financière qui détaille les ressources financières allouées et les dépenses prévues pour la mise en œuvre du projet d'établissement. Il est essentiel pour assurer une gestion financière efficace et transparente.
- **Fiches de collecte des données** : Ces fiches sont utilisées pour recueillir des informations quantitatives et qualitatives sur différents aspects de la vie scolaire, tels que la fréquentation, les résultats des élèves, et l'état des infrastructures. Elles fournissent des données essentielles pour l'évaluation et la prise de décision.
- **Fiches d'évaluation des personnels** : Ces fiches permettent d'évaluer les performances des enseignants et du personnel administratif. Elles sont basées sur des critères précis et objectifs, et sont utilisées pour identifier les points forts et les axes d'amélioration. Les résultats de ces évaluations peuvent conduire à des récompenses ou à des sanctions négatives, selon les performances.
- **Calendrier d'envoi des pièces périodiques** : Ce calendrier organise l'envoi régulier de rapports et de documents administratifs aux autorités éducatives compétentes. Il garantit que toutes les informations nécessaires sont transmises en temps voulu pour une gestion efficace et une supervision adéquate.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE ET THEORIES EXPLICATIVES

2.1. REVUE DE LA LITTERATURE

2.1.1. LE CONCEPT DE « DIFFICULTÉ »

Genèse, Étymologie, Définitions :

Le concept de projet est loin d'être un néologisme, trouvant ses racines profondes dans l'histoire de la pensée humaine, bien avant sa formalisation moderne en tant que discipline de gestion. La genèse du mot est intrinsèquement liée à l'idée d'une action planifiée et intentionnelle, une projection de l'esprit vers l'avenir. Historiquement, les grandes réalisations, de l'édification des pyramides aux cathédrales médiévales, impliquaient une forme de gestion de projet, bien que les outils et les terminologies fussent différents. Slevin et Pinto (1987) soulignent d'ailleurs que « l'essence de la gestion de projet est l'organisation et la planification de tâches uniques et complexes », même si le champ d'étude n'a émergé qu'au milieu du XXe siècle, notamment avec les projets militaires complexes comme le Projet Manhattan et l'essor de méthodes comme le PERT (Program Evaluation and Review Technique) dans les années 1950. C'est l'ère industrielle et l'accroissement de la complexité organisationnelle qui ont nécessité la formalisation des approches, faisant du projet non plus seulement une intention, mais un processus structuré. Kerzner (2017) renforce cette idée en affirmant que « la gestion de projet moderne est née de la nécessité de gérer des ressources limitées pour atteindre des objectifs définis dans des contraintes de temps et de coûts », marquant le passage de l'intuition à la méthodologie.

Le terme « projet » tire son origine étymologique du latin *proicere*, un verbe composé de *pro-* (en avant) et *jacere* (jeter), signifiant littéralement « jeter en avant ». Cette étymologie est cruciale car elle capture l'essence même du projet : l'acte de visualiser et de structurer l'avenir, de projeter une idée ou une intention dans la réalité future. Cette projection est une anticipation cognitive et une volonté d'action. Midler (1995), l'un des spécialistes français de l'innovation par projet, voit le projet comme « un processus de rupture par rapport au cours habituel des choses, destiné à produire un résultat unique », insistant sur sa nature d'effort temporaire. L'aspect unique et temporaire est également la pierre angulaire de la définition du Project Management Institute (PMI), qui définit un projet comme « un effort temporaire entrepris pour créer un produit, un service ou un résultat unique » (PMBOK Guide, 6e édition,

2017), définition la plus largement acceptée dans la profession. Boutinet (2007), dans une perspective plus philosophique, considère que le projet est « une manière d'habiter le futur, une mise en forme de l'intentionnalité », soulignant que le projet est un trait fondamental de l'existence humaine orientée vers la transformation.

Typologie du Projet

La typologie des projets est vaste et reflète la diversité des contextes et des objectifs. On distingue généralement les projets en fonction de leur domaine d'application, de leur taille, de leur complexité ou de leur finalité. On peut citer : les projets techniques/industriels (construction d'une usine), les projets informatiques (développement d'un logiciel), les projets organisationnels (restructuration d'une entreprise), les projets de recherche et développement (R&D) (création d'un nouveau produit) et les projets sociaux/de développement (construction d'une école ou campagne de santé publique). Shenhar et Dvir (2007) ont proposé une matrice de classification basée sur deux dimensions : la nouveauté technologique et le degré de complexité du système, allant des projets de « Type A » (petits, familiers) aux projets de « Type D » (ultra-hautes technologies, systèmes complexes). Ils déclarent que « il n'y a pas de méthode unique de gestion de projet ; la méthode doit s'adapter au type de projet ». Dans le domaine du développement, Roche (1999) met l'accent sur les projets dits « participatifs », affirmant que « l'efficacité et la durabilité d'un projet de développement dépendent de l'appropriation par les bénéficiaires », ce qui est crucial pour les projets sociaux et éducatifs.

Les étapes de mise en œuvre d'un projet :

Les étapes de mise en œuvre d'un projet se modélisent classiquement selon un cycle de vie universellement reconnu, bien que les appellations varient selon les méthodologies (PRINCE2, Agile, PMI, etc.). Ce cycle se décline typiquement en quatre ou cinq phases principales : l'initialisation/lancement, la planification, l'exécution, le suivi et la maîtrise, et la clôture. La phase d'initialisation définit le besoin, la faisabilité et le cadrage ; la planification détaille les tâches, les ressources et l'échéancier ; l'exécution est la réalisation concrète du travail ; le suivi/maîtrise assure l'alignement avec le plan et la gestion des risques ; et la clôture formalise l'achèvement. Gido et Clements (2018) résument la planification en disant : « Si vous ne planifiez pas, vous planifiez d'échouer », soulignant la criticité de cette phase. Cleland et King (1983), pionniers du domaine, ont formalisé le rôle du chef de projet comme celui d'un « intégrateur » dans la phase d'exécution, affirmant que « la gestion de projet est l'intégration des différents éléments de l'organisation nécessaires pour atteindre l'objectif du projet ».

Suivi et évaluation :

Le suivi de projet est un mécanisme de gestion proactif et continu essentiel pour garantir que les activités se déroulent comme prévu et que les ressources sont utilisées de manière efficiente. Il repose sur la collecte régulière de données d'indicateurs clés de performance (KPIs) qui mesurent l'avancement physique et financier. Les principaux éléments de ce suivi incluent les rapports d'avancement, les réunions de pilotage, la gestion des risques et la gestion des changements par rapport au plan de référence (baseline). Baccarini (1999) insiste sur la dimension de contrôle, affirmant que « le suivi de projet est la fonction qui compare les performances réelles aux performances planifiées et prend des mesures correctives », le rendant indispensable à la maîtrise des délais et des coûts. Pinto (2010) ajoute que le suivi efficace doit également intégrer la communication en déclarant que « la communication régulière des indicateurs de performance est la clé pour maintenir l'alignement et la motivation de l'équipe ». Un bon système de suivi doit être capable d'alerter précocement les dérives, comme le mentionne Turner (2014) : « L'essence du suivi réussi réside dans la capacité à transformer les données brutes en informations exploitables pour la prise de décision en temps réel ».

L'Évaluation, en revanche, est un exercice périodique, plus approfondi et souvent externe, visant à juger de la pertinence, de l'impact et de la durabilité du projet. Contrairement au suivi qui répond à la question « Faisons-nous bien les choses ? », l'évaluation répond à « Faisons-nous les bonnes choses ? ». Elle utilise les critères de l'OCDE/CAD et s'appuie sur une Théorie du Changement pour vérifier les liens de causalité entre les activités et les résultats finaux. Weiss (1998), figure marquante de l'évaluation, la définit comme « la fourniture et l'utilisation d'une information socialement utile », insistant sur son rôle d'aide à la prise de décision future et de redevabilité. L'évaluation n'est pas seulement une reddition de comptes ; c'est un puissant outil d'apprentissage organisationnel. Chen (2005), théoricien de l'évaluation axée sur la théorie, affirme que « une évaluation rigoureuse doit s'appuyer sur une théorie du changement explicite pour relier les activités aux résultats et aux impacts », permettant de déterminer si les hypothèses initiales étaient valides. La distinction est clairement résumée par Mickiewicz et O'Keefe (2006) : « le suivi est le mécanisme de gestion qui permet de s'assurer que l'on fait les choses correctement, tandis que l'évaluation est le mécanisme d'apprentissage qui permet de s'assurer que l'on fait les bonnes choses », faisant du S&E un tandem indispensable pour garantir l'efficacité, l'apprentissage et la pérennité des investissements en projet.

L'évaluation de projet intervient à des moments stratégiques (à mi-parcours, en fin de projet ou après sa clôture) et est axée sur l'apprentissage et la redevabilité. Elle utilise les critères de l'OCDE/CAD (Organisation de Coopération et de Développement Économiques/Comité d'Aide au Développement) : pertinence, efficacité, efficience, impact et durabilité. L'évaluation de l'impact, par exemple, cherche à déterminer si le projet a causé les changements souhaités chez les bénéficiaires. Chen (2005), théoricien de l'évaluation axée sur la théorie, souligne que « une évaluation rigoureuse doit s'appuyer sur une théorie du changement explicite pour relier les activités aux résultats et aux impacts ». La distinction entre le suivi et l'évaluation est fondamentale : le premier regarde l'activité, le second le résultat. Pour Patton (2008), promoteur de l'évaluation utilisation-orientée, « la valeur d'une évaluation est jugée par son utilisation effective par les parties prenantes pour améliorer la prise de décision future ». L'évaluation ne doit pas être une simple formalité, mais un outil stratégique pour Lusthaus (2009), qui écrit que « l'évaluation est un exercice de jugement critique visant à améliorer la gestion, l'apprentissage et les performances futures des organisations ».

La formalisation du cycle de vie du projet a rapidement conduit à l'émergence de l'expression clé « suivi et évaluation de projet » (S&E), reconnue comme une fonction essentielle pour assurer l'efficacité, la pertinence et la durabilité des initiatives. Le suivi est un processus continu, visant à collecter et analyser des informations sur l'avancement des activités par rapport au plan, tandis que l'évaluation est une appréciation périodique et systématique, visant à déterminer la pertinence, l'efficience, l'efficacité, l'impact et la viabilité du projet. Pour les organismes de développement, comme la Banque Mondiale ou le PNUD, le S&E est indispensable. Mickiewicz et O'Keefe (2006) affirment que « le suivi est le mécanisme de gestion qui permet de s'assurer que l'on fait les choses correctement, tandis que l'évaluation est le mécanisme d'apprentissage qui permet de s'assurer que l'on fait les bonnes choses », distinguant clairement les deux fonctions. Weiss (1998), figure marquante de l'évaluation, précise que « l'évaluation est la fourniture et l'utilisation d'une information socialement utile », soulignant son rôle d'aide à la décision et de redevabilité (ou accountability).

Le Suivi et Évaluation (S&E) de projet est une fonction critique et bicéphale qui a évolué pour devenir l'épine dorsale de la gestion axée sur les résultats, permettant non seulement le contrôle des opérations, mais aussi l'apprentissage organisationnel. Le suivi est un processus continu, interne et en temps réel, visant à mesurer l'avancement des activités et l'utilisation des ressources par rapport au plan initial. Il se concentre sur l'efficience et l'efficacité à court terme. Pour Baccarini (1999), « le suivi de projet est la fonction qui compare les performances réelles

aux performances planifiées et prend des mesures correctives », soulignant son rôle de navigation et de contrôle de trajectoire. Il repose sur des outils comme les Indicateurs Clés de Performance (KPIs) et les rapports d'avancement réguliers. Sa fonction principale est la gestion proactive des écarts (variances), assurant que les livrables sont produits dans les délais et budgets convenus. Pinto (2010) insiste sur la dimension de communication : « la communication régulière des indicateurs de performance est la clé pour maintenir l'alignement et la motivation de l'équipe ». Le suivi efficace est donc un mécanisme d'alerte précoce, transformant les données brutes en informations exploitables pour la prise de décision immédiate, un point renforcé par Turner (2014) qui précise que « l'essence du suivi réussi réside dans la capacité à transformer les données brutes en informations exploitables pour la prise de décision en temps réel », garantissant que l'on est toujours sur la bonne voie d'exécution.

Projet éducatif :

La transition vers les projets éducatifs nécessite de contextualiser les principes de gestion de projet au domaine de l'éducation, où les résultats sont souvent intangibles et les impacts se manifestent à long terme. Un projet éducatif est un ensemble d'activités planifiées et coordonnées, visant à modifier une situation éducative, à améliorer les apprentissages, à innover dans les pratiques pédagogiques ou à restructurer un système scolaire. Perrenoud (2001) insiste sur la nécessité pour les acteurs de l'éducation d'adopter une posture de projet : « Le projet est une démarche qui confère du sens et de la cohérence aux pratiques éducatives éparses et traditionnelles ». L'éducation étant un système complexe, les projets éducatifs doivent gérer une multitude d'acteurs : élèves, enseignants, parents, administration, etc. Mèredieu (2007), spécialiste de la pédagogie de projet, précise que « le projet en éducation est fondamentalement un outil de médiation qui favorise l'engagement et l'autonomie des apprenants ». Dans ce contexte, l'échec d'un projet éducatif n'est pas seulement un échec de gestion, mais une occasion manquée de développement humain, comme le résume Stoll et Fink (1996) : « L'innovation éducative, souvent menée par projet, doit être perçue comme un levier pour créer des écoles qui apprennent ».

Les types de projets éducatifs :

Les types de projets éducatifs sont aussi variés que les niveaux et les objectifs de l'éducation. On peut les classer selon plusieurs critères : par échelle (projet de classe, d'établissement, national), par finalité (pédagogique, d'infrastructure, de réforme) ou par approche (projets axés sur l'apprenant, projets de recherche-action). Les projets d'établissement

ou Projet d'École (PE) sont très courants et visent à définir des priorités locales pour améliorer la réussite scolaire. Les projets pédagogiques sont centrés sur l'enseignement/apprentissage, souvent pour développer des compétences spécifiques (ex. : projet scientifique). Tozzi (2000), théoricien de la discussion philosophique à l'école, affirme que « le projet philosophique ou citoyen est un exemple de projet éducatif qui vise non pas une performance immédiate, mais le développement d'une posture réflexive chez l'élève ». Les projets de réforme systémique, comme ceux menés par l'UNESCO, cherchent à améliorer l'accès et la qualité à l'échelle d'un pays. Huberman (1973) avait déjà noté, en étudiant les innovations éducatives, que « l'adoption réussie d'une innovation en éducation nécessite un projet clair et un soutien institutionnel fort ».

Dans le contexte des pays en développement, et plus particulièrement en Afrique, les projets éducatifs revêtent une importance cruciale pour l'atteinte des Objectifs de Développement Durable (ODD), notamment l'ODD 4 sur l'éducation de qualité. Ces projets sont souvent financés par des bailleurs de fonds (Banque Mondiale, AFD, UE, etc.) et visent à combler des déficits structurels : accès, qualité des enseignants, infrastructures, et pertinence des programmes. Lewin (2002), spécialiste de l'éducation en Afrique, met en garde : « Les projets éducatifs en Afrique doivent éviter les solutions 'taille unique' et être adaptés aux réalités socio-économiques locales », soulignant la nécessité d'une grande pertinence contextuelle. Les défis incluent la gestion de la diversité linguistique, la faible rémunération des enseignants et les faibles taux d'achèvement dans certaines zones. Broussard (2010), traitant des projets financés par l'aide, note que « le succès des projets éducatifs dépend souvent de la capacité des gouvernements à assurer la pérennité du financement après le retrait des donateurs ».

Projets Éducatifs en Afrique et Focalisation sur le Cameroun

Les projets éducatifs en contexte africain sont fondamentalement des outils de développement humain et social, visant souvent à répondre à des défis majeurs hérités, tels que l'accès inégal, la qualité médiocre des infrastructures, et la pertinence des curricula face aux besoins du marché de l'emploi. Ces projets nécessitent une gestion de projet sensible à la complexité socio-culturelle et aux contraintes institutionnelles. Le rôle des partenaires techniques et financiers (PTF) est prédominant. King (1991), en analysant l'aide à l'éducation, soulignait déjà que « le défi majeur des projets éducatifs en Afrique n'est pas tant de mobiliser les ressources que de garantir leur utilisation efficace et une appropriation nationale durable ». Les initiatives portent souvent sur la formation des maîtres, la décentralisation de la gestion scolaire ou l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE). Verspoor (2008), de la Banque Mondiale, insiste sur la qualité : « Tant que

la qualité de l'enseignement ne s'améliore pas, les projets d'augmentation de l'accès ne produiront pas les bénéfices escomptés pour le développement ».

Les projets éducatifs au Cameroun s'inscrivent dans une dynamique nationale visant à consolider un système éducatif marqué par le bilinguisme (français et anglais) et la recherche d'une adéquation formation-emploi. Le gouvernement, avec le soutien de PTF comme l'AFD, l'Union Européenne ou le Fonds Mondial pour l'Éducation, a lancé plusieurs programmes majeurs, notamment le Programme Sectoriel Éducation (PSE). Ces projets ciblent spécifiquement l'amélioration de la gouvernance éducative, le renforcement de l'enseignement technique et professionnel (ETP), et l'amélioration de l'accès dans les zones rurales et défavorisées. Ngueti (2012), analysant les réformes au Cameroun, a constaté que « la mise en œuvre des projets éducatifs se heurte souvent à la bureaucratie et à la faible capacité d'absorption des financements au niveau décentralisé ». Le défi de la pertinence est constamment soulevé, comme le mentionne Tchombe (2010) : « Pour être efficaces, les projets éducatifs au Cameroun doivent intégrer les valeurs culturelles locales et former des citoyens capables de résoudre les problèmes nationaux ».

La gouvernance et la gestion des parties prenantes sont cruciales pour les projets éducatifs camerounais. Le système éducatif, étant centralisé dans sa conception mais en voie de décentralisation dans son exécution, exige une coordination complexe entre le Ministère des Enseignements Secondaires, le Ministère de l'Éducation de Base, les autorités régionales et locales, les chefs d'établissement et les Associations de Parents d'Élèves et d'Enseignants (APEE). L'approche participative est d'autant plus vitale pour assurer l'appropriation. Fomété (2015), étudiant la décentralisation éducative, affirme que « l'échec ou le succès d'un projet éducatif au Cameroun est directement lié à l'efficacité du dialogue entre le niveau central et la base scolaire ». La gestion des risques politiques et sociaux (grèves d'enseignants, insécurité régionale) est également un élément de suivi permanent. Wai et Wong (2002), dans leur analyse des projets complexes, rappellent que « dans les environnements politiquement chargés, la gestion des parties prenantes est la compétence la plus critique du chef de projet ».

Un aspect spécifique des projets au Cameroun concerne l'intégration de l'éducation bilingue et la nécessité de programmes adaptés aux deux sous-systèmes (anglophone et francophone). Les projets visent souvent à harmoniser les normes de qualité sans effacer les spécificités culturelles et pédagogiques. Le renforcement de l'enseignement technique et professionnel (ETP) est une priorité stratégique pour réduire le chômage des jeunes. Des projets soutenus par la Banque Africaine de Développement (BAD) ciblent spécifiquement la

construction et l'équipement des centres de formation professionnelle. Ndjounou (2018), analysant l'impact de ces projets, conclut que « l'amélioration de l'ETP passe par des projets qui connectent directement les institutions de formation avec les entreprises locales pour des stages et des curricula pertinents ». Diouf (2007), bien que généraliste sur l'Afrique de l'Ouest, résume bien la situation en déclarant que « la pérennité des projets d'éducation est assurée lorsque les acteurs locaux voient le projet comme une réponse à un besoin réel et non comme une injonction externe ».

Ainsi, il est manifeste que le projet éducatif, du point de vue de la gestion, est un cas d'application du cycle de vie standard, mais avec des spécificités d'exécution, de suivi et d'évaluation liées à l'intangibilité de ses produits et à son impact social à long terme. Au Cameroun, ces projets sont des véhicules essentiels de la politique publique pour le développement du capital humain. Le défi est de passer d'une gestion de projet orientée sur la simple exécution des fonds de donateurs à une gestion axée sur l'impact et la durabilité institutionnelle. Morin (1999), dans sa vision de l'éducation, offre une perspective finale : « Le projet est une hypothèse à vérifier et l'évaluation est la vérification de cette hypothèse dans la complexité du réel ». Pour que ces projets réussissent, la gouvernance et la redevabilité des acteurs clés (gouvernement, écoles, communautés) doivent être renforcées, comme l'ont souligné Mouton et Baudouin (2014) : « La réussite en gestion de projet dans les pays en développement dépend de l'alignement des objectifs du projet avec les capacités locales à gérer et à entretenir les résultats ».

2.1.2. LE CONCEPT DE « DIFFICULTÉ »

Le mot « difficile » est un terme fréquent qu'on rencontre dans plusieurs domaines dont la philosophie, la psychologie, la sociologie, l'éducation et la gestion. L'étude étymologique ne dévoile que le terme « difficulté » trouve ses origines dans le mot latin classique « difficultas » dérivé de l'adjectif latin « difficilis » qui signifie « difficile ». Cette construction associe le préfixe privatif « dis- » à la racine « facilis » qui veut dire facile, Ce qui marque ainsi une opposition conceptuelle fondamentale. Le Dictionnaire ORTHOLANG le définit comme le « caractère de ce qui est ressenti comme difficile ou est difficile à faire eu égard aux capacités du sujet soit à cause de la nature de l'objet, soit du fait des circonstances ». D'après le Dictionnaire en ligne de l'Académie Françaises, La difficulté est le caractère de ce qui est difficile, le Manque de facilité, de capacité, d'aptitude, pour accomplir une action. C'est ce qu'il y a de difficile en quelque chose ; obstacle, empêchement. Les recherches lexicographiques

contemporaines (Le Robert, 2022 ; Larousse, 2023), convergent vers une définition triadique selon laquelle la difficulté est le caractère pénible d'une action, sa complexité de compréhension et la résistance à la résolution. Cette polysémie initiale explique en partie les variations d'usage selon les disciplines scientifiques, tout en maintenant un noyau sémantique commun. Pour aller plus loin, explorons cette expression selon l'approche philosophique, suivant les perspectives psychologiques, psychopédagogiques, sociologiques, dans le domaine de la gestion et enfin dans le champ de l'éducation et la formation.

L'histoire philosophique occidentale nous donne des éclairages explicites sur la conceptualisation des difficultés. Aristote, dans *Éthique à Nicomaque*, parlant de force morale et capacité à affronter l'adversité, mentionnant la souffrance que nous pouvons observer sous le prisme de la difficulté déclare que « la souffrance devient belle quand quelqu'un supporte de grandes calamités avec joie, non par insensibilité mais par grandeur d'esprit ». Comme facteur de difficulté, il mentionne la nature humaine et les plaisirs, la spécificité des situations, la connaissance de soi et l'habitude. Descartes, dans le *Discours de la Méthode* (1637), « pour mieux conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences » érige la difficulté en véritable critère épistémologique. Il reprend l'expression difficulté à plusieurs reprises dans son discours en plusieurs expressions dont « les difficultés qui ont coutume d'être disputées entre les doctes... me semblaient n'y avoir pas réussi, m'y faisait imaginer tant de difficulté que je n'eusse peut-être pas encore sitôt osé l'entreprendre ». Cette perspective trouve bien un écho contemporain chez Bachelard (1938) pour qui la connaissance scientifique se construit contre des obstacles épistémologiques. Sénèque, Philosophe stoïcien met en avant l'idée selon laquelle la raison est l'outil fondamental pour affronter les difficultés. Il déclare d'ailleurs « Pour surmonter les obstacles, fait appel à la raison » Pour lui, les obstacles, les difficultés ne doivent pas être perçues comme des barrières insurmontables. La phénoménologie husserlienne (1901) introduit aussi l'idée d'une difficulté constitutive de l'expérience humaine consciente rejoignant Sartre. Ces fondations philosophiques sont nécessaires pour irriguer et observer les approches modernes en sciences humaines.

Dans le champ de La psychologie développementale et particulièrement l'école piagétienne apporte des contributions majeures à la compréhension des difficultés. Piaget (1967) conceptualise la difficulté cognitive comme un « déséquilibre nécessaire » au processus d'adaptation, selon le modèle assimilation/accommodation. Au cours de ses travaux expérimentaux sur les stades de développement, il démontre que la difficulté optimale doit se situer dans la « zone proximale » de l'apprenant, un concept que Vygotsky (1978) systématisera

dans ses travaux. Le champ pédagogique a progressivement élaboré des typologies fines des difficultés d'apprentissage. Meirieu (1996) suggère une distinction opérationnelle entre difficultés « fécondes » (concernant la stimulation de la métacognition) et « stériles » (qui bloquent tout processus).

L'approche sociologique élargit la perspective en examinant les difficultés systémiques. L'objet d'étude de la sociologie, l'être humain perçu dans sa dualité d'autonome et conditionné complexifie l'analyse sociologique qui se veut Objective. D'ailleurs, « une difficulté essentielle de la sociologie est d'être une science qui s'applique à des « êtres supposés à la fois autonomes et conditionnés » (Pharo, 1997, P.167). Bourdieu et Passeron (1964) démontrent comment l'institution scolaire transforme certaines difficultés sociales en échecs individuels. Les travaux de l'OCDE (2019) révèlent des variations internationales significatives dans la gestion des difficultés scolaires, corrélées aux inégalités sociales. Au niveau institutionnel, Dubet (2002) analyse la "difficulté scolaire" comme construction sociale résultant de l'interaction entre politiques éducatives, pratiques enseignantes et représentations parentales. Cette approche macrosociale complète utilement les perspectives psychopédagogiques, en montrant comment les difficultés individuelles s'inscrivent dans des contextes structurels qui peuvent les amplifier ou les atténuer.

Le mot « difficulté » est employé dans le domaine de l'éducation sur plusieurs pans, parmi lesquels la difficulté scolaire, les difficultés d'apprentissage, les difficultés d'adaptation et les difficultés des enseignants. Selon Pierre (2007), « les difficultés scolaires des élèves impliquent celles des enseignants », mettant ainsi en lumière l'interdépendance scolaire entre les élèves et leurs éducateurs. Ainsi, L'impact des difficultés scolaires ne se limite pas aux apprentissages mais influence aussi les stratégies pédagogiques des enseignants et leur capacité à accompagner efficacement leurs élèves.

Dans ce contexte, la difficulté scolaire est souvent perçue comme une incapacité à... (Berzin et al., 2008, p.96), mettant en avant la nécessité de stratégies pédagogiques inclusives pour réduire les écarts d'apprentissage. Toutefois, la perception d'un élève en difficulté dépend largement du cadre scolaire et des attentes académiques. Comme le mentionnent Berzin et al. (2008, p.97), « un élève en difficulté est alors un élève signalé par son maître comme étant en décalage par rapport aux autres ou ne répondant pas aux attentes scolaires ». Cette subjectivité dans l'évaluation des difficultés montre que certains élèves peuvent être considérés comme en difficulté non pas en raison d'un déficit réel de compétences, mais plutôt en raison d'un décalage avec les normes établies. La prise en compte de ces éléments dans l'élaboration des

politiques éducatives reste essentielle afin de garantir une approche adaptée aux besoins spécifiques de chaque élève. L'éducation inclusive et la diversification des pratiques pédagogiques apparaissent ainsi comme des leviers indispensables pour permettre à chaque apprenant d'évoluer dans un cadre propice à son développement.

Dans une perspective théorique, Faye (p.106) souligne qu'« une approche inactive considère que la difficulté n'est pas en soi inhérente à l'élève voire à l'école ». Cette réflexion remet en question l'idée selon laquelle la difficulté serait une caractéristique figée d'un élève ou d'un système éducatif. Historiquement, dans les années 1980, la notion « d'élève en difficulté » remplace celle « d'élève en échec scolaire », illustrant une évolution dans la manière dont l'éducation appréhende les obstacles scolaires rencontrés par les apprenants.

Dans le champ de la Gestion, La notion de difficulté a toujours suscité de nombreuses réflexions, tant dans les sphères économiques qu'individuelles. Premier ministre du Royaume-Uni entre 1940 à 1945, pendant la Seconde Guerre mondiale, et de 1951 à 1955 Winston Churchill illustre cette dualité en déclarant : « un pessimiste voit la difficulté dans chaque opportunité, un optimiste voit l'opportunité dans chaque difficulté ». Cette déclaration met en lumière le rôle de la perception face aux obstacles : ce ne sont pas les difficultés elles-mêmes qui conditionnent le succès, mais la manière dont elles sont interprétées et surmontées. La littérature académique met en évidence plusieurs facteurs contribuant à ces défis, notamment la complexité croissante des systèmes de contrôle, la résistance au changement et les contraintes organisationnelles (Mintzberg, 1983). Dans le cadre de l'éducation et du monde professionnel, cette philosophie souligne l'importance de l'adaptabilité et de la résilience pour transformer les défis en opportunités.

Au-delà des organisations, la difficulté est également un concept central dans l'évolution personnelle et intellectuelle. John Maynard Keynes souligne que « la difficulté n'est pas de comprendre les idées nouvelles, mais d'échapper aux idées anciennes ». Cette observation traduit un réel défi essentiel du développement humain, qui est de dépasser les paradigmes établis pour intégrer de nouvelles perspectives. Dans l'éducation comme dans la vie professionnelle, la capacité à remettre en question des idées préconçues est souvent la clé de l'innovation et du progrès. Ainsi, surmonter une difficulté ne consiste pas seulement à la résoudre, mais aussi à reconfigurer sa manière de penser. Ces réflexions montrent que la gestion des difficultés repose sur une combinaison de préparation, de résilience et de capacité d'adaptation, garantissant ainsi une approche efficace face aux aléas de la vie courante.

2.1.2. L'éducation comme facteur de croissance et de développement des états

Depuis l'antiquité, les philosophes et savants reconnaissent le rôle de l'éducation dans la croissance et le développement des nations. Un proverbe chinois précise que « Donnez à un homme un poisson, et il aura à manger pour une journée ; apprenez à un homme à pêcher, et il aura à manger toute sa vie ». Dans un sens premier, il met en avant l'atteinte de l'autonomie alimentaire et dans une vision générale, il met en avant l'autonomie de soie, l'indépendance et le bonheur à long terme qu'un individu peut se procurer lui-même tout au long de sa vie à partir des connaissances et compétences qu'il aura accumulées. Ceci rejoint clairement la pensée de Théodore Schultz (1902-1998) lorsqu'il évoque le capital humain comme l'ensemble des connaissances et des compétences qu'un individu accumule au cours de sa vie et qui est capable de produire des biens et services. Ainsi, dans le processus de production, les biens matériels mis en jeu ne suffisent pas, il est nécessaire d'ajouter à sa des compétences inhérentes aux individus.

Les impacts de l'éducation s'observent tant au niveau individuel qu'au niveau collectif. Un individu éduqué est en mesure de faire des choix raisonnables concernant sa santé, sa consommation et les risques professionnels à prendre, ce qui peut directement influencer son niveau de vie et contribuer à la croissance économique du pays. Au niveau macroéconomique, l'éducation joue également un rôle majeur dans la gouvernance. Un citoyen éduqué peut faire un choix éclairé sur les gouvernements, contribuant ainsi à une meilleure démocratie et à une gouvernance efficace, ce qui participe au maintien de la paix, un élément indispensable au développement des États. L'éducation constitue donc un pilier fondamental du progrès, influençant aussi bien la prospérité individuelle que la stabilité nationale.

Dans ce contexte, Le Projet PADESCE contribue directement à la croissance du Cameroun en améliorant l'éducation secondaire et en développant des compétences adaptées au marché du travail. S'inscrivant dans la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND30), il vise à renforcer le capital humain et l'industrialisation du pays. Grâce à un financement de 70 milliards FCFA en partenariat avec la Banque mondiale, il soutient les établissements scolaires d'enseignement général et renforce les capacités des enseignants. En réduisant les disparités éducatives, le PADESCE joue un rôle clé dans le développement économique et social du Cameroun, contribuant ainsi à une croissance durable et inclusive.

2.1.3. Le projet d'établissement, communauté éducative et implication

Le projet d'établissement est un élément central de la politique éducative. Comme le souligne Mamefo (2022, p. 257), « le projet d'établissement est un document contenant les grands axes de la politique d'un établissement scolaire ». Il précise les orientations pédagogiques et organisationnelles, permettant de définir une vision adaptée aux besoins de la communauté éducative. Le projet pédagogique, quant à lui, se concentre sur les visées pédagogiques et les choix méthodologiques nécessaires à leur mise en œuvre. La structuration du projet repose donc sur une réflexion approfondie, impliquant divers acteurs pour garantir sa pertinence et son efficacité.

L'implication des acteurs éducatifs constitue un facteur clé de réussite du projet d'établissement. Fournier (2019, p. 46) définit l'implication comme « l'attachement d'un individu envers sa tâche et son organisation ». Dans un établissement scolaire, cela concerne non seulement les enseignants et les élèves, mais également les parents et partenaires extérieurs, qui doivent collaborer étroitement. Boncompain (p. 19) souligne que « penser le projet de son établissement... pour la vision qu'on en a de l'intérieur est l'enjeu du chef d'établissement ». Toutefois, il rappelle que cette réflexion ne doit pas se limiter aux aspects pédagogiques, mais inclure aussi une perspective externe et citoyenne. Cette approche globale permet d'analyser l'impact de l'école sur son environnement et d'intégrer efficacement les enjeux locaux et sociétaux.

L'un des piliers fondamentaux du projet d'établissement est sa dimension socioculturelle. Perrenoud (2001, p. 356) rappelle que « du point de vue socioculturel, les sociétés africaines sont réputées pour avoir une conscience collective très poussée comparativement à d'autres types de rationalité ». Cette conscience collective favorise une implication plus dynamique des acteurs éducatifs, facilitant la mise en œuvre de stratégies adaptées aux réalités sociales locales. En Afrique, le projet éducatif doit donc prendre en compte les spécificités culturelles et communautaires afin de maximiser son impact. Il est essentiel d'assurer une participation active de tous les membres de la communauté éducative pour renforcer l'adhésion et garantir une mise en œuvre efficace et durable.

Le projet PADESCE illustre parfaitement l'importance du projet d'établissement dans l'amélioration du système éducatif. La note N°34/23/MINESEC/CAB du 10 janvier 2023 précise que chaque établissement sélectionné dans le cadre du projet PADESCE doit proposer un projet d'établissement pour bénéficier de financements. Cela encourage les établissements

scolaires à définir leurs objectifs éducatifs et à mettre en place des stratégies adaptées. La mise en œuvre du projet PADESCE repose sur une mobilisation coordonnée des acteurs éducatifs afin de renforcer les pratiques pédagogiques et d'améliorer l'environnement d'apprentissage. Cette approche constitue un levier majeur pour garantir une éducation plus efficace et mieux adaptée aux réalités locales.

2.1.4. Administration des systèmes éducatifs

La gestion des systèmes éducatifs varie considérablement selon les pays et leurs contextes institutionnels. Dans les pays en voie de développement, Hddigui (2006, p. 21) souligne que la fonction publique « se caractérise par une administration pléthorique, bureaucratique et peu efficace ». Cette analyse met en évidence des différences notables entre la structuration des ressources humaines dans l'éducation au Sénégal, en France et au Maroc. La répartition des missions du personnel peut être transversale ou segmentée en fonction des cycles d'enseignement et des catégories professionnelles concernées. Dans certains cas, la gestion du personnel d'encadrement fait l'objet d'une attention spécifique, parfois sous une direction distincte. Ces choix organisationnels reflètent les besoins et orientations des politiques éducatives, démontrant l'adaptabilité des systèmes éducatifs aux contextes nationaux et institutionnels.

L'efficacité de la gouvernance des systèmes éducatifs repose sur une gestion participative et une prise de décision inclusive. Perrenoud (2001) met en garde contre les risques liés à un pilotage non partagé, affirmant qu'« un pilotage non partagé ou négocié dans le cercle restreint du pouvoir aboutit à des décisions qui sont prises sur papier, mais qui n'ont pas d'effet dans la réalité, sauf sur des choses secondaires ». Cette observation souligne l'importance d'impliquer l'ensemble des parties prenantes dans la prise de décisions, notamment les enseignants, les parents et les acteurs institutionnels. Une gouvernance ouverte favorise l'adhésion aux réformes et améliore leur mise en œuvre concrète dans le système éducatif, en garantissant une meilleure cohérence entre les orientations stratégiques et leur application effective sur le terrain.

Le développement des systèmes éducatifs repose sur une amélioration continue et des réformes adaptées aux réalités du terrain. Selon McKinsey & Company (2010, p. 1), « tout système scolaire peut progresser de façon importante et rapidement - en moins de six ans – en mettant en place un ensemble de leviers prioritaires qui varient selon le niveau de performance dans lequel le système se situe ». Cette idée met en évidence l'importance de l'évaluation

régulière des performances scolaires et l'adoption de stratégies différenciées pour renforcer l'efficacité du système éducatif. Les mécanismes de suivi et d'évaluation permettent d'ajuster les politiques éducatives en fonction des résultats obtenus, garantissant une approche dynamique et réactive face aux défis rencontrés dans la mise en œuvre des réformes.

L'adaptabilité des systèmes éducatifs aux évolutions sociétales et technologiques constitue un enjeu majeur dans leur gouvernance. Les avancées numériques et les transformations pédagogiques imposent une révision continue des pratiques éducatives et des modèles de gestion institutionnels. La formation des enseignants, l'intégration des outils numériques et la diversification des méthodes d'apprentissage sont autant de défis à relever pour garantir un système éducatif moderne et performant. La capacité d'un système éducatif à évoluer selon les besoins de la société détermine son efficacité et sa pertinence dans la préparation des apprenants aux exigences du monde contemporain.

Le pilotage stratégique des systèmes éducatifs nécessite une coordination efficace entre les différents acteurs impliqués. Les établissements scolaires doivent s'inscrire dans des dynamiques collaboratives impliquant les enseignants, les élèves, les parents et les décideurs institutionnels. L'instauration de mécanismes de dialogue et de concertation permet une prise de décision plus éclairée et une mise en œuvre plus efficace des politiques éducatives. En favorisant l'inclusion et la transparence dans la gestion du système éducatif, les réformes adoptées sont mieux comprises et acceptées, ce qui contribue à l'amélioration continue du secteur éducatif et à la réussite des apprenants.

2.1.5. L'Échec des Projets et Réformes Éducatives

L'efficacité de la gouvernance des systèmes éducatifs repose intrinsèquement sur une gestion participative et surtout une prise de décision véritablement inclusive. Perrenoud (2001) met en garde contre les risques importants liés à un pilotage non partagé, affirmant qu'« un pilotage non partagé ou négocié dans le cercle restreint du pouvoir aboutit à des décisions qui sont prises sur papier, mais qui n'ont pas d'effet dans la réalité, sauf sur des choses secondaires ». Cette observation souligne l'importance capitale d'impliquer l'ensemble des parties prenantes clés dans le processus de prise de décisions, ce qui inclut explicitement les enseignants qui sont au cœur de la mise en œuvre, les parents en tant que premiers éducateurs dont l'adhésion est indispensable. Une gouvernance ouverte et partagée, caractérisée par la transparence et la collaboration, favorise non seulement l'adhésion pleine et entière aux réformes proposées, mais améliore également de manière significative leur mise en œuvre concrète au sein du système

éducatif. Cela garantit une meilleure cohérence entre les orientations stratégiques définies en amont et leur application effective sur le terrain, évitant ainsi le décalage fréquent entre les intentions et les résultats.

L'échec des réformes scolaires peut souvent être attribué à des erreurs stratégiques, comme l'illustre Perrenoud (2004, P.3) qui identifie six façons « éprouvées » de faire échouer ces initiatives. Parmi celles-ci figurent la « sous-estimation de la force des adversaires », ce qui renvoie à l'idée que toute réforme génère des résistances qu'il faut anticiper et gérer activement. « Ne pas associer les acteurs au pilotage de la réforme » est une erreur fondamentale, car cela prive le projet de l'expertise du terrain et de l'adhésion de ceux qui doivent la porter. La tendance à « avancer et évaluer trop vite » conduit souvent à des ajustements précipités et à une incompréhension des processus longs de changement. Il est également critique de « sous-estimer le pouvoir des relais », c'est-à-dire les leaders informels ou les intermédiaires qui peuvent faciliter ou entraver la diffusion de la réforme. « Ignorer la réalité du travail des enseignants » signifie ne pas tenir compte des contraintes et des pratiques existantes, rendant la réforme inapplicable. Enfin, « surestimer le niveau de qualification des professionnels » peut conduire à des attentes irréalistes et à un manque de formation ciblée, compromettant l'exécution des nouvelles exigences. Ces écueils soulignent la complexité des dynamiques de changement en éducation et la nécessité d'une approche nuancée et contextuelle.

Une autre dimension cruciale de l'échec réside dans le décalage entre les politiques éducatives et les réalités du terrain, souvent accentué par un manque de professionnalisation du corps enseignant. Philippe Meirieu suggère, à juste titre, de s'engager davantage dans la professionnalisation des enseignants, allant au-delà des simples programmes pour se concentrer sur l'amélioration des pratiques. Il plaide pour accorder « dans l'immédiat davantage d'attention aux pratiques d'enseignement et aux conditions d'apprentissage qu'aux acquis mesurables des élèves », ce qui implique un changement de paradigme où l'efficacité pédagogique prime sur une évaluation purement sommative des résultats. Cette perspective est essentielle car elle reconnaît que l'échec d'une réforme n'est pas seulement imputable à sa conception, mais aussi à la capacité et aux outils des acteurs de terrain pour l'incarner. Investir dans le développement continu des compétences des enseignants, les doter de ressources et de formations adaptées, et les impliquer dans la réflexion sur les pratiques sont des leviers fondamentaux pour éviter que les réformes ne restent lettre morte et qu'elles ne s'effondrent face aux défis quotidiens de la salle de classe.

Le contexte local et l'équité sont également des facteurs déterminants pour le succès des réformes éducatives, dont la négligence peut mener à l'échec. Les travaux menés dans 33 pays Africains par le Centre mondial de la recherche et de la prospective de l'UNICEF en novembre 2024 ont souligné explicitement « l'importance de connaître le contexte local et d'en tenir compte, en faisant de l'équité une priorité pour accélérer les améliorations à l'échelle du système ». Cette recommandation met en lumière le fait que des solutions « taille unique » sont rarement efficaces dans des environnements diversifiés. Les spécificités culturelles, socio-économiques et géographiques de chaque région ou établissement doivent être intégrées dès la phase de planification des réformes. L'équité, quant à elle, n'est pas seulement une question de justice sociale ; elle est un levier de performance systémique. Ignorer les disparités et ne pas adapter les interventions aux besoins spécifiques des populations les plus vulnérables peut entraîner une augmentation des inégalités, un désengagement des acteurs concernés et, par conséquent, un échec généralisé de la réforme à produire les effets escomptés à grande échelle, rendant le projet inopérant pour une partie significative des bénéficiaires.

Par ailleurs, l'échec des projets éducatifs s'explique souvent par une dissonance entre les attentes des concepteurs et la réalité des ressources disponibles et des capacités d'absorption du système. Un manque de ressources matérielles adéquates, une infrastructure défaillante ou insuffisante, et une gestion inefficace des ressources humaines peuvent transformer des intentions louables en obstacles insurmontables. Les retards de financement, la bureaucratie excessive et les procédures administratives complexes, comme évoqué dans le contexte du « PADESCE », sont des freins tangibles qui minent l'enthousiasme et la capacité d'action des équipes sur le terrain. L'absence de flexibilité dans l'application des exigences du projet, sans prendre en compte les réalités locales spécifiques (par exemple, le nombre de prestataires locaux ou la capacité d'accueil des classes), conduit à une déconnexion entre le cadre théorique et l'application pratique. Lorsque le système éducatif n'est pas suffisamment doté ou préparé pour absorber les innovations et les exigences d'une réforme, celle-ci est vouée à la stagnation, voire au recul, indépendamment de la pertinence de ses objectifs initiaux.

Ainsi, la complexité des projets et réformes éducatives est telle que leur succès dépend d'une multitude de facteurs interdépendants. L'échec n'est pas une fatalité, mais souvent la conséquence d'une sous-estimation de la force des oppositions, d'une exclusion des acteurs clés du processus décisionnel, d'une impatience excessive face aux cycles de changement, ou d'une méconnaissance profonde des réalités du terrain et des capacités des professionnels. Pour qu'une

réforme prenne racine et produise des effets durables, il est impératif d'adopter une approche qui privilégie la co-construction, l'écoute des besoins locaux, la formation continue des enseignants, et une gestion des ressources transparente et adaptée. Seule une vision holistique, qui intègre les dimensions managériales, pédagogiques, contextuelles et humaines, permettra de transformer les défis en opportunités et d'assurer que les projets éducatifs ne restent pas de simples aspirations, mais se traduisent par une amélioration concrète de la qualité de l'éducation pour tous.

2.1.6. Quelques projets/programmes éducatifs au Cameroun

Le Programme d'Amélioration de l'Équité et de la Qualité de l'Éducation (PAEQUE)

Le programme d'Amélioration de l'Équité et de la qualité de l'éducation dénommé PAEQUE, alignés aux ODD afin d'appuyer la mise en œuvre de la stratégie sectorielle de l'éducation au Cameroun. Il est mis en œuvre par le MINEDUB, le MINSEC, le MINESUP, MINJEC et le MINEFOP. Il a été financé par le don N° TF 016665 de 53,3 millions de dollars US, soit FCFA 26,5 milliards accordés au Cameroun par le Partenariat Mondial pour l'Éducation et supervisé par la Banque Mondiale, suite à la signature en date du 11 mars 2014. Les bénéficiaires sont entre autre 478 000 élèves, dont 218 000 filles, des Zones d'Éducatrices Prioritaires (ZEP) et autres zones défavorisées (zones rurales) ; 2,28 millions d'élèves, dont 1,09 million de filles, qui bénéficieront du matériel pédagogique et didactique (manuels scolaires compris), Le renforcement des capacités de 33 600 enseignants des écoles primaires publiques (dont 16 500 femmes) et de 382 inspecteurs (dont 150 femmes) à utiliser le matériel pédagogique et didactique (manuels scolaires compris) dans les classes de 1er, 2nd et 3ème niveaux primaires et bien plus.

Il entre en vigueur le 05 juin 2014 et 30 septembre 2018 et a deux composantes dont l'amélioration de l'équité et la qualité de la prestation des services de l'enseignement primaire dont les sous composantes sont Accroître la disponibilité des instituteurs dans les zones défavorisées, Fourniture du matériel didactique et d'apprentissage, Développement professionnel continu des enseignants et des inspecteurs, Appui à l'éducation des filles, Cadre national d'évaluation de l'enseignement primaire et la composante intitulée Renforcement des capacités institutionnelles pour améliorer la prestation de services d'éducation dont les sous composantes sont : Améliorer l'information, la gouvernance, la responsabilisation et la capacité de suivi et d'évaluation et Renforcement des connaissances en vue de l'amélioration de la prestation de service et de l'apprentissage. Parmi les mesures clés du Programme, figurent en

grande ligne la conversion des maîtres des parents en instituteurs contractuels pour stabiliser et valoriser le personnel enseignant, L’approvisionnement des écoles primaires publiques en manuels scolaires et matériels didactiques et La réalisation d’études sur les réformes éducatives pour mieux adapter les politiques aux réalités du terrain.

Programme d’Appui à la Réforme de l’Éducation au Cameroun (PAREC)

Créé par arrêté N°134/PM du 10 décembre 2018, le Programme d’Appui à la Réforme de l’Éducation au Cameroun résulte de l’Accord de financement signé entre le Cameroun et la Banque Mondiale pour 130 millions de dollars US dont 100 millions au titre d’un prêt de 30 millions au titre de don. Il a bénéficié des financements additionnels dont un financement global qui passe de 130 millions de dollars à 228,8 millions de dollars, un allongement de la période de mise en œuvre de 2019-2023 à 2019-2026 ; une augmentation des cibles des différentes activités ; l’intégration du mécanisme à part variable du partenariat Mondial pour l’Éducation ; le renforcement de l’appui aux écoles accueillant des déplacés forcés. Son objectif est de répondre aux inégalités persistantes du système éducatif Camerounais relevés en 2013 par le Document de Stratégie du Secteur de l’Éducation et de la Formation.

Il est composé de trois principales composantes dont :

La composante 1 : Amélioration de l’accès, de la qualité et du pilotage des systèmes éducatifs. Elle est centrée sur 7 thématiques principales dont Recrutement et déploiement des enseignants dont 18 000 enseignants sur une période de 7 ans ; le Renforcement des capacités des enseignants à l’utilisation effective et efficace des nouveaux curricula dont environ 105 000 enseignants sont en vue d’être formés ; l’accroissement de l’accessibilité et de la disponibilité des manuels scolaire ; le Développement des Centres préscolaires communautaires respectant les normes standards ; la Systématisation de l’évaluation standardisée des acquis scolaires des élèves dans le primaire et le secondaire; la mise en place d’un système d’Information et de Gestion de l’Éducation (SIGE) qui permettrait une meilleure disponibilité des données crédibles du secteur de l’Éducation et de la Formation ce qui pourrait améliorer le processus de prise de décision. La dernière sous composante concerne l’appui aux écoles des zones d’accueil des réfugiés et des populations hôtes.

La composante 2 : Amélioration des performances des écoles à travers le Financement Basé sur la Performance

Le **Financement Basé sur la Performance (FBP)** dans le **PAREC** vise à améliorer l'accès à l'éducation, la rétention des élèves et la gestion des écoles grâce à des incitations financières. Les enseignants reçoivent des primes sous conditions de performance validées par une vérification indépendante, tout en renforçant l'implication des communautés éducatives. Ce programme pilote prévoit, sur 7 ans, l'intégration progressive de 5000 écoles réparties dans plusieurs régions du Cameroun. Pour son lancement, il nécessite un **manuel de procédure**, une **cellule technique nationale**, et une **agence de contractualisation**. Les écoles éligibles doivent disposer d'un **conseil d'école fonctionnel**, d'un **projet d'établissement**, d'un **compte bancaire**, et d'un **effectif supérieur à 150 élèves**.

La composante 3 : Cette composante est un support dédié au financement de certaines activités des deux premières composantes et au fonctionnement de l'Unité de Coordination et de Gestion (UCG)

2.1.7. Le projet PADESCE

Le Projet d'Appui au Développement de l'Éducation Secondaire et des Compétences pour la croissance et l'emploi (PADESCE) est entré en vigueur au Cameroun en décembre 2021 et sa date de clôture initiale est fixée au 31 décembre 2025 ; mais c'est le 28 février 2023 que son Comité de pilotage a tenu sa première session de travail à Yaoundé. Il a pour objectifs globaux d'« améliorer l'accès équitable à un enseignement secondaire de qualité et à une formation technique et professionnelle adaptée au marché, avec un accent sur les filles » (S. MBENOUN, 2021). Les principales composantes sont l'appui au sous-système de l'enseignement secondaire et Général, l'appui au développement du système de compétence, l'assistance technique et gestion du projet et la composante d'intervention d'urgence en cas de crise. Ceci s'inscrit dans la vision de la stratégie nationale SND 30, visant la transformer le système éducatif secondaire au Cameroun et de renforcer la compétitivité économique des jeunes. Dans le cadre de notre recherche, nous nous concentrons sur la composante un dénommée « Appui à l'enseignement secondaire ». Cette composante vise à appuyer l'enseignement secondaire général, en s'assurant que les établissements ciblés atteignent des standards de qualité dans divers domaines. Elle est subdivisée en trois sous composantes :

- La sous-composante 1.1 met l'accent sur le renforcement de la qualité et de la pertinence des enseignements, ainsi le bien être des enseignants est priorisée de cette composante. Elle prévoit en effet des réfections des salles de classe, des laboratoires et des

bibliothèques, ainsi que des petites réhabilitations des toilettes et des bureaux administratifs pour rendre plus confortable le cadre d'étude des apprenants et l'environnement de travail du personnel administratif et enseignant. L'utilisation des panneaux solaires permet en effet d'approvisionner les zones rurales non électrifiées en électricité ; la formation des enseignants sur les questions de genre et sur la vulnérabilité sont des objectifs déterminants dans la recherche de l'inclusion. L'amélioration de l'environnement externe se situe dans le cadre de la protection de la nature et la lutte contre le réchauffement climatique.

- La sous-composante 1.2 du projet PADESCE se concentre sur l'amélioration de l'accès à l'enseignement secondaire général, notamment pour les filles et les élèves issus de familles pauvres ou déplacées. En effet, avec les soulèvements en zone anglophone à l'ouest du Cameroun depuis 2011 et la crise Boko-Haram dans le grand nord, plusieurs individus ont dû se déplacer à l'intérieur du pays en quête de meilleures conditions sécuritaires ce qui a conduit à une augmentation significative des effectifs de certains établissements scolaires. Le projet vise à améliorer le taux de rétention des élèves en fournissant un soutien multiforme aux établissements ciblés. Cela inclut l'achat de tables-bancs, des équipements de bibliothèques, de laboratoires d'informatique et de sciences, ainsi que de matériel pédagogique. Le projet finance également des interventions spécifiques en faveur des apprenants en situation d'urgence, telles que le soutien psychologique et la prise en charge des frais de scolarité pour les filles et autres élèves vulnérables et certains dons de fournitures scolaires.
- La sous-composante 1.3 du projet est axée sur le renforcement de la gestion de l'enseignement secondaire à travers la formation des proviseurs, des Directeurs, des censeurs et des surveillants généraux. Ceci les aidera à gérer de façon performante et efficiente les ressources matérielles, financières et humaines dont ils ont la responsabilité. Elle prévoit l'élaboration d'une nouvelle politique de gestion rationnelle des mutations et affectations du personnel enseignant, ainsi que la mise en œuvre d'une politique de gestion rationnelle des ressources humaines au sein des établissements bénéficiaires du projet. En optimisant la gestion des ressources humaines et en développant les compétences des leaders éducatifs, le projet PADESCE aspire à améliorer l'efficacité et l'efficace de la gestion du sous-secteur des enseignements secondaires, contribuant ainsi à une éducation de meilleure qualité pour tous les élèves, cadrant ainsi avec les ODD4.

STRUCTURE DU PROJET

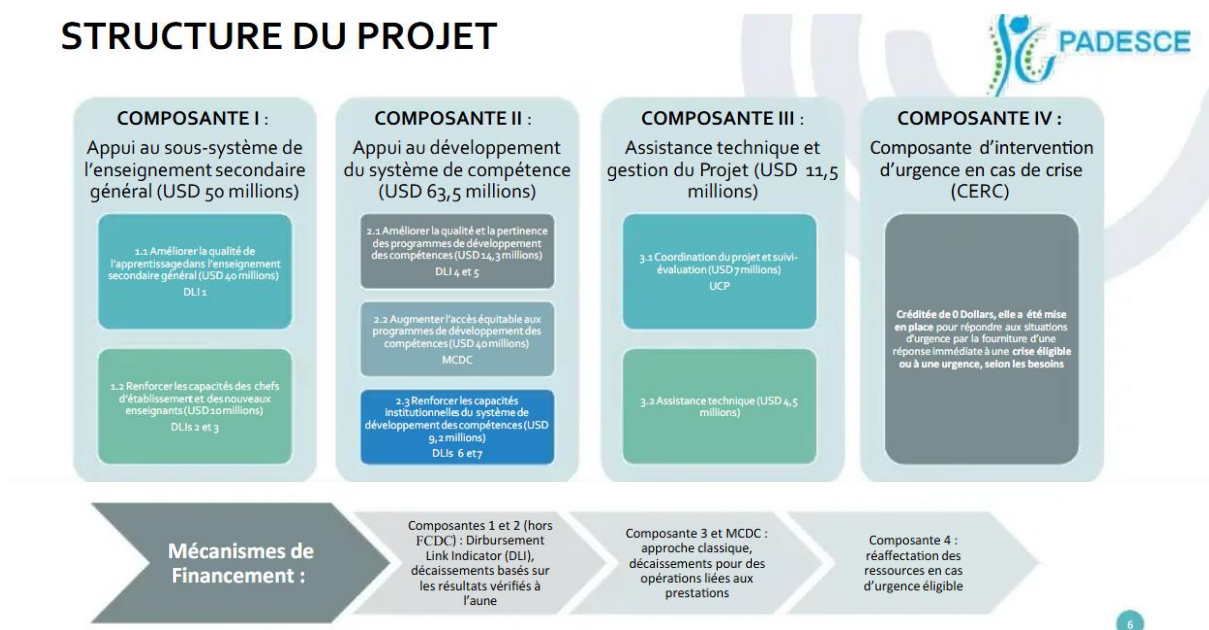


Figure 1: Structure du projet PADESCE

Analyse du contexte interne du projet PADESCE

En 2020, le Cameroun a mis en place la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND30), avec des objectifs globaux centrés sur la croissance économique, l'industrialisation, l'amélioration des conditions de vie, l'adaptation aux changements climatiques et le renforcement de la gouvernance. Cette stratégie vise à créer des conditions favorables pour la croissance économique et l'accumulation de la richesse nationale, en promouvant des modifications structurelles cruciales pour l'industrialisation. Elle prévoit également des actions pour améliorer l'accès des populations aux services sociaux de base, réduire la pauvreté et le sous-emploi, tout en renforçant les mesures d'adaptation et d'atténuation des effets des changements climatiques. La SND30 place également un fort accent sur l'amélioration de la gouvernance afin de renforcer la performance de l'action publique et atteindre les objectifs de développement.

L'analyse du contexte interne du projet PADESCE révèle une série de forces et de défis inhérents à la structure et aux capacités organisationnelles. Tout d'abord, ce projet est initié par le gouvernement camerounais et de partenaires internationaux tels que la Banque Mondiale, ce qui assure un financement solide et un cadre de gouvernance robuste. Les ressources humaines qualifiées, incluant les gestionnaires de projet, les enseignants et les formateurs, constituent également un atout majeur. De plus, les infrastructures scolaires modernes et les équipements pédagogiques à la pointe de la technologie renforcent la capacité du projet à atteindre ses objectifs. Cependant, il est crucial de noter que la collaboration interinstitutionnelle et la

coordination entre les différents acteurs doivent être optimisées pour éviter les chevauchements et les inefficacités.

Les capacités de gestion de projet au sein de PADESCE sont bien définies, avec une méthodologie claire et des outils de gestion éprouvés. La formation continue des enseignants et l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques témoignent d'un engagement envers l'innovation et l'amélioration continue. Les mécanismes de suivi et d'évaluation, ainsi que des mécanismes de gestion des plaintes permettent de surveiller l'avancement et de prendre des mesures correctives en temps opportun. Cependant, la gestion des risques demeure un défi, notamment en ce qui concerne l'adaptation aux imprévus et la mitigation des impacts négatifs potentiels. La capacité à anticiper et à répondre aux risques est cruciale pour garantir la pérennité et le succès du projet.

En termes de culture organisationnelle, le projet PADESCE se distingue par un fort engagement envers l'inclusivité et l'égalité des genres, avec des initiatives spécifiques pour promouvoir la scolarisation des filles et réduire les disparités régionales. La participation active des communautés locales et des parties prenantes est encouragée, renforçant ainsi le sentiment de propriété et d'engagement envers le projet. Néanmoins, il est essentiel de maintenir une communication ouverte et transparente pour assurer l'alignement des attentes et la gestion des conflits potentiels. La capacité à mobiliser et à motiver les équipes de projet, ainsi qu'à intégrer les feedbacks des parties prenantes, constitue un facteur clé de succès pour l'atteinte des objectifs du projet PADESCE.

Les bénéficiaires du PADESCE :

Les bénéficiaires du projet PADESCE sont divisés en deux grandes catégories : les bénéficiaires directs et les bénéficiaires indirects. Les bénéficiaires directs incluent environ 350 établissements scolaires de l'enseignement secondaire répartis dans toutes les régions, ciblant spécifiquement 10 000 filles dans les zones défavorisées pour des interventions de scolarisation. Le projet cible également 26 établissements publics, dont 16 d'enseignement technique et professionnel, 8 centres de formation du MINEFOP, un centre de formation du MINEPIA et un centre de formation du MINADER. Les entreprises, PME, TPE, coopératives et associations sont également bénéficiaires.

En outre, 10 000 nouveaux enseignants, 3 700 cadres d'administration (proviseurs, Directeurs, censeurs, surveillants généraux) ainsi que 1 200 personnels d'encadrement bénéficieront de ce projet. Le projet soutiendra également 1450 instructeurs et personnels en

développement des compétences, les personnels des administrations pour le renforcement des capacités et l'assistance technique, ainsi que les centres de formation professionnelle publics et privés. Le lancement de la toute première cohorte du programme de formation de 1716 cadres d'administration dont des chefs d'établissement et leurs adjoints (surveillants Censeurs et Généraux) arrive très tardivement avec la signature de la note N°477/24 /L/MINESEC/IGS//IS2 du 17 novembre 2024). La région du centre bénéficie de la formation de 75 proviseurs, 164 Censeurs, 5 Directeurs, 43 surveillants Généraux et 39 Vice-Principals. Le département de la Haute Sanaga quant à lui profitera de 7 proviseurs, un directeur, 16 censeurs, 6 surveillants généraux et 4 vice-Principals.

D'autre part, les bénéficiaires indirects incluent les élèves des établissements scolaires appuyés par le PADESCE, ainsi que les apprenants et stagiaires des centres de formation professionnelle bénéficiant du soutien du projet. Les entreprises bénéficieront également des compétences acquises par les apprenants issus des centres de formation professionnelle soutenus par le PADESCE. Grâce à ces interventions, le projet vise à créer un impact significatif sur le développement des compétences et la qualité de l'enseignement au Cameroun, en répondant aux besoins des diverses parties prenantes impliquées.

Cadre Opérationnel du projet PADESCE

Le cadre opérationnel du projet PADESCE constitue la colonne vertébrale de la mise en œuvre efficace de ses différentes composantes. Il comprend des structures organisationnelles bien définies, des processus opérationnels clairs et une allocation judicieuse des ressources. Ce cadre repose sur une coordination étroite entre les divers acteurs impliqués, notamment le Ministère de l'Enseignement Secondaire (MINESEC), la Banque Mondiale et d'autres partenaires internationaux et locaux. Une structure de gouvernance robuste, incluant un comité de pilotage et des équipes de projet dédiées, assure une supervision rigoureuse et une prise de décision éclairée.

Le cadre opérationnel intègre également des mécanismes de gestion des risques et de contrôle de la qualité pour garantir que les livrables du projet répondent aux normes établies. Les risques sont identifiés et évalués de manière proactive, et des plans de mitigation sont mis en place pour minimiser les impacts négatifs. Des audits réguliers et des inspections sur site sont réalisés pour s'assurer que les travaux de construction et de rénovation respectent les spécifications techniques et les délais. Les indicateurs clés de performance (KPI) sont utilisées pour surveiller les progrès, et des réunions de suivi régulières permettent de résoudre

rapidement les problèmes et de prendre des mesures correctives si nécessaire. Ce cadre opérationnel rigoureux permet de maintenir la cohérence et l'efficacité des activités du projet.

Aussi, le cadre opérationnel du projet PADESCE favorise une communication ouverte et transparente avec toutes les parties prenantes. Des canaux de communication bien établis, tels que des réunions de mise à jour, des rapports d'avancement et des plateformes en ligne, permettent de partager les informations pertinentes et de recueillir les feedbacks. La participation active des communautés locales et des parties prenantes est encouragée pour renforcer le sentiment de propriété et d'engagement envers le projet. Les processus d'ajustement et de modification sont clairement définis pour intégrer les nouvelles informations et les retours des parties prenantes, garantissant ainsi que le projet reste aligné sur ses objectifs stratégiques. Ce cadre opérationnel complet et intégré assure une mise en œuvre efficace et durable du projet PADESCE.

2.1.8. Programmes des bailleurs de fonds et mécanismes de coordination

Programmes des bailleurs de fonds

Les programmes des bailleurs de fonds sont essentiels pour le financement et le soutien technique du projet PADESCE. Ils inscrivent leurs actions sur le sentier de la SND30, qui met un accent particulier sur l'amélioration du capital humain. Ces programmes incluent des contributions financières importantes de la Banque Mondiale, de l'Agence Française de Développement (AFD), et d'autres partenaires internationaux. Le 12 octobre 2021, Une série d'accords de financement ont été signés entre la Banque mondiale représentée par Abdoulaye Seck et le Cameroun représenté par le ministre de l'économie Alamine Ousmane Mey. Ainsi le Cameroun profite d'un financement de la banque mondiale à travers l'association Internationale pour le Développement (IDA) à hauteur de 112,4 millions d'Euros. La composante 1, « Appui à l'enseignement secondaire » bénéficie d'un financement à hauteur de 50 millions de dollars soit 40 millions pour la sous composante 1.1 et 10 millions pour les deux autres sous composantes. Ces bailleurs de fonds apportent non seulement des ressources financières, mais aussi des expertises techniques et des bonnes pratiques issues de projets similaires dans d'autres pays. Une plateforme d'appuis de sélection et d'octroi des appuis financiers (CAP/PSOAF) est d'ailleurs mise en place. Leurs programmes sont souvent axés sur le renforcement des capacités institutionnelles, l'amélioration de la qualité de l'éducation, et la promotion de l'inclusivité et de l'égalité des genres. Les financements sont généralement répartis en tranches, conditionnés par l'atteinte de jalons spécifiques et la mise en place de réformes clés.

Comité de pilotage :

Les mécanismes de coordination jouent un rôle crucial dans la gestion des contributions des différents bailleurs de fonds. Un comité de pilotage interinstitutionnel (COPIL), composé de représentants du gouvernement camerounais, des bailleurs de fonds, et des partenaires locaux, assure la supervision stratégique et la prise de décision. Ce comité se réunit régulièrement pour évaluer les progrès, résoudre les défis et ajuster les stratégies en fonction des besoins émergents. Des réunions de coordination mensuelles avec les équipes de projet permettent de suivre l'avancement des activités, d'aligner les actions et d'assurer une utilisation optimale des ressources. L'intégration de systèmes de gestion de l'information permet également de centraliser les données et de faciliter la communication entre les parties prenantes.

Le Comité de Pilotage (COPIL) du projet PADESCE, placé sous la coordination de Madame Sophie MBENOUN et sous l'autorité conjointe du Ministre de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (MINEFOP) et du Ministre des Enseignements Secondaires (MINESEC), est chargé de définir les orientations stratégiques et de superviser les actions de l'Unité de Coordination du Projet. Ce comité joue un rôle central dans la coordination et la supervision du projet, en veillant à ce que les objectifs soient alignés avec la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND30). Le COPIL approuve les projets de performance périodiques et adopte le budget annuel, tout en définissant l'orientation stratégique du projet, notamment en ce qui concerne le Fonds Compétitif de Développement des Compétences (FCDC). Il veille également au respect des règles de fonctionnement établies dans les documents de gestion du projet et assure le suivi des orientations stratégiques.

Le COPIL est composé de divers représentants ministériels, dont ceux de l'Économie, des Finances, de l'Agriculture, des Travaux Publics, et des Postes et Télécommunications, ainsi que de représentants des secteurs privés et des syndicats. Les co-présidents, à savoir le Ministre des Enseignements Secondaires et le Ministre de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, peuvent également inviter des experts à titre consultatif en fonction de leur compétence ou expérience sur les questions à examiner. Cette composition diversifiée garantit une approche inclusive et intégrée, en rassemblant les différents secteurs public et privé autour d'un objectif commun. Le comité se réunit semestriellement en session ordinaire, mais peut également se réunir en session extraordinaire si les circonstances l'exigent, pour examiner et approuver les rapports d'exécution et les plans de travail annuels.

Le fonctionnement du COPIL est régi par des règles strictes pour assurer une prise de décision transparente et efficace. Les convocations aux réunions sont accompagnées des documents de travail et envoyées aux membres au moins quinze jours à l'avance, sauf en cas d'urgence où ce délai est réduit à sept jours. Le quorum pour les délibérations est fixé à deux tiers des membres, et les décisions sont prises à la majorité simple des voix, avec une prépondérance des voix des co-présidents en cas d'égalité. Les délibérations sont consignées dans un procès-verbal signé par tous les membres présents, et les résolutions sont enregistrées dans un registre spécial. Ce cadre rigoureux garantit que les actions du COPIL sont bien documentées et transparentes, contribuant ainsi à la bonne gouvernance et à la réussite du projet PADESCE. Le suivi et l'évaluation du projet est effectué suivant les tableaux de synthèse des activités ; il présente des indicateurs liés aux décaissements qui assurent que les objectifs soient atteints avant un quelconque décaissement afin de garantir la gestion efficiente des ressources destinées au projet.

ORGANIGRAMME

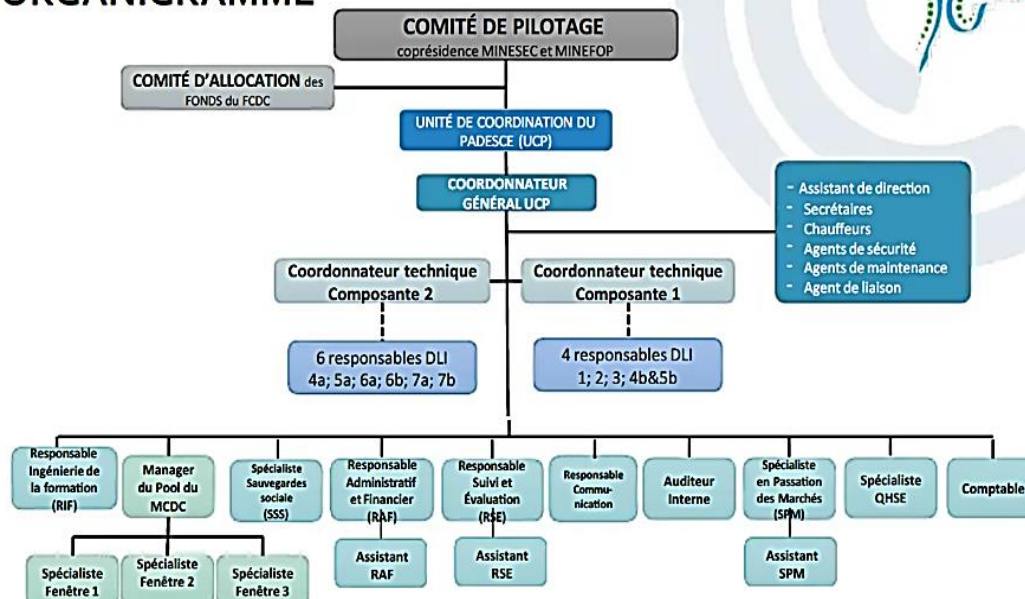


Figure 2 : Administration et organisation du projet PADESCE

Source : PADESCE 2021

Les objectifs stratégiques de développement du projet

Les objectifs stratégiques de développement du projet PADESCE sont axés sur la transformation durable et inclusive du système éducatif secondaire au Cameroun. Tout d'abord, l'amélioration de l'accès à une éducation de qualité figure parmi les priorités. Il s'agit de construire et de rénover des infrastructures scolaires modernes, sûres et inclusives, afin de créer

un environnement propice à l'apprentissage. L'augmentation de la capacité d'accueil des établissements secondaires, en particulier dans les régions défavorisées, vise à réduire les disparités géographiques et à encourager la scolarisation des filles. Cette démarche contribue à garantir que tous les élèves, indépendamment de leur origine, bénéficient d'opportunités éducatives égales.

Ensuite, le renforcement des compétences des enseignants et la modernisation des curricula sont des axes stratégiques majeurs. En offrant des programmes de formation continue et en intégrant les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les pratiques pédagogiques, le projet vise à améliorer la qualité de l'enseignement et à préparer les enseignants à répondre aux besoins changeants des élèves. La révision et l'actualisation des programmes scolaires, pour les aligner avec les exigences du 21^{ème} siècle et les besoins du marché du travail, sont également essentielles. Ces initiatives permettent de doter les élèves de compétences pertinentes et de les préparer à contribuer activement à la société et à l'économie.

En somme, la composante un dénommée « Appui à l'enseignement secondaire » a pour objectifs :

- Améliorer l'accès à l'éducation secondaire générale de qualité :
- Renforcer la qualité et la pertinence des enseignements et des apprentissages dans l'enseignement secondaire général.
- Renforcer la gestion des de l'enseignement secondaire.

Les Indicateurs de Résultats au niveau de l'Objectif de développement du projet

Les indicateurs de résultats au niveau de l'objectif de développement du projet PADESCE jouent un rôle crucial pour mesurer l'impact et l'efficacité du projet. Ces indicateurs permettent d'évaluer dans quelle mesure les objectifs fixés ont été atteints et d'identifier les domaines nécessitant des ajustements. Un des indicateurs clés est l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Cela inclut des mesures telles que le pourcentage d'enseignants ayant suivi des formations continues, le taux d'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les pratiques pédagogiques, et les résultats des évaluations des compétences des élèves. Ces indicateurs permettent de vérifier si les efforts de formation et d'actualisation des curricula ont effectivement amélioré les pratiques d'enseignement et les performances académiques des élèves.

L'augmentation du taux de scolarisation et de rétention des élèves constitue un autre indicateur essentiel. Cela inclut des mesures telles que le nombre d'élèves inscrits dans les écoles secondaires, le taux de rétention des élèves d'une année scolaire à l'autre, et le pourcentage de filles scolarisées. Ces indicateurs permettent de mesurer l'efficacité des initiatives visant à réduire les disparités régionales, à améliorer les infrastructures scolaires et à encourager la scolarisation des filles. Une augmentation significative de ces indicateurs témoigne de la réussite des efforts du projet pour rendre l'éducation secondaire plus accessible et inclusive.

2.1.9. Aperçu du système éducatif camerounais

Le système éducatif camerounais est riche et complexe, reflétant son héritage historique de double domination coloniale française et britannique. Cette dualité se manifeste principalement dans les langues d'enseignement, où le français et l'anglais coexistent en tant que langues officielles (Article 3). Cela a conduit à l'existence de deux sous-systèmes éducatifs distincts : le sous-système francophone et le sous-système anglophone, chacun conservant ses spécificités en termes de méthodes d'évaluation et de certification (Article 15). Ces sous-systèmes coexistent et contribuent à la diversité culturelle et linguistique du Cameroun.

L'organisation du système éducatif camerounais est centralisée, avec des orientations et des politiques éducatives définies au niveau national. L'État, par voie législative et réglementaire, joue un rôle crucial dans la définition des programmes d'enseignement, l'élaboration des manuels scolaires et le contrôle des établissements privés (Article 11). Cette centralisation permet d'assurer une certaine uniformité et cohérence dans le système éducatif, tout en répondant aux besoins spécifiques des différentes régions du pays. Le système éducatif camerounais est structuré en plusieurs niveaux d'enseignement. Le premier niveau est l'enseignement préscolaire, suivi par l'enseignement primaire, puis l'enseignement secondaire qui se divise en deux branches : l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel (Article 16). Chaque niveau d'enseignement est conçu pour répondre aux besoins éducatifs et développementaux des élèves à différentes étapes de leur parcours scolaire. L'enseignement supérieur, quant à lui, est dispensé dans les universités d'État, les universités privées, les instituts et les grandes écoles.

L'enseignement primaire est obligatoire pour tous les enfants (Article 9), et l'État garantit l'accès équitable à l'éducation sans discrimination (Article 7). L'objectif principal de l'enseignement primaire est de fournir une base solide en lecture, écriture et calcul, ainsi qu'une

éducation civique et morale. Les programmes sont conçus pour être inclusifs et adaptés aux besoins de tous les enfants, y compris ceux des zones rurales et les groupes vulnérables.

L'enseignement secondaire se divise en deux cycles : le premier cycle et le second cycle. Le premier cycle comprend une phase d'observation et d'orientation, tandis que le second cycle est plus spécialisé et prépare les élèves soit à l'enseignement supérieur, soit à la vie professionnelle (Article 17). Les diplômes délivrés à la fin de chaque cycle, tels que le BEPC, le CAP, le Baccalauréat, le GCE O/L et le GCE A/L, permettent aux élèves de poursuivre leurs études ou de s'intégrer directement sur le marché du travail.

L'enseignement technique et professionnel est particulièrement important dans le contexte camerounais, car il répond aux besoins de développement économique et industriel du pays. Ce secteur comprend plusieurs sous-ensembles : la formation du secteur informel, la formation des cadres techniques moyens et la formation professionnelle supérieure (Kenfack, 2023). Chaque sous-ensemble joue un rôle crucial dans le développement des compétences techniques et professionnelles des apprenants, favorisant ainsi leur insertion socio-professionnelle.

Le secteur informel de la formation technique et professionnelle ne nécessite pas de diplôme particulier pour y accéder. Les formations sont principalement assurées par des maîtres artisans qui encadrent les apprenants dans l'acquisition de compétences manuelles spécifiques. Ce type de formation est essentiel pour les jeunes qui n'ont pas eu l'opportunité de suivre une formation formelle et qui souhaitent acquérir des compétences pratiques directement applicables sur le marché du travail.

La formation des cadres techniques moyens est dispensée dans les collèges et lycées professionnels (CETIC) et vise à développer des compétences plus élaborées et spécifiques à chaque métier. Cette formation est structurée et organisée par l'État, le secteur privé et les associations caritatives, offrant ainsi une diversité d'options et d'opportunités pour les apprenants. Les programmes incluent des enseignements technologiques et des compétences pratiques, ce qui permet aux diplômés de répondre aux exigences du marché du travail.

La formation professionnelle supérieure prépare les étudiants à des carrières de techniciens supérieurs, d'ingénieurs et d'autres professionnels dans les universités et les grandes écoles. Ces formations sont bien structurées et visent à fournir des compétences approfondies et spécialisées. Les diplômés de ces programmes sont généralement bien préparés pour s'insérer sur le marché du travail et contribuer au développement économique du pays (Pant, 2023).

L'enseignement supérieur au Cameroun est dispensé dans onze universités d'État, ainsi que dans plusieurs institutions privées. Le système LMD (Licence, Master, Doctorat) est en vigueur, offrant une structure claire et cohérente pour les études universitaires. Les universités et les grandes écoles proposent une variété de programmes et de spécialités, permettant aux étudiants de poursuivre des carrières dans divers domaines, allant des sciences humaines aux sciences exactes et aux technologies.

Le système éducatif camerounais est également marqué par la présence de nombreux établissements privés. Ces établissements peuvent être libres ou sous contrat avec l'État (Article 24). Les établissements privés jouent un rôle complémentaire important en offrant des options éducatives supplémentaires et en contribuant à l'atteinte des objectifs éducatifs nationaux. Le régime de l'enseignement privé est encadré par des lois spécifiques pour assurer la qualité et la conformité avec les standards nationaux.

La gouvernance du système éducatif camerounais présente des défis, notamment en termes de dotations budgétaires, de nominations du personnel et d'évaluation des programmes. Les dotations budgétaires accordées aux établissements éducatifs dépendent souvent de la discrétion des autorités plutôt que des besoins effectifs, ce qui peut entraîner des déséquilibres et des inefficacités (DSSEF, 2013-2020). Les nominations des inspecteurs, conseillers pédagogiques et chefs d'établissements sont effectuées par l'autorité centrale, parfois sans prendre en compte les critères de performance et de compétence.

Il existe également un déficit en termes de mécanismes d'observation et d'évaluation des performances des programmes éducatifs. Cela pose la problématique de l'insertion socio-professionnelle des diplômés, car il est difficile de mesurer et d'assurer l'adéquation des formations aux besoins du marché du travail. Une amélioration de ces mécanismes permettrait d'ajuster les programmes et les méthodes d'enseignement pour mieux répondre aux exigences professionnelles.

Le système éducatif camerounais accorde une importance particulière à l'intégrité physique et morale des élèves. Les sévices corporels, la violence, les discriminations, ainsi que la vente et la consommation d'alcool, de tabac et de drogue sont strictement proscrits (Article 35). L'État veille à garantir un environnement scolaire sûr et respectueux, propice à l'apprentissage et au développement des élèves. Les droits des élèves, tels que la liberté d'expression, de pensée et de conscience, sont également protégés (Article 34).

L'enseignant joue un rôle central dans la qualité de l'éducation. Il est considéré comme le principal garant de cette qualité et a droit à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée (Article 37). L'État assure la protection de l'enseignant et garantit sa dignité dans l'exercice de ses fonctions. Les enseignants bénéficient également de franchises académiques et d'une liberté de pensée et d'expression dans l'exercice de leurs fonctions (Article 38).

La recherche en éducation est encouragée et soutenue par l'État (Article 31). Les activités de recherche sont essentielles pour évaluer et améliorer le système éducatif, en identifiant les bonnes pratiques et en proposant des innovations pédagogiques. L'évaluation régulière du système éducatif permet de mesurer les progrès réalisés et de détecter les domaines nécessitant des améliorations (Article 30). Cette approche basée sur la recherche et l'évaluation contribue à l'amélioration continue de la qualité de l'éducation au Cameroun.

Le Guide des personnels de direction des établissements d'enseignement secondaire du Cameroun mentionne comme personnel administratif des établissements d'enseignement secondaire le chef d'établissement, les censeurs, les surveillants généraux, le chef des travaux, l'intendant ou l'économe, le comptable matières, le chef de centre de documentation et d'information, le chef de service de l'orientation scolaire, le chef de service social et de médecine scolaire, le chef des services et des activités post et périls scolaire et le chef des services des sports scolaires dont les attributions sont précisément définies par le Décret 2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire. Toutefois, on peut noter les attributions suivantes :

- **Le chef d'établissement** : Nommé par arrêté ministériel, il est chargé de la direction de l'établissement et en assure la responsabilité administrative, pédagogique, éducative et financière.
- **le censeur** : Principal collaborateurs direct du chef d'établissement, nommé par arrêté ministériel. La fonction de Censeur est délicate en raison des contacts fréquents qu'il doit avoir avec les enseignants, les parents et les élèves, de ses responsabilités vis-à-vis du Chef d'établissement et de la nature même de ses attributions (MINESEC). Il est le responsable de la pédagogie, du suivi des enseignements, du contrôle et du respect des exigences administratives en matière de fonctionnement de l'établissement.

- **le surveillant général** : Le Surveillant Général est le principal animateur de la vie pédagogique dans les établissements à cycle court. Mais de façon générale, il est spécialement responsable du maintien de l'ordre et de la discipline.
- **le chef des travaux** : Sous l'autorité du Chef d'établissement dont il est le collaborateur immédiat pour tout ce qui concerne les activités d'atelier, le Chef des Travaux de façon générale assure la direction des ateliers, supervise les fabrications et les prestations de services, et est responsable de l'organisation matérielle des ateliers (MINESEC).
- **l'intendant ou l'économe** : collaborateurs direct du chef d'établissement, nommé par arrêté ministériel, il est le principal collaborateur du Chef d'établissement en matière de gestion des finances.
- **le comptable matières** : Le comptable-matières est chargé, en liaison avec les responsables de l'établissement, de la réception et de la conservation des biens meubles et immeubles de toutes nature et de toutes provenances acquis pour le compte de l'établissement (MINESEC).
- **le chef de centre de documentation et d'information** : collaborateurs direct du chef d'établissement, nommé par arrêté ministériel, il est Le bibliothécaire propose la liste des manuels à acquérir au Chef d'établissement. Il est chargé de répertorier, classer et faire consulter les livres et toute sorte de matériel didactique utile aux responsables, enseignants, élèves et toute la communauté éducative.
- le chef de service de l'orientation scolaire, collaborateurs direct du chef d'établissement, nommé par arrêté ministériel, Il assiste le Chef d'établissement en matière de conseil et d'orientation des élèves. Il est chargé du conseil, de l'information et de l'orientation des élèves en fonction de leurs aptitudes, de leurs intérêts et de leurs besoins (MINESEC).
- **le chef de service social et de médecine scolaire** : collaborateurs direct du chef d'établissement, nommé par arrêté ministériel, Il est le principal responsable de la santé scolaire dans l'établissement (MINESEC).
- **le chef des services et des activités post et périls scolaire** : collaborateurs direct du chef d'établissement, nommé par arrêté ministériel, il est un personnel de jeunesse et d'animation chargé de la coordination des activités de la coopérative scolaire, de l'assurance scolaire des élèves, de l'association des parents d'élèves, de l'association des anciens élèves, des colonies de camps de vacances, des chantiers de jeunes et de l'animation culturelle de l'établissement (MINESEC).
- **le chef des services des sports** : collaborateurs direct du chef d'établissement, nommé par arrêté ministériel, il est un professeur de l'éducation physique et sportive chargé

d'organiser les enseignements d'éducation physique et sportive et les compétitions scolaires au sein de l'établissement et en rapport avec l'extérieur.

Les enseignants qui ne font pas partir du personnel de direction jouent aussi un rôle central dans la mise en œuvre des projets éducatifs. Selon Hargreaves et Fullan (2012), les enseignants sont les premiers responsables de la transmission des connaissances et des compétences aux élèves. Ils doivent adapter leurs méthodes pédagogiques aux besoins spécifiques des élèves et utiliser des approches innovantes pour favoriser l'apprentissage. Les enseignants sont également impliqués dans le développement et la mise en œuvre du projet pédagogique de l'établissement, contribuant ainsi à la réalisation des objectifs éducatifs. Leur expertise et leur engagement sont essentiels pour assurer la qualité de l'éducation et pour promouvoir l'égalité des chances pour tous les élèves. En outre, les enseignants jouent un rôle clé dans l'évaluation des performances des élèves et dans l'ajustement des pratiques pédagogiques en fonction des résultats obtenus (Hargreaves & Fullan, 2012).

Ainsi, le système éducatif camerounais est caractérisé par sa diversité linguistique et culturelle, sa centralisation administrative et ses multiples niveaux d'enseignement. Malgré les défis de gouvernance et de financement, des efforts sont faits pour assurer une éducation de qualité pour tous les citoyens. Les réformes continues et les initiatives telles que le PADESCE visent à renforcer le système éducatif, à améliorer la formation des enseignants et à promouvoir l'insertion socio-professionnelle des diplômés. L'objectif ultime est de former des citoyens responsables.

2.2. THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET

La mobilisation théorique consiste à utiliser des cadres conceptuels, des théories et des modèles existants pour orienter et structurer une recherche ou un projet. Cette approche permet de situer notre travail dans un contexte académique plus large et de s'appuyer sur des connaissances établies pour formuler des hypothèses, définir des variables et interpréter les résultats. En mobilisant des théories pertinentes, nous pouvons contextualiser nos travaux, établir des liens avec des études antérieures et justifier nos choix méthodologiques. Cela renforce la rigueur scientifique et aide à démontrer comment la recherche contribue à l'avancement des connaissances dans un domaine spécifique.

La mobilisation théorique est également cruciale pour élaborer des cadres d'analyse permettant de structurer les données collectées et de les interpréter de manière cohérente et systématique. Les théories fournissent des concepts clés et des relations hypothétiques qui

peuvent être testés et explorés à travers la recherche empirique. Cette démarche permet de générer des connaissances nouvelles tout en s'appuyant sur des bases théoriques solides. En outre, la mobilisation théorique favorise une réflexion critique et encourage les chercheurs à questionner les présupposés et les biais potentiels de leur travail. En clarifiant le concept de mobilisation théorique, on souligne l'importance de l'ancrage théorique dans la recherche académique, garantissant ainsi une approche structurée, rigoureuse et contextualisée des problématiques étudiées. Les théories de référence relatives à l'analyse des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du projet PADESCE fournissent des cadres conceptuels essentiels pour comprendre et aborder les obstacles rencontrés.

2.2.1. Théorie de l'Équité (John Stacey Adams)

La Théorie de l'Équité a été développée par le psychologue John Stacey Adams dans les années 1960. Elle se concentre sur la perception d'équité des individus dans un contexte de travail. Selon Adams, les salariés comparent leur propre situation (salaire, avantages, charge de travail) à celle de leurs collègues. La théorie de l'équité stipule que les individus ressentent trois types de sentiments basés sur cette comparaison : équité, sous-équité et sur-équité. L'équité est perçue lorsque les ratios de rétributions entre les individus sont identiques, tandis que la sous-équité et la sur-équité sont perçues lorsque ces ratios sont inférieurs ou supérieurs respectivement. La recherche de la justice sociale et l'aspiration à être traité de manière équitable constituent des moteurs essentiels de la motivation et de la satisfaction des salariés.

Dans le cadre de notre étude sur l'analyse des pratiques et défis rencontrés dans les établissements de la Haute Sanaga, la Théorie de l'Équité est utile pour comprendre comment les perceptions d'équité affectent la motivation et l'implication du personnel de direction et des enseignants dans la mise en œuvre des réformes PADESCE. Cette théorie permet d'identifier les sources de satisfaction et d'insatisfaction parmi le personnel, ce qui est crucial pour améliorer l'environnement d'apprentissage et promouvoir l'accès à une éducation de qualité.

2.2.2. Théorie du Capital Humain (Gary Becker, OCDE)

La Théorie du Capital Humain trouve ses origines dans les travaux de Theodore Schultz et Gary Becker dans les années 1960. Cette théorie considère l'éducation et la formation comme des investissements dans le capital humain, des ressources immatérielles qui augmentent la

productivité, l'innovation et l'employabilité des individus. Selon l'OCDE, le capital humain englobe les connaissances, qualifications, compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création de bien-être personnel, social et économique. Les analyses théoriques et empiriques de Becker montrent les liens entre les investissements en éducation et la rémunération individuelle, mettant en lumière l'importance de l'éducation pour le développement économique et la croissance.

La Théorie du Capital Humain est essentielle pour notre étude car elle permet de comprendre l'importance de l'éducation et de la formation continue dans l'amélioration des compétences managériales et pédagogiques du personnel de direction et des enseignants. En mettant l'accent sur l'investissement dans le capital humain, cette théorie justifie la nécessité de fournir des ressources éducatives adéquates et des opportunités de développement professionnel aux enseignants et aux gestionnaires scolaires. Elle souligne que l'amélioration des compétences et des qualifications du personnel est cruciale pour atteindre les objectifs des réformes PADESCE, promouvoir l'accès à une éducation de qualité et renforcer l'efficacité des établissements scolaires.

2.2.3. La théorie de L'effet établissement et la gouvernance partenariale

La théorie de l'effet établissement repose sur l'idée que les politiques éducatives produisent des résultats variables selon les établissements scolaires. Ce concept a été développé par des chercheurs tels que Bressoux (1995), Cosin (1998), Beck et Murphy (1998), Grisay (2006), François et Poupeau (2008). Leurs travaux montrent que des facteurs internes, comme le climat scolaire, la composition sociale des élèves et les pratiques pédagogiques, influencent la réussite éducative. « Les conditions d'apprentissage dans un établissement scolaire ont un impact majeur sur les performances des élèves » (Bressoux, 1995). Ainsi, un même programme éducatif peut avoir des impacts différents selon l'environnement institutionnel dans lequel il est mis en œuvre. Cette théorie met en évidence l'importance des dynamiques internes des établissements et leur rôle dans la performance des élèves.

L'application de cette théorie à notre étude est essentielle pour comprendre les disparités observées dans la mise en œuvre du PADESCE. Bien que ce projet vise à améliorer l'éducation secondaire au Cameroun, son efficacité dépend fortement des réalités locales et des spécificités de chaque établissement. Selon Grisay (2006), « les établissements scolaires ne sont pas homogènes ; ils possèdent des ressources, des cultures et des contextes différents qui influencent leur fonctionnement et leur efficacité ». Par ailleurs, la gouvernance partenariale,

qui implique une prise de décision concertée entre les différents acteurs éducatifs, permet d'adapter les politiques aux besoins spécifiques des établissements. Cette approche repose sur une implication forte des communautés éducatives et favorise une gestion plus efficace des ressources, comme l'affirme François et Poupeau (2008) : « L'efficacité des politiques éducatives passe par une prise en compte des spécificités locales et des interactions entre les acteurs éducatifs ».

DEUXIÈME PARTIE : CADRE OPPEMATOIRE

CHAPITRE 3 : PREPARATION ET ORGANISATION DE L'ENQUETTE

Les chapitres précédents ont établi le cadre théorique de l'étude en examinant la littérature sur la gestion de projet, les réformes éducatives et le rôle des ressources. Cette fondation méthodologique est cruciale pour une analyse rigoureuse des obstacles à la mise en œuvre du projet PADESCE. Le chapitre en cours détaillera cette méthodologie, en commençant par le rappel des hypothèses de recherche et l'opérationnalisation des variables. Il présentera le plan de l'étude, le site de recherche, la population ciblée et la technique d'échantillonnage. Le texte décrira ensuite la collecte de données, avec un accent sur le questionnaire, sa pré-enquête et son pré-test pour garantir sa fiabilité. Le chapitre expliquera les méthodes d'analyse statistique utilisées pour tester les hypothèses et valider les résultats.

3.1. TYPE DE RECHERCHE

La recherche quantitative est une approche systématique qui s'appuie sur la collecte et l'analyse de données numériques pour identifier des modèles, tester des hypothèses et établir des relations statistiques entre des variables. Elle est intrinsèquement liée à des méthodes telles que les enquêtes, les expériences et l'analyse de données secondaires, où l'objectif principal est de mesurer et de quantifier des phénomènes. Comme l'expliquent Earl Babbie (2016) dans « The Practice of Social Research », ou Jacques-Marie Fontaine (2008) dans « Statistique appliquée à la psychologie », cette méthode permet de généraliser des résultats obtenus sur un échantillon à une population plus large, à condition que l'échantillon soit représentatif. Elle vise à répondre à des questions de type « combien ? », « quelle est la fréquence ? », ou « quelle est la relation entre X et Y ? ». Pour notre sujet sur les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du PADESCE, où l'objectif est d'évaluer la perception de ces difficultés et leur influence, la recherche quantitative est particulièrement adaptée, car elle permet de chiffrer ces perceptions et d'analyser leurs corrélations de manière rigoureuse.

Le choix de la recherche quantitative se justifie pleinement pour notre étude sur le PADESCE, précisément parce que nous cherchons à mesurer l'étendue et la force des perceptions concernant les difficultés de mise en œuvre du projet. Notre objectif n'est pas

seulement de savoir quelles sont les difficultés, mais de savoir dans quelle mesure elles sont ressenties et comment elles influencent concrètement l'avancement du projet. En utilisant un questionnaire et l'échelles de Likert, nous avons pu collecter des données numériques (les scores d'accord/désaccord) auprès d'un échantillon important de 70 répondants. Cette approche nous permet de calculer des fréquences, des moyennes, et surtout d'effectuer des tests statistiques inférentielles comme le Khi-deux et les coefficients de contingence/corrélation de Spearman. C'est cette capacité à transformer des perceptions qualitatives en données quantifiables et analysables statistiquement qui rend la méthode quantitative indispensable pour valider nos hypothèses et établir des liens significatifs entre les variables que nous avons identifiées (nature du projet, infrastructures, ressources humaines, implication communautaire).

De plus, la recherche quantitative est particulièrement efficace pour tester des hypothèses spécifiques et généraliser les résultats. Nos hypothèses sont formulées de manière à pouvoir être statistiquement vérifiées, cherchant à déterminer si une influence significative existe entre chaque catégorie de difficultés et la mise en œuvre du PADESCE. L'échantillonnage aléatoire simple que nous avons choisi renforce la représentativité de notre échantillon et la validité externe de nos conclusions, nous permettant de faire des inférences valides sur l'ensemble du personnel des établissements bénéficiaires du PADESCE dans la Haute Sanaga. Cette capacité de généralisation est un atout majeur de la méthode quantitative. Elle permet à notre recherche d'aller au-delà de simples observations anecdotiques pour fournir des preuves empiriques solides et des recommandations basées sur des données vérifiables, qui peuvent éclairer les décideurs et les gestionnaires du projet sur les freins les plus impactant.

Aussi, l'utilisation de la recherche quantitative confère à notre étude une rigueur scientifique et une objectivité accrues. En standardisant la collecte des données via un questionnaire et en utilisant des analyses statistiques, nous minimisons les biais de l'observateur et assurons une plus grande comparabilité des réponses. Les résultats numériques, les valeurs p et les coefficients de corrélation fournissent des preuves concrètes et mesurables qui sont plus difficiles à contester que des observations purement qualitatives. Bien que les limites de notre étude (taille de l'échantillon, nature des perceptions, etc.) soient importantes à reconnaître, la méthodologie quantitative est la plus appropriée pour répondre à nos questions de recherche qui cherchent à quantifier des relations et à évaluer l'ampleur des problèmes. Elle permet de transformer des intuitions sur le terrain en constats validés statistiquement, offrant

ainsi une base solide pour des stratégies d'amélioration du PADESCE, et posant les jalons pour de futures recherches plus approfondies, potentiellement mixtes.

3.2. POPULATION DE L'ETUDE

3.2.1. Présentation du site de recherche :

Le site de l'étude est le lieu géographique et socioculturel où est installée la population concernée par les objectifs visés et les hypothèses de recherche à tester (Fonkeng et al, 2014). Afin d'apporter des éléments de réponse à notre hypothèse de recherche, nous avons défini comme site de recherche les sept établissements de la Haute Sanaga bénéficiaires du Projet PADESCE. En effet, le secteur éducatif de la Haute Sanaga comprend un nombre considérable d'établissements scolaires, allant de la maternelle à l'enseignement secondaire et à la formation professionnelle. Dans le cadre du projet PADESCE, sept établissements d'enseignement secondaire général ont bénéficié du projet PADSCE par la décision N° 34/23 / MINESEC/CAB du 30 janvier 2023. Ces établissements sont : le lycée bilingue de Minta, le lycée bilingue de Mbandjock, le lycée de Mbandjock, le lycée bilingue de Nanga-Eboko, le lycée classique de Nanga-Eboko, le lycée bilingue de Nkoteng et le lycée de Nkoteng. Ces établissements jouent un rôle crucial dans la formation des jeunes du département et sont au cœur des réformes éducatives visant à améliorer la qualité de l'enseignement et à promouvoir l'accès à une éducation de qualité pour tous les élèves.

Tableau 1: présentation du département de la Haute Sanaga

Administration	
Pays	Cameroun
Région	Centre
Département	Haute Sanaga
Chef-lieu du département	Nanga-Eboko
Départements	Minta, Nkoteng, Nanga-Eboko, Bibey, Mbadjock, Nsem, Lembe-Yezoum
Nombre d'établissement scolaire	34 dont 15 lycées
Démographie	
Population	115 305 hab. (2001)
Densité	9,7 hab./km ²
Géographie	
Coordonnées	4° 40' 12'' Nord 12° 22' 23'' Est
Superficie	1 185 400 ha = 11 854 km ²

Source : <https://fr.wikipedia.org> 2025

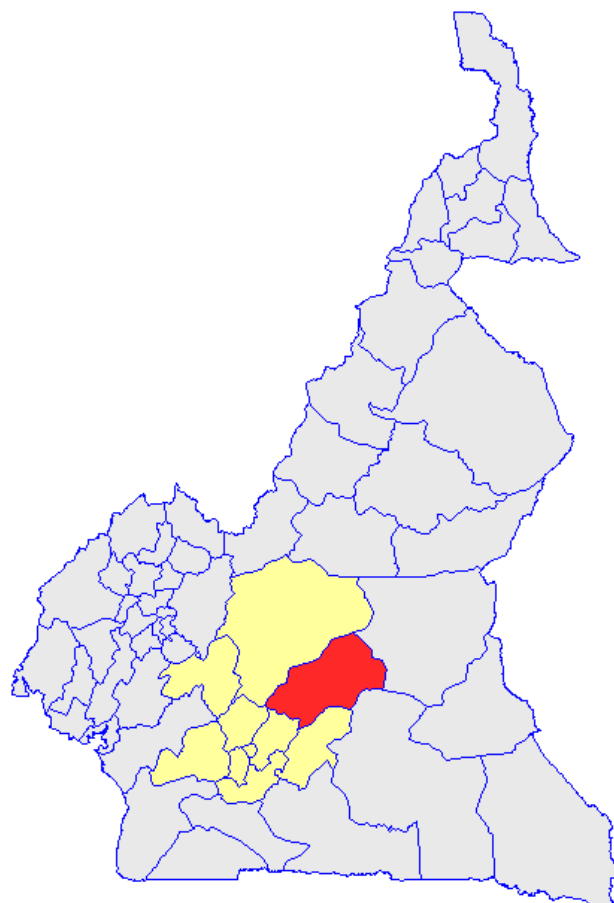


Figure 3: Carte de localisation du département de la Haute Sanaga

Légende :

 Région du centre

 Haute Sanaga

Source : <https://fr.wikipedia.org> 2025

3.2.2. Présentation des différents établissements de la Haute Sanaga bénéficiaires du Projet PADESCE :

Le Lycée Bilingue de Minta :

Crée dans les années 80 en tant que CES et devenu lycée bilingue en 2009, le lycée bilingue de Minta est un établissement pilote de l'arrondissement de Minta. Il offre un enseignement général avec deux sessions, une session francophone qui va de la 6^{ème} en Tle et une session anglophone qui va de From 1 à From 5. Il compte 14 salles de classe accueille environ 382 apprenants venus de plusieurs horizons et compte un personnel administratif dont un proviseur, Trois censeurs, deux surveillant généraux, deux conseiller d'orientation, Un cadre

des sports 27 enseignants et 4 vacataires ; Le lycée Bilingue de Minta répondant aux besoins éducatifs des élèves de l'arrondissement de Minta et ses environs en leur offrant un cursus d'apprentissage complet pour la session Francophone et en pleine amélioration pour la session anglophone.

Le lycée bilingue de Mbandjock

Le lycée bilingue de Mbandjock est un établissement public créé en 1979 EN TANT que collège d'enseignement général (CEG) puis CES en 1983 puis Lycée 1992 et enfin Lycée Bilingue en 2006. Il se situe précisément au quartier administratif. Il offre des enseignements de la 6eme en Tle pour la session francophone et de From 1 à Upper 6 pour la session anglophone. Cet établissement compte 1200 apprenants pour un Total de 27 salles de classes. Le personnel administratif compte un proviseur, 6 censeurs, 4 surveillants généraux, trois conseillers d'orientation et un intendant. Ce lycée compte 37 enseignants dont 10 vacataires.

Le lycée bilingue de Nanga Eboko

Le lycée bilingue de Nanga Eboko situé dans le quartier Akak, est un établissement public créé en 2005 en tant que ces puis devient Lycée Bilingue en 2009. Il offre des enseignements de la 6eme en Tle pour la session francophone et de From 1 à Upper 6 pour la session anglophone. Cet établissement compte 1080 apprenants pour un Total de 16 salles de classes. Le personnel administratif compte un proviseur, 4 censeurs, 8 surveillants généraux, un conseiller d'orientation et un intendant. Ce lycée compte 78 enseignants dont 10 vacataires.

Le lycée bilingue de NKOTENG

Le lycée bilingue de NKOTENG est un établissement public créé en 1979 en tant que collège d'enseignement général (CEG) puis Cs Lycée 1992 et enfin Lycée Bilingue en 2006. Il offre des enseignements de la 6eme en Tle pour la session francophone et de From 1 à Upper 6 pour la session anglophone. Cet établissement compte 850 apprenants pour un Total de 22 salles de classes. Le personnel administratif compte un proviseur, 6 censeurs, 4 surveillants généraux, trois conseillers d'orientation et un intendant. Ce lycée compte 45 enseignants dont 15 vacataires.

Le lycée de NKOTENG

Le lycée de NKOTENG est un établissement public créé 2009. Il est situé au quartier Mvané, proche du Centre-Ville. Il offre des enseignements de la 6eme en Tle. Cet établissement compte 1239 apprenants pour un Total de 22 salles de classes. Le personnel administratif

compte un proviseur, un censeur, un surveillant général et un intendant. Ce lycée compte 19 enseignants et 5 vacataires.

Le lycée Classique de Mbadjock

Le lycée Classique de Mbadjock est un établissement public créé 2008. Il offre des enseignements de la 6^{ème} en Tle. Cet établissement compte 535 apprenants pour un Total de 10 salles de classes. Le personnel administratif compte un proviseur, un censeur, un surveillant général et un intendant. Ce lycée compte 26 enseignants dont 9 vacataires.

Le lycée Classique de Nanga Eboko

Le lycée Classique de Nanga Eboko est un établissement public créé 1968 en tant que CES et devient Lycée en 1978. Il offre des enseignements de la 6^{ème} en Tle. Cet établissement compte 1600 apprenants pour un Total de 28 salles de classes. Le personnel administratif compte un proviseur, quatre censeurs, trois surveillants généraux et un intendant. Ce lycée compte 64 enseignants dont 20 vacataires.

3.2.3. Population de l'étude

Une population d'étude désigne l'ensemble complet de tous les individus, objets, événements ou phénomènes qui partagent une caractéristique commune et que l'on souhaite étudier. Il s'agit du groupe entier sur lequel les conclusions de la recherche sont censées être généralisées. Tsafack, (2007, p.7), définit la population « comme un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations ». Selon Clotilde Coron (2021), la population d'étude représente le périmètre de l'analyse, qu'il s'agisse d'un recensement exhaustif ou d'un échantillon représentatif. Notre population d'étude est l'ensemble constitué des enseignants et du personnel administratif des établissements d'enseignement secondaire général.

3.2.3.1. Population cible

Depelteau (2000), la définit la population cible comme l'ensemble de tous les individus qui ont des caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude. C'est l'ensemble d'individus répondant aux critères généraux de l'étude. Autrement dit, ce sont des participants concernés par la recherche. Pour ce qui est de la population cible de cette étude il s'agit de l'ensemble constitué des enseignants et du personnel administratif des établissements Bénéficiaires du Projet PADESCE.

3.2.3.2. *La population accessible*

C'est la partie de la population cible dont l'accès s'ouvre aisément au chercheur sans difficulté manifeste. C'est donc une partie de la population cible disponible au chercheur (Tsala Tsala, 2007). Dans le cas précis de cette étude notre population accessible est l'ensemble constitué des enseignants et du personnel administratif des établissements du département de la Haute Sanaga bénéficiaires du Projet PADESCE.

3.2.3.3. *Critère de sélection des sujets de l'échantillon*

Pour faire partir de notre population d'étude, le répondant doit :

- Etre personnel enseignant d'un des lycées bénéficiaires du Projet PADESCE ;
- Ou être personnel administratif d'un des lycées bénéficiaires du Projet PADESCE.

3.1. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON

3.1.1. Technique de l'échantillonnage

La technique de l'échantillonnage est « un procédé qui consiste à sélectionner au sein de la population cible les répondants dont les réponses pourront être généralisées auprès de l'ensemble » (Fonkeng et al. 2014, p. 83). Pour notre étude, nous avons choisi l'échantillonnage probabiliste aléatoire simple. En effet, Cette méthode appliquée à notre étude quantitative sur l'évaluation du projet PADESCE dans la Haute Sanaga garantit que chaque entité de la population ait une chance égale d'être incluse, maximisant ainsi la représentativité de l'échantillon. En éliminant tout biais de sélection, elle assure la validité statistique des résultats, permettant de généraliser nos conclusions à l'ensemble des établissements concernés par le PADESCE. C'est une base pour utiliser des tests statistiques inférentiels robustes afin de tester nos hypothèses sur l'influence des diverses difficultés identifiées.

3.1.2. Échantillon de l'étude

L'échantillon est la portion de la population cible sur laquelle le chercheur axe ses investigations dans l'optique de ressortir les lois générales. L'échantillon est aussi un ensemble d'individus extrait d'une population étudiée de manière à ce qu'il soit représentatif de la population mère pour l'objet de l'étude (Fortin, Côté, et Filion, 2005). L'échantillonnage permet de minimiser les couts en matière de temps et de ressources matériels qui auront été

nécessaire pour étudier toute la population entière. C'est pourquoi notre échantillon doit être représentatif de notre population d'étude afin de permettre une généralisation des résultats obtenus. Nous avons pu ainsi enquêter auprès de 70 individus répondants aux critères de sélections sus mentionnés.

3.4. PRESENTATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES ET JSUTIFICATIFS

3.4.1. Technique de collecte des données

Une technique de collecte des données est une méthode ou une procédure systématique utilisée par un chercheur pour recueillir des informations pertinentes et fiables sur les phénomènes qu'il étudie. Selon Reuveyrans cité par Yéo (2005), « la technique est un mode opératoire éprouvé, bien établi, précis et reproductible : une sorte de recette de cuisine, elle décrit dans les détails les opérations nécessaires à l'obtention du meilleur résultat possible, ainsi que leurs conditions d'exécution... ». Pour notre recherche, nous avons l'enquête comme technique de collecte de données. L'enquête consiste à recueillir des informations auprès des individus représentant une population plus large, ceci à travers un questionnaire qui comporte un ensemble de questions structurées et standardisées. Comme l'affirment DUFOUR et al. (1991), l'enquête est « l'ensemble des interventions pratiques du chercheur dans un milieu social donné destinées à saisir empiriquement l'objet de son étude ».

3.4.2. Instrument de collecte des donnees

3.4.2.1. Le questionnaire

Selon Muchielli repris par Onana (2005), le questionnaire est « la recherche ou la quête d'information de façon méthodique sur les comportements et attitudes d'un groupe sociale déterminé. Il doit satisfaire à certaines exigences rigoureuses permettant d'aboutir à des résultats quantifiables, c'est-à-dire traduisibles en chiffres ». Cette définition met en lumière la nature structurée et la vocation quantitative du questionnaire qui sont des qualités essentielles pour mener notre étude sur les difficultés à la mise en œuvre du PADESCE.

Le choix du questionnaire se justifie par notre objectif d'identifier et de mesurer l'étendue des difficultés perçues liées à la nature du projet, aux infrastructures, aux ressources humaines, et à l'implication communautaire au sein des établissements de la Haute Sanaga. Il nous permettra de collecter des données standardisées auprès d'un échantillon représentatif de

la population, de les analyser statistiquement pour établir des fréquences, des corrélations et des significations, et ainsi de traduire les perceptions complexes en informations chiffrées et comparables, essentielles pour valider nos hypothèses et formuler des recommandations solides pour le projet PADESCE.

3.4.2.2. La pré-enquête

Une pré-enquête est d'une importance capitale dans la mesure où elle permet de tester la clarté et la compréhension des questions du questionnaire avant son déploiement à grande échelle. Selon Mucchelini (1985), elle « a pour but de déterminer les hypothèses de l'enquête et par voie de conséquence les objectifs ». Ainsi, Cette phase est essentielle pour identifier les problèmes de formulation, l'ordre des questions, ou toute ambiguïté qui pourrait biaiser les perceptions des répondants. Elle contribue également à évaluer la pertinence des modalités de réponse et à estimer le temps de passation, optimisant ainsi le processus de collecte des données. A cet effet, un questionnaire a été administré sur 10 répondants faisant partir du personnel des établissements d'enseignement secondaire général bénéficiaire du projet PADESCE et sélectionnés de manière aléatoire. En détectant et en corrigeant les faiblesses en amont, la pré-enquête nous a permis d'améliorer significativement la validité et la fiabilité de l'instrument de mesure, garantissant que les données finales soient de meilleure qualité et robustes pour analyser les difficultés liées à la mise en œuvre du PADESCE.

3.4.2.3. Le pré-Test

L'enquête pilote est cruciale car elle permet de tester la clarté et la compréhension des questions du questionnaire en situation réelle avant son déploiement à grande échelle. En détectant et corrigeant en amont les faiblesses identifiées comme le nombre de question, la formulation et la cohérence de certains items, la pré-test nous a permis améliorer significativement la validité et la fiabilité de l'instrument de mesure, garantissant que les données finales seront de meilleure qualité pour analyser les obstacles du PADESCE.

3.4.2.4. Test de Fiabilité

« Un instrument est fiable s'il produit les mêmes résultats toutes les fois qu'il est utilisé pour mesurer un trait ou un concept égalisé à maintes reprises par les autres chercheurs » (Amin, 2005). Le coefficient Lambda-6 (L6) est l'un des six coefficients de fiabilité proposés par Louis Guttman (1916-1987). Pour le test de fiabilité, nous avons calculé le lambda-6 de Guttman car sur SPSS « le lambda-6 de Guttman constitue une solution plus avantageuse que le alpha de Cronbach » (Bourque et al, 2019, P.91). D'après Bourque et al, le L'alpha de Cronbach qui est l'outil le plus utilisé serait le moins efficace sous SPSS.

Variables	lambda-6 de Guttman
Difficultés liées à la nature du projet PADESCE	0,814
les ressources matérielles et infrastructurelles	0,863
Les ressources humaines	0,890
Implication de la communauté éducative	0,801

Toutes les valeurs du lambda-6 de Guttman présentes sont supérieures à 0,80 ce qui témoigne que la validité interne est satisfaisante.

3.4.2.4. Présentation du questionnaire

Notre questionnaire est construit à partir des différents facteurs de la variable indépendante constitués en items du questionnaire et des items de la variable dépendante afin de vérifier les différentes corrélations entre les facteurs de la variable indépendante et la variable dépendante. Le questionnaire est divisé en trois sessions, la session 1 concerne la présentation et les modalités de remplissage du questionnaire, la seconde session concerne les items et la dernière session, les caractéristiques du répondant.

3.4.2.5. Session 1

Pour cette session, il est marqué le thème de l'étude qui est : Analyse des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du projet d'appui au développement des enseignements secondaires et des compétences pour la croissance et l'emploi (PADESCE) au sein des sept établissements de l'enseignement Secondaire Général de la Haute Sanaga bénéficiaires du projet PADESCE.

Suivi du principe de confidentialité : Le présent questionnaire est anonyme. Nous nous assurons que la confidentialité totale de vos réponses sera préservée conformément aux dispositions de l'article 5 de la loi N°2020/010 du 20 Juillet 2020 sur les enquêtes statistiques et les recensements au Cameroun. Notez que vous avez le droit d'accès aux résultats de cette recherche.

Et enfin des modalités de réponse selon l'échelle psychométrique à 5 points de l'américain Rensis Likert développée en 1932 :

NB : Il n'y a ni bonne, ni mauvaise réponse. Seul votre avis nous intéresse.

Eléments de réponse	☐ 3 (Neutre)
☐ 1 (Pas du tout d'accord)	☐ 4 (D'accord)
☐ 2 (Pas d'accord)	☐ 5 (Tout à fait d'accord)

Tableau 3 : Source Auteur 2025

3.5.4.2. Session 2 : Présentation des items des variables

THEME 1 : Difficultés liées à la nature du projet PADESCE

Cette partie du questionnaire, intitulée : Difficultés liées à la nature du projet PADESCE, est composée de cinq questions (Q1 à Q5) visant à évaluer la perception des obstacles intrinsèques au projet. Chaque question utilise une échelle de Likert à 5 points, permettant aux répondants d'exprimer leur degré d'accord avec des affirmations spécifiques. Les items couvrent des aspects cruciaux tels que les lourdeurs administratives et la complexité des procédures (Q1), la bureaucratie excessive (Q2), la rigidité des exigences du projet face aux réalités locales (Q3), l'insuffisance des prestataires locaux (Q4), et l'impact des retards de financement (Q5). Ce segment permet de tester les hypothèses spécifiques de l'étude sur les obstacles inhérents à la nature du projet PADESCE.

THEME 2 : les ressources matérielles et infrastructurelles

Cette session présentée sous le thème : les ressources matérielles et infrastructurelles est conçu pour évaluer la perception des acteurs concernant l'adéquation et l'état des infrastructures éducatives dans le contexte du projet PADESCE. Composé de cinq items (Q1 à Q5), elle utilise une échelle de Likert à 5 points. Les questions abordent des points critiques tels que le mauvais état des infrastructures existantes, l'insuffisance des infrastructures technologiques modernes, la capacité d'accueil des élèves, le déficit en laboratoires et bibliothèques fonctionnels, ainsi que la limitation de l'accès à l'eau potable et à l'électricité. Ce segment du questionnaire est essentiel pour recueillir des données quantitatives sur l'hypothèse spécifique concernant l'inadéquation des infrastructures comme frein majeur à la mise en œuvre du PADESCE.

THEME 3 : Les ressources humaines

Le questionnaire sous le thème : Les ressources humaines est conçu pour évaluer la perception des acteurs sur la gestion et la disponibilité du personnel dans le cadre du projet PADESCE. Il comprend cinq items (Q1 à Q5), chacun utilisant une échelle de Likert à 5 points pour recueillir des réponses quantifiables. Les questions abordent des problématiques essentielles telles que la répartition géographique déséquilibrée des enseignants (Q1), le retard sur la planification de formation continue (Q2), l'insuffisance de motivation et de reconnaissance affectant la performance (Q3), le déficit de personnel qualifié dans certaines spécialités (Q4), et l'instabilité causée par les déplacements fréquents des enseignants (Q5). Ce thème est fondamental pour notre étude, car il vise à quantifier l'étendue des difficultés liées aux ressources humaines, un facteur clé dans la réussite ou l'échec opérationnel du PADESCE.

THEME 4 : Implication de la communauté éducative

Le questionnaire sous le thème : Implication de la communauté éducative est conçu pour évaluer la perception des acteurs concernant le niveau de participation et de collaboration des différentes parties prenantes dans le cadre du projet PADESCE. Les questions explorent des problématiques clés telles que les difficultés d'adaptation technologique des enseignants (Q1), leur consultation insuffisante (Q2), la faible implication des acteurs (Q3), le manque de sensibilisation des acteurs locaux (Q4), et les conflits entre leaders communautaires et gestionnaires du projet (Q5). Ce thème permet de quantifier les défis liés à la participation de la communauté éducative, un facteur souvent déterminant pour l'appropriation et la durabilité des projets de développement.

THEME 5 : Processus de mise en œuvre

Le questionnaire sous le thème : Processus de mise en œuvre est conçu pour évaluer la perception des acteurs sur l'efficacité des procédures et des conditions concrètes de déploiement du projet PADESCE. Il comprend cinq items et les questions abordent des aspects fondamentaux tels que l'amélioration du cadre d'apprentissage et des conditions d'enseignement (Q1), la participation des enseignants aux activités pédagogiques et inspections (Q2), la couverture des programmes en fin d'année (Q3), l'amélioration de la sécurité, de l'hygiène et de la santé des apprenants (Q4), et le caractère participatif et transparent du pilotage du projet d'établissement (Q5).

3.1.2.1. Session 3 : Identification des répondants

Ce segment du questionnaire est conçu pour recueillir des données sociodémographiques et professionnelles essentielles sur les participants à l'étude. Il comprend huit questions (Q1 à Q8) qui permettent de caractériser précisément l'échantillon. Des variables comme le sexe (Q1), l'âge (Q2), l'état matrimonial (Q3), et la qualification professionnelle (Q4) sont explorées. De plus, des informations professionnelles détaillées sont collectées, incluant le nombre d'années passées au poste (Q5), le poste occupé (Q6), la spécialité de formation et les matières enseignées (Q7), ainsi que le grade et la fonction (Q8). Ces données sont cruciales pour décrire le profil des répondants.

3.4.2.5. Administration du questionnaire

Nous avons administré notre questionnaire essentiellement par voix physique, bien que cela fût chronophage et pénible. Une fois à l'arrivée dans les établissements scolaires, nous nous sommes rapprochés de l'administration scolaire où nous avons présenté l'autorisation de recherche au Proviseur ou à son collaborateur direct à qui nous avons expliqué l'objet de notre présence. Après cela, nous avons reçu l'autorisation de passer le questionnaire aux personnels de l'établissement. Sur 110 questionnaires distribués, nous avons pu exploiter 70 car certains collaborateurs n'ont pas rempli entièrement le questionnaire et d'autres les ont emportés. Cela correspond à une couverture de 63% des participants.

Comme le conseille Fortin (2005), Cette approche physique a permis en l'occurrence de réduire à la fois les facteurs subjectifs, extérieurs et mieux garantir la clarté des énoncés. Il a permis de réduire la méfiance des répondants et surtout de rassurer plusieurs sur la confidentialité des résultats de recherche et par conséquent, nous a permis de réduire le nombre de questionnaire mal remplis ou incomplets. Aussi, nous avons observé une satisfaction de plusieurs répondants, particulièrement le personnel administratif qui appréciait l'initiative et le thème qui pour eux pourrait être un moyen pour faire d'avantage connaître les difficultés qu'ils rencontrent dans la mise en œuvre du projet.

3.5. METHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNEES

3.5.1. Le test de signification statistique des données

3.5.1.1. Statistique descriptive

La statistique descriptive a pour but de faire ressortir les tests de fréquence. Elle permet au chercheur de représenter les propriétés d'un ensemble de données (...) il s'agit davantage de

faciliter la visualisation des données, de relever leur structure sous-jacente et d'extraire certaines variables importantes (Fonkeng et al, 2014, p.114). Nous avons Ainsi utilisé les tableaux des fréquences et les diagrammes circulation pour donner une meilleure visibilité de la répartition des données recueillies. Pour calculer la fréquence, nous avons utilisé la formule suivante :

$$f_i = \frac{n_i}{N} \times 100 \begin{cases} N \text{ est l'effectif Total} \\ n_i \text{ est l'effectifs} \end{cases}$$

3.5.1.2. La statistique inférentielle

La statistique inférentielle est une branche des statistiques qui consiste à tirer des conclusions sur une population à partir d'un échantillon, ceci en estimant les paramètres, en testant les hypothèses et en faisant des prédictions. En effet, l'objectif de la statistique inférentielle est de décider si les descriptions réalisées peuvent s'appliquer à la population au sein de laquelle l'échantillon a été tiré (Dardenne, Haslam, McGarty, et Yzerbyt, 2007). Pour notre recherche, nous avons effectué le test du Khi 2, pour mesurer la relation entre les variables indépendantes et la variable dépendante qui sont des variables catégorielles de type ordinales. À cela, pour apporter plus de précisions le coefficient de contingence est déterminé et un test de corrélation de Spearman est réalisé pour combler les limites du test du khi2 qui ne prend pas en compte l'ordre naturel des catégories dans les variables ordinales.

$$X^2 = \sum \frac{(f_o - f_t)^2}{f_t} \begin{cases} \Sigma \text{ est le symbole somme} \\ f_o \text{ est la fréquence observée} \\ f_t \text{ est la fréquence théorique} \end{cases}$$

où la fréquence théorique se détermine à l'aide de la formule $f_t = \frac{T_L \times T_C}{N}$

$$\text{où } \begin{cases} T_L \text{ est le total de la ligne} \\ T_C \text{ est le total de la colonne} \\ N \text{ est l'effectif total} \end{cases}$$

À celà, nous avons ajouté le coefficient de contingence pour plus de fiabilité. Nous avons de ce fait fixé le seuil de significativité à $\alpha = 0.05$, la détermination du degré de liberté $dll = (n-1)(m-1)$ où n est le nombre de colonne et m le nombre de ligne.

le coefficient de contingence déterminée par la formule $C = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + N\chi^2}}$ pour plus de précision et de clarté qui permet d'examiner le niveau de dépendance entre 2 variables soumises au test de khi 2.

χ^2_{cal} est le Khi 2 calculé.

$$\begin{cases} C \geq 0,70, \text{ alors, la liaison entre nos variables est forte ;} \\ 0,50 \leq C < 0,70, \text{ alors le lien entre nos variables est modéré ;} \\ C < 0,50 \text{ le lien entre les variables est faible} \end{cases}$$

Le R de Pearson ou coefficient de corrélation linéaire est un outil statistique qui permet de mesurer la force et la direction d'une relation linéaire entre deux variables, il est donné par la formule : $r = \frac{\sum(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum(x_i - \bar{x})^2 \cdot \sum(y_i - \bar{y})^2}}$

Avec x_i et y_i les valeurs des deux variables

$\bar{x}$ et $\bar{y}$ sont les moyennes. Nous avons considéré que si :

$$\begin{cases} |r| \leq 0,10, \text{ alors, le lien de corrélation est faible ;} \\ |r| \sim 0,30, \text{ alors le lien corrélation est moyen ;} \\ |r| > 0,50 \text{ On parle de forte corrélation} \end{cases}$$

Toutefois, pour réduire les erreurs de calcul et accentuer la fiabilité des résultats, nous avons privilégié le travail sur SPSS 21.0

3.5.2. La règle de prise de décision

Les étapes suivantes doivent être suivies pour l'application du test Khi 2 : le seuil de signification α est défini à 0,05 ;

- 1- La formulation des hypothèses : hypothèse statistique H_0 (hypothèse nulle) et H_a (hypothèse alternative) ;
- 2- Tableau croisé et interprétation
- 3- Le calcul de χ^2 ;
- 4- La détermination du degré de liberté (ddl) et lecture de la valeur critique de χ^2_{lu} ;
- 5- La formulation des règles de la prise de décision :

Ainsi, $\begin{cases} \text{Si le } \chi^2_{calculé} > \chi^2_{lu}, H_a \text{ est acceptée et } H_0 \text{ est rejetée ;} \\ \text{Si le } \chi^2_{calculé} < \chi^2_{lu}, H_0 \text{ est acceptée et } H_a \text{ est rejetée ;} \end{cases}$

- 6- Le calcul de coefficient de contingence (C) et du coefficient de corrélation linéaire ;
- 7- Conclusion : on confirme ou on infirme l'hypothèse en précisant le lien fort entre les 2 variables.

3.5.3. Mesure du Degré de Liaison

Au-delà de la simple détermination de l'existence d'une signification statistique, il est impératif pour notre étude de quantifier la force de la relation entre les variables. C'est ici qu'intervient le concept fondamental du degré de liaison, ou d'association. Tandis que le test du Khi-deux (Chi-square) nous indique efficacement si une relation existe (par le rejet de l'hypothèse nulle), il ne nous renseigne pas sur l'intensité de cette relation. Pour cette raison, notre méthodologie a intégré le coefficient de contingence (C), calculé à l'aide de la formule $C = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + N\chi^2}}$, où χ^2 représente la valeur du Khi-deux calculée et N le nombre total d'observations ou la taille de l'échantillon. Ce coefficient offre une compréhension plus nuancée du niveau de dépendance entre les variables catégorielles soumises au test du Khi-deux. Son inclusion est cruciale car, une valeur du χ^2 statistiquement significative ne se traduit pas toujours par une forte association pratique. Le coefficient de contingence fournit le contexte nécessaire pour interpréter la pertinence pratique de nos conclusions, allant au-delà de la simple existence d'un lien pour en évaluer la force réelle sur le terrain.

Pour améliorer encore la fiabilité et la précision de notre analyse, particulièrement compte tenu de la nature ordinale de nos variables catégorielles, nous avons également utilisé le coefficient de corrélation de rang de Spearman. Ce choix est particulièrement judicieux car, contrairement au test standard du Khi-deux, la corrélation de Spearman prend en compte l'ordre naturel des catégories au sein des variables ordinales. Alors que le test du Khi-deux traite les catégories comme nominales, le coefficient de Spearman capitalise sur l'ordre de rang, offrant une mesure d'association plus appropriée pour nos données issues de l'échelle de Likert. Cette double approche utilisant le Khi-deux pour la signification et à la fois le coefficient de contingence et la corrélation de Spearman pour la force et la nature de l'association nous a permis de pallier les limites d'une dépendance à une seule mesure statistique. Elle a fourni une évaluation plus complète et robuste de la manière dont les difficultés identifiées (nature du projet, infrastructures, ressources humaines, implication communautaire) sont réellement liées au processus de mise en œuvre du PADESCE, enrichissant ainsi notre compréhension des phénomènes observés.

3.5.4. Règles de Convention

Afin d'assurer la cohérence et la clarté dans l'interprétation de nos résultats statistiques, des règles de convention spécifiques ont été appliquées tout au long de l'analyse. Premièrement, le seuil de signification (α) a été rigoureusement fixé à 0,05. Cette valeur standard stipule que si la valeur p obtenue à partir de nos tests statistiques du Khi-deux de Pearson est inférieure à 0,05, nous pouvons rejeter avec confiance l'hypothèse nulle (H_0), acceptant ainsi l'hypothèse alternative (H_a). Cette règle a servi de principal critère pour déterminer la signification statistique, orientant nos décisions quant à savoir si les relations observées étaient probablement dues au hasard ou représentaient une influence réelle entre les variables. La détermination des degrés de liberté (ddl), calculée comme $ddl = (n-1)(m-1)$ où ' n ' est le nombre de colonnes et ' m ' le nombre de lignes dans le tableau de contingence, est également une procédure standard, essentielle pour consulter les valeurs critiques des tables statistiques et assurer une application correcte du test du Khi-deux. L'amélioration de la fiabilité et la précision de notre analyse est faite par le calcul du coefficient de corrélation de Pearson qui mesure la force d'une relation linéaire entre deux variables et le coefficient de Spearman qui évalue la force d'une relation Monotone.

Ces lignes directrices établies ont été fondamentales pour fournir un cadre clair et objectif à nos tests d'hypothèses, garantissant que les conclusions ont été tirées sur la base de principes statistiques largement acceptés.

3.6. LES VARIABLES, LEURS INDICATEURS ET MODALITES

3.6.1. Les variables

Une variable est « un caractère ou terme auquel on peut attribuer plusieurs valeurs différentes dans un ensemble appelé domaine de variation » Landshere (1979, p.293). Nous allons travailler avec deux variables, une variable dépendante qui désigne le phénomène que le chercheur tente d'expliquer, à mesurer ou à observer. En effet, Il s'agit du résultat ou la conséquence qui est censée être influencée par une ou plusieurs autres variables dites variables indépendantes.

- ❖ La Variable indépendante de notre recherche est : les difficultés rencontrées dans les sept établissements de la haute Sanaga bénéficiaires du Projet PADESCE ;

- ❖ La variable dépendante de notre recherche est : le processus de mise en œuvre du projet PADESCE ; En effet, cette variable est influencée par les difficultés rencontrées sur le terrain.

3.6.2. Les indicateurs et les modalités

Selon Frais et Reuchlin (2004), l'analyse factorielle est la décomposition théorique d'un facteur. Elle nous permet de mettre en évidence tous les facteurs qui pourront nous aider à mieux expliquer les différentes variables. A partir de la littérature explorée, nous avons recueilli les différentes variables suivantes avec pour chacune d'elles des différentes modalités.

3.6.2.1. *Opérationnalisation de la variable indépendante : dysfonctionnements opérationnels*

➤ Difficultés liées à la nature du projet PADESCE :

Le projet PADESCE, par sa nature même, impose une structure et des procédures qui peuvent devenir des obstacles si elles ne sont pas flexibles et adaptées au contexte. Une démarche de projet, comme la décrit Philippe Perrenoud, se définit par ses « modalités » et doit être une « entreprise collective » avec des « objectifs » clairs, tels que le développement de la « coopération et l'intelligence collective. » Lorsque les modalités internes du projet sont rigides, elles entravent cette collaboration et ces objectifs.

- **Procédures longues et complexes :** La lourdeur administrative est un frein bien connu dans la mise en œuvre de tout projet. Dans un cadre de projet, il est essentiel de « planifier » et de « coordonner. » Or, si les procédures sont inutilement longues et complexes, elles ralentissent l'exécution des tâches et peuvent « placer [les acteurs] devant des obstacles » qui ne sont pas liés au fond du travail, mais à la forme. Cela crée un décalage entre les « orientations » théoriques, qui favorisent l'apprentissage et le projet (Hasni et al., 2011), et la réalité de terrain où les participants se heurtent à la complexité administrative.
- **Bureaucratie excessive :** Ce point est directement lié au précédent. Une bureaucratie excessive fait perdre le « sens des savoirs et des apprentissages » (Perrenoud) en déviant l'attention des objectifs pédagogiques vers la simple conformité administrative. L'article d'**Hasni et al. (2011)** souligne que la nouvelle approche pédagogique « rompt avec l'enseignement magistral » pour adopter des méthodes plus actives. Une bureaucratie rigide est l'exact opposé de cette flexibilité et de cette réactivité nécessaire à une « pédagogie de projet. »

- **Exigences rigides** : Une démarche de projet réussie, comme l'indique **Perrenoud**, doit permettre aux élèves, et par extension aux acteurs d'un projet comme le PADESCE, « d'apprendre à faire des choix et à les négocier. » Des exigences trop rigides, qui ne tiennent pas compte des spécificités locales, empêchent cette prise de décision et cette autonomie. Cette rigidité crée un « déséquilibre cognitif » (CSE, 2003, cité par Hasni et al., 2011) chez les acteurs de terrain, qui se retrouvent face à des contraintes irréalistes. Cela affecte leur capacité à s'impliquer et à prendre « un pouvoir d'acteur » pour adapter le projet aux besoins réels.
- **Insuffisance des prestataires locaux** : Ce problème est un obstacle direct à la « production concrète » attendue d'une démarche de projet (Perrenoud). L'absence de prestataires locaux compétents pour fournir des services (matériel, infrastructures, etc.) contraint le projet à dépendre de ressources externes, ce qui allonge les délais et complexifie la logistique. Cela contredit l'idée d'une gestion collective et locale du projet, et nuit à l'objectif de « développer la coopération et l'intelligence collective. »
- **Les retards de financement** : Le financement est le nerf de la guerre. Sans ressources financières disponibles, il est impossible de soutenir la « production concrète » et les « activités de la classe » (MEQ, 2001, cité par Hasni et al.). Les retards de financement paralysent le projet, car ils empêchent de surmonter les « obstacles » mentionnés par Perrenoud. Ces retards interrompent le flux de travail et créent de l'incertitude pour les acteurs, qui peuvent alors se désengager en raison de l'impossibilité de mener à bien leurs tâches.

➤ L'insuffisance des ressources infrastructurelles :

L'infrastructure scolaire est bien plus qu'un simple lieu d'apprentissage. Comme le mentionnent Jansen & Amoroso, elle constitue un « élément essentiel » qui « facilite un meilleur enseignement, renforce les acquis scolaires et réduit l'abandon ». Dans le contexte du PADESCE, l'inadéquation de ces infrastructures est une variable critique. La Stratégie Nationale de Développement (SND 2020-2030) du Cameroun reconnaît d'ailleurs que la « structure d'offre actuelle en termes d'infrastructures éducatives... n'arrive pas encore à satisfaire la demande d'éducation. »

- **Mauvais état des infrastructures éducatives existantes** : Cette modalité est une manifestation directe de l'insuffisance infrastructurelle. L'étude de Feuzeu (2021) confirme que « la dégradation des infrastructures scolaires est très rependue dans les établissements scolaires des zones rurales de l'Est Cameroun. » Il cite également le Service de la Carte Scolaire (2019) qui note que le « délitement affecte 68.58% des écoles primaires publiques, » causant la mise hors

d'usage ou l'abandon des bâtiments. L'état délabré des locaux affecte directement l'environnement d'apprentissage, contredisant la vision d'une « éducation de qualité » de l'Internationale de l'Éducation (2013).

- **Absence d'outils technologiques modernes :** L'éducation moderne dépend de la technologie. L'Internationale de l'Éducation (2013) inclut « des outils et ressources d'enseignement modernes » dans sa définition d'une éducation de qualité. L'absence de ces outils, ou leur état obsolète, freine les objectifs du PADESCE. De plus, Cleveland et al. (2023) intègrent les « infrastructures numériques » dans leur définition des « hubs communautaires » que les écoles sont censées être. L'absence de technologie dans les établissements de la Haute Sanaga est un obstacle à cette vision et à la modernisation de l'enseignement.
- **Infrastructures insuffisantes pour accueillir tous les élèves :** Ce point est directement lié au fait que la demande dépasse l'offre. Le SND 2020-2030 mentionne explicitement que les infrastructures éducatives « n'arrivent pas encore à satisfaire la demande. » Le manque de salles de classe et d'autres espaces nécessaires se traduit par des effectifs pléthoriques. Cela compromet non seulement la qualité de l'enseignement mais va aussi à l'encontre des standards internationaux, ce qui en fait un indicateur clé de l'échec d'une mise en œuvre adéquate du projet.
- **Déficit en laboratoires et bibliothèques fonctionnels :** L'apprentissage de haute qualité nécessite des infrastructures spécialisées. Jansen & Amoroso affirment que « laboratoires et équipements... constituent des éléments essentiels à l'apprentissage. » La simple existence de ces structures ne suffit pas ; elles doivent être fonctionnelles pour « renforcer les acquis scolaires. » L'absence ou la non-fonctionnalité de ces infrastructures est un indicateur direct de l'inadéquation du cadre d'apprentissage, et une explication possible de la difficulté à atteindre les objectifs du PADESCE.
- **Accès limité à l'eau potable et à l'électricité dans les écoles :** Ces services de base sont des prérequis pour un environnement d'apprentissage sain et sécurisé. L'Internationale de l'Éducation (2013) insiste sur un « environnement favorable, sûr et sans danger pour l'enseignement et l'apprentissage. » L'accès limité à l'eau potable et à l'électricité, qui est un problème courant dans les zones rurales, compromet directement la santé et la sécurité des élèves et des enseignants. Il s'agit d'une carence fondamentale qui rend l'école inefficace en tant que lieu d'apprentissage et de développement.

➤ Les difficultés liées aux ressources humaines :

La gestion efficace des ressources humaines est un pilier central de tout projet éducatif. Dans le contexte du PADESCE, les difficultés que nous avons identifiées se manifestent de manière concrète et peuvent être justifiées par plusieurs aspects. Comme le soulignent Oyono et Chaffi (2023), « une meilleure gestion des ressources humaines est cruciale pour un système éducatif plus résilient et performant. » Les défis que nous avons listés représentent des dysfonctionnements qui minent cette résilience et cette performance.

- **Déséquilibre dans la répartition géographique des enseignants** : Bien que les citations fournies ne mentionnent pas directement la répartition géographique, elles font référence à la « pénurie de ressources humaines » (ADEA, 2017) et à la nécessité de la résoudre. Dans de nombreux pays africains, y compris au Cameroun, la pénurie n'est pas uniforme. Les enseignants sont souvent concentrés dans les zones urbaines, laissant les zones rurales, comme la Haute Sanaga, avec un déficit de personnel qualifié. Ce déséquilibre constitue donc un aspect crucial de la « pénurie » et nuit à l'objectif de « l'éducation pour tous » en limitant l'accès équitable à un enseignement de qualité.
- **Insuffisance de formation continue du personnel éducatif** : Cette modalité est directement justifiée. Kutche Tamghe et Essomme (2019) mettent en évidence qu'une « gestion plus efficace de la formation continue des enseignants améliorerait considérablement leur engagement organisationnel. » Le manque de formation continue rend les enseignants et le personnel moins aptes à s'adapter aux nouvelles exigences du PADESCE. Un personnel non formé est un personnel qui ne peut pas pleinement s'impliquer, ce qui met en péril l'efficacité du projet.
- **Manque de motivation et de reconnaissance des enseignants** : La motivation est un moteur de la performance. Kutche Tamghe et Essomme (2019) lient l'efficacité de la gestion des ressources humaines à l'engagement organisationnel. Un manque de reconnaissance ou une rémunération stagnante, comme le mentionnent Oyono et Chaffi (2023), sont des facteurs qui sapent la motivation. Un enseignant qui ne se sent pas valorisé est moins enclin à s'investir pleinement, ce qui nuit à la qualité de son travail et à la progression du projet.
- **Absence de personnel qualifié dans certaines spécialités** : Ce point est directement lié à la problématique de la « pénurie de ressources humaines » évoquée par l'ADEA (2017) et reprise par Oyono et Chaffi (2023). La pénurie ne se limite pas à un nombre insuffisant d'enseignants, mais aussi à un manque de personnel spécialisé. Pour un projet comme le PADESCE, qui vise

le « développement des compétences », le manque d'enseignants qualifiés dans des matières techniques ou scientifiques peut être un obstacle majeur à l'atteinte des objectifs.

- **Déplacement fréquent des enseignants, créant de l'instabilité** : Cette modalité est explicitement justifiée par le texte d'Oyono et Chaffi (2023). Ils soulignent que la « perte de ressources humaines » est causée par les « déplacements pour suivre leurs dossiers. » Cette mobilité, motivée par des problèmes administratifs ou de rémunération, crée une instabilité chronique dans les équipes éducatives. Cette rotation du personnel interrompt la continuité pédagogique, fragilise les liens avec les élèves et la communauté, et perturbe la mise en œuvre cohérente et durable du projet.

➤ L'implication de la communauté éducative :

La communauté éducative ne se limite pas aux enseignants et aux élèves ; elle inclut les parents, le personnel administratif et les leaders communautaires, dont la collaboration est vitale pour la réussite des réformes éducatives.

- **Difficulté d'adaptation technologique des enseignants et du personnel administratif** : Cette modalité est une manifestation concrète de l'insuffisance d'implication. Si les enseignants et le personnel ne sont pas préparés ou soutenus pour s'adapter aux outils technologiques, cela freine leur participation active à tout projet moderne. L'éducation inclusive, telle que la décrivent Chatenoud et al. (2018), repose sur des « actions concertées » ciblant les pratiques. Or, l'incapacité à adopter de nouvelles technologies empêche cette concertation et limite les pratiques, ce qui rend l'atteinte des objectifs du projet difficile.
- **Faible consultation des enseignants lors de la planification du projet** : La consultation des enseignants est fondamentale pour la bonne intégration d'un projet. Bissonnette et al. (2019) rappellent le rôle capital de « tous les membres de la communauté éducative dans la réussite et l'intégration des élèves. » Si les enseignants, acteurs clés de la mise en œuvre, ne sont pas consultés, le projet risque d'être déconnecté de la réalité de terrain, ce qui réduit leur adhésion et leur motivation. La participation active des enseignants est un prérequis pour toute « communauté éducative » qui cherche à atteindre l'équité des chances.
- **Implication insuffisante des parents dans les décisions scolaires** : L'implication parentale est un facteur de succès reconnu. Bissonnette et al. (2019) citent le « support de la famille » comme l'un des facteurs de réussite des élèves. Lorsque les parents ne sont pas suffisamment impliqués dans les décisions, cela crée un désalignement entre le projet et l'environnement

familial, diminuant l'efficacité globale des réformes. L'absence de cette participation est un indicateur clair d'une implication communautaire insuffisante.

- **Absence de sensibilisation préalable auprès des acteurs locaux :** Cette modalité est la base de l'engagement. Une « communauté éducative inclusive se consolidera à partir d'actions, concertées ciblant les pratiques » (Chatenoud et al., 2018, p. 6). Sans une sensibilisation initiale, il est impossible de planifier des actions concertées. Le manque de communication préalable crée un manque de connaissance et de confiance, ce qui nuit à l'adhésion et à la coopération des acteurs locaux.
- **Conflits entre les leaders communautaires et les gestionnaires du projet :** Les conflits sont le symptôme le plus visible d'un problème d'implication. Une communauté éducative est censée abattre les barrières pour garantir « l'accès, la présence, la participation et la réussite de tous » (Booth et Ainscow, 2011, cité par Chatenoud et al.). Les conflits entre les leaders communautaires et les gestionnaires du projet PADESCE montrent que cette unité n'existe pas. Ces tensions empêchent la collaboration et réduisent la capacité du projet à fonctionner de manière harmonieuse et efficace.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

4.1. ANALYSE DESCRIPTIVE

4.1.1. Identification des enquêtés

Dans ce chapitre, notre étude présente une analyse des données empiriques collectées dans le cadre de l'analyse des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du projet PADESCE dans les sept établissements de la haute Sanaga bénéficiaires du projet PADESCE. Il fait suite au chapitre 3 où nous avons exposé la méthode de recherche en relevant la population de l'étude, et les outils et procédure de traitement des données. Nous avons administré des questionnaires aux enseignants et personnels administratifs de sept Lycées de l'enseignement Générale du département de la Haute Sanaga dont : Le lycée Bilingue de Mbadjock, le Lycée classique de Mbadjock, Le lycée Bilingue de Nkoteng, le Lycée de Nkoteng, Le lycée Bilingue de Nanga-Eboko, le Lycée classique de Nanga-Eboko et le Lycée Bilingue de Minta Bénéficiaire du projet PADESCE Par la décision N° 34/23/MINESEC/CAB du 30 janvier 2023. Notre choix fut motivé par le statut de bénéficiaire du PADESCE de ces établissements, l'accessibilité de tous ces différents établissements de ce département et le caractère rural de la zone. Nous allons tout d'abord présenter les données démographiques puis les résultats aux items des variables et enfin procéder aux discussions, aux interprétations et aux suggestions.

4.1. PRÉSENTATION DES DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES :

Nous procéderons par une description de l'échantillon en observant le genre, l'âge le statut, le nombre d'année passée en poste, le statut et la discipline de formation.

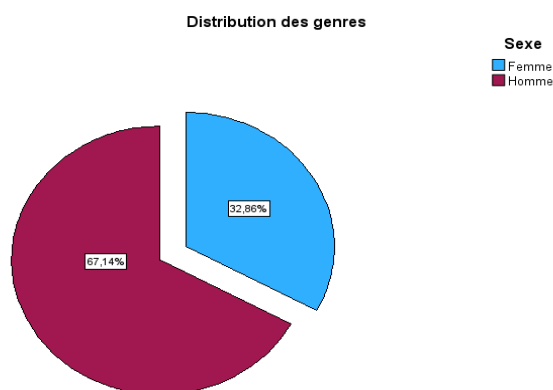
4.1.1. Répartition des répondants selon le genre :

Tableau 2: Répartition des répondants selon le genre

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Femme	23	32,9	32,9
	Homme	47	67,1	67,1
	Total	70	100,0	100,0

Source : enquête de terrain mai 2025

L'observation de ce tableau montre que notre échantillon d'étude est composé de 70 sujets dont 23 sont des femmes et 47 des hommes. Ceci correspond à 32,9% de femme et 67,1% d'homme. On relève ainsi une forte représentativité des hommes. Pour une appréciation visuelle, nous pouvons observer le graphique suivant :



source : Enquête de terrain mai 2025

Figure 4: Distribution des genres

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

4.1.2. Répartition des répondants selon leurs âges :

Tableau 3: Tableau récapitulatif des Âges

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	[21;30[	6	8,6	8,6
	[30;40[	29	41,4	41,4
	[40;50[	23	32,9	32,9
	[50;60[	12	17,1	17,1
	Total	70	100,0	100,0

Source : enquête de terrain mai 2025

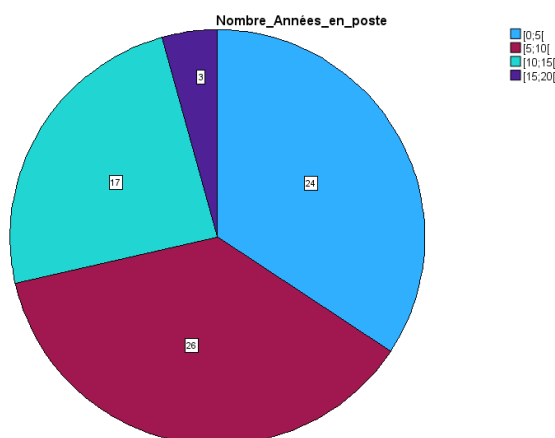
L'observation de ce tableau montre que notre échantillon d'étude compte 6 individus âgés entre 21 et 30 ans, 29 sont compris entre 30 et 40 ans, 23 ont entre 40 et 50 ans et 12 ont entre 50 et 60 ans. On relève que la plupart des individus soumis à l'enquête sont assez jeunes avec une moyenne d'âge de 41 ans.

4.1.3. Répartition des répondants selon leurs âges :

Tableau 4: Nombre d'années passées en poste

		effectifs	Fréquences	Pourcentage valide
Valide	[0;5[	24	34,3	34,3
	[5;10[	26	37,1	37,1
	[10;15[	17	24,3	24,3
	[15;20[	3	4,3	4,3
	Total	70	100,0	100,0

Le tableau précédent démontre que 34,3 % des individus ont au plus 5 ans de services ; la plupart des individus, soit 37,1% ont entre 5 et 10 ans de services ; 24,3% ont entre 10 et 15 ans de service et 4,3 % ont entre 15 et 20 ans de service en poste. On relève une moyenne de 7,42 ans de service au poste, ce qui est un temps largement suffisant nécessaire à la maîtrise du terrain et des processus d'enseignement apprentissage et de gestion. Les individus devront ainsi avoir acquis une expertise approfondie de leur domaine, améliorant la qualité de leur enseignement et leur pédagogie. Un tel individu développe des méthodes efficaces, devient un référent pour ses collègues et gagne en crédibilité auprès des élèves. Cependant, la routine peut réduire l'enthousiasme et limiter l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques. Il peut aussi être moins en phase avec l'évolution des attentes de ses apprenants et des technologies éducatives. Nous pouvons d'avantage illustrer ces nombres à travers le graphique suivant :



Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

4.1.4. Répartition des répondants selon les Postes occupés :

Tableau 5: Postes occupés

		Effectifs	Fréquences	Pourcentage valide
Valide	Animateur Pédagogique	20	28,6	28,6
	Surveillant	14	20,0	20,0
	Censeur	11	15,7	15,7
	Proviseur	4	5,7	5,7
	Intendant	4	5,7	5,7
	Autres	3	4,3	4,3
	Enseignant	14	20,0	20,0
	Total	70	100,0	100,0

Source : enquête de terrain mai 2025

Ce tableau montre que le poste d'animateur pédagogique est le plus représenté avec 28,6%, suivi des surveillants avec 20% et des enseignants avec 20% ; les censeurs représentent 15,7%. Les postes de proviseur 5,7% et intendant 5,7% sont les moins représentés, mais tout de même représentatif car cela correspond à un taux de participation de 57,14 % des proviseurs et des intendants. La large proportion des animateurs pédagogiques est dû à la place prépondérante qu'ils occupent au sein des établissements scolaires en tant que chef de département et maillon principal de transmission entre la hiérarchie et les enseignants qu'ils accompagnent dans les orientations pédagogiques.

4.2. PRESENTATION DES DONNEES LIEES AUX VARIABLES DE L'ETUDE

4.2.1. Présentation des données liées aux difficultés concernant à la nature du projet PADESCE

Tableau 6: Item 1

Item 1 : Les procédures administratives sont longues et complexes, ce qui ralentit la mise en œuvre du projet PADESCE.

		Effectif	Fréquence	Pourcentage valide
Valide	Pas du tout d'accord	4	5,7	5,7
	Pas d'accord	7	10,0	10,0
	Neutre	17	24,3	24,3
	D'accord	15	21,4	21,4
	Tout à fait d'accord	27	38,6	38,6
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

D'après l'analyse du tableau, une majorité de 60 % des répondants estime que les procédures administratives du projet PADESCE sont longues et complexes. Cette perception met en lumière un consensus général sur les lourdeurs administratives. Cependant, l'avis des personnes interrogées reste nuancé, avec 24,3 % qui sont neutres et 15,7 % qui ne voient pas ces procédures comme un frein majeur.

Tableau 7: Item 2

Item 2: La bureaucratie excessive constitue un obstacle majeur pour l'avancement du projet.

		Effectifs	Fréquences	Pourcentage valide
Valide	Pas du tout d'accord	6	8,6	8,6
	Pas d'accord	8	11,4	11,4
	Neutre	9	12,9	12,9
	D'accord	18	25,7	25,7
	Tout à fait d'accord	29	41,4	41,4
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

Ce tableau révèle qu'une écrasante majorité de 67,1 % des répondants considère la bureaucratie excessive comme un obstacle majeur au projet. Ce chiffre, supérieur à celui concernant la longueur des procédures, indique un consensus fort sur le fait que la bureaucratie constitue un frein significatif à l'avancement du projet. Seule une minorité rejette cette idée, tandis qu'une petite partie reste neutre.

Tableau 8: Item 3

Les exigences rigides du projet ne tiennent pas compte des réalités locales.

		Effectifs	Fréquences	Pourcentage valide
Valide	Pas du tout d'accord	6	8,6	8,6
	Pas d'accord	8	11,4	11,4
	Neutre	9	12,9	12,9
	D'accord	18	25,7	25,7
	Tout à fait d'accord	29	41,4	41,4
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

D'après ce tableau, 67,1 % des répondants estiment que les exigences du projet sont trop rigides et ne tiennent pas assez compte des réalités locales. Cette opinion largement majoritaire met en lumière un décalage significatif entre le projet et le terrain. Une minorité de 20 % est en désaccord, et 12,9 % restent neutres. Ces résultats suggèrent que le manque de flexibilité pourrait potentiellement affecter l'acceptation et l'efficacité du projet.

Tableau 9: Item 4

Item 4 : Le nombre de prestataires locaux disponibles pour soutenir le projet est insuffisant.

		Effectifs	Fréquences	Pourcentage valide
Valide	Pas du tout d'accord	6	8,6	8,6
	Pas d'accord	8	11,4	11,4
	Neutre	13	18,6	18,6
	D'accord	25	35,7	35,7
	Tout à fait d'accord	18	25,7	25,7
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

D'après ce tableau, 61,4 % des répondants estiment que le nombre de prestataires locaux est insuffisant pour soutenir le projet. Ce consensus met en lumière une limitation perçue des ressources locales. Bien qu'une minorité soit en désaccord ou neutre, les résultats indiquent que ce défi pourrait potentiellement avoir un impact sur la progression du projet.

Tableau 10: Item 5

Item 5 : Les retards de financement affectent la réalisation des objectifs du projet.

		Effectifs	Fréquences	Pourcentage valide
Valide	Pas du tout d'accord	1	1,4	1,4
	Pas d'accord	2	2,9	2,9
	Neutre	12	17,1	17,1
	D'accord	14	20,0	20,0
	Tout à fait d'accord	41	58,6	58,6
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

D'après ce tableau, 78,6 % des répondants estiment que les retards de financement ont un impact négatif sur les objectifs du projet. Cette opinion, partagée par une très grande majorité, met en évidence un consensus quasi unanime sur cette problématique. Les résultats soulignent que ces retards sont perçus comme un obstacle majeur et largement reconnu pour la réalisation des objectifs du projet.

4.2.2. PRESENTATION DES DONNEES LIES A LA L'INSUFFISANCE DES RESSOURCES INFRASTRUCTURELLES

Tableau 11: Item 6

Item 6 : Plusieurs infrastructures éducatives existantes sont dans un mauvais état et nécessitent une rénovation.

		Effectifs	Fréquences	Pourcentage valide
Valide	Pas du tout d'accord	1	1,4	1,4
	Pas d'accord	3	4,3	4,3
	Neutre	4	5,7	5,7
	D'accord	18	25,7	25,7
	Tout à fait d'accord	44	62,9	62,9
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

D'après ce tableau, 88,6 % des répondants s'accordent sur le mauvais état des infrastructures éducatives et leur besoin de rénovation. Cette perception, partagée par une très large majorité, révèle un consensus quasi unanime sur ce problème. Les résultats soulignent que la dégradation des infrastructures est une réalité largement reconnue et représente un enjeu majeur pour la réussite du projet.

Tableau 12: Item 7

Item 7 : Les infrastructures technologiques modernes nécessaires au projet sont insuffisantes.

		Effectifs	Fréquences	Pourcentage valide
Valide	Pas d'accord	2	2,9	2,9
	Neutre	4	5,7	5,7
	D'accord	26	37,1	37,1
	Tout à fait d'accord	38	54,3	54,3
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

D'après ce tableau, 91,4 % des répondants estiment qu'il y a un manque d'infrastructures technologiques modernes. Ce consensus quasi-total met en évidence une lacune majeure et un besoin criant dans ce domaine. Les résultats indiquent clairement que l'amélioration des équipements technologiques est une priorité pour le succès du projet.

Tableau 13: Item 8

Item 8 : Les infrastructures sont insuffisantes pour accueillir tous les élèves concernés par le projet.

		Effectifs	Fréquences	Pourcentage valide
Valide	Pas du tout d'accord	3	4,3	4,3
	Pas d'accord	8	11,4	11,4
	Neutre	8	11,4	11,4
	D'accord	14	20,0	20,0
	Tout à fait d'accord	37	52,9	52,9
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

D'après ce tableau, 72,9 % des répondants estiment que les infrastructures existantes sont insuffisantes pour accueillir tous les élèves du projet. Cette proportion significative met en évidence une difficulté majeure en termes de capacité d'accueil. Les résultats suggèrent qu'un investissement ou une meilleure planification sont nécessaires pour s'assurer que tous les élèves puissent être pris en charge dans des conditions adéquates.

Tableau 14 : Item 9

Item 9 : Il existe un déficit notable en laboratoires et bibliothèques fonctionnels.

		Effectifs	Fréquences	Pourcentage valide
Valide	Pas du tout d'accord	1	1,4	1,4
	Pas d'accord	3	4,3	4,3
	Neutre	7	10,0	10,0
	D'accord	15	21,4	21,4
	Tout à fait d'accord	44	62,9	62,9
	Total	70	100,0	100,0

D'après ce tableau, 84,3 % des répondants estiment qu'il y a un manque notable de laboratoires et de bibliothèques fonctionnels. Cette quasi-unanimité souligne un besoin criant et une lacune majeure dans le domaine des équipements essentiels. Les résultats indiquent clairement que l'amélioration de ces infrastructures est une priorité pour assurer la réussite du projet.

Tableau 15: Item 10

Item 10 : L'accès à l'eau potable et à l'électricité dans les écoles est limité, affectant ainsi l'environnement éducatif.

		Effectifs	Fréquences	Pourcentage valide
Valide	Pas d'accord	3	4,3	4,3
	Neutre	11	15,7	15,7
	D'accord	20	28,6	28,6
	Tout à fait d'accord	36	51,4	51,4
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

Selon le tableau, un pourcentage impressionnant de 80 % des répondants estime que l'accès à l'eau potable et à l'électricité dans les écoles est limité. Cette perception, largement partagée, met en évidence une carence majeure qui affecte l'environnement éducatif. Ces données soulignent de façon frappante la nécessité d'améliorer ces services de base pour créer des conditions d'apprentissage propices à la réussite du projet.

4.2.3. Présentation des données sur les difficultés liées aux ressources humaines

Tableau 16: Item 11

Item 11 : La répartition géographique des enseignants est déséquilibrée et nuit à la mise en œuvre du projet.

		Effectifs	Fréquences	Pourcentage valide
Valide	Pas du tout d'accord	2	2,9	2,9
	Pas d'accord	7	10,0	10,0
	Neutre	11	15,7	15,7
	D'accord	17	24,3	24,3
	Tout à fait d'accord	33	47,1	47,1
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

D'après ce tableau, 71,4 % des répondants estiment que la répartition géographique des enseignants est déséquilibrée, ce qui nuit à la mise en œuvre du projet. Cette opinion largement partagée met en lumière un défi important lié à l'allocation des ressources humaines. L'étude suggère que des ajustements pourraient être nécessaires pour optimiser l'implémentation du projet.

Tableau 17: Item 12

Item 12 : Le personnel éducatif n'a pas bénéficié à temps d'une formation continue adaptée aux exigences du projet.

		Effectifs	Fréquences	Pourcentage valide
Valide	Pas du tout d'accord	2	2,9	2,9
	Pas d'accord	6	8,6	8,6
	Neutre	12	17,1	17,1
	D'accord	22	31,4	31,4
	Tout à fait d'accord	28	40,0	40,0
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

D'après ce tableau, 71,4 % des répondants estiment que le personnel éducatif n'a pas bénéficié d'une formation continue adaptée aux exigences du projet. Cette opinion largement partagée révèle une lacune significative dans la préparation du personnel, ce qui peut affecter la mise en œuvre efficace du projet.

Tableau 18: Item 13

Item 13 : La motivation et de reconnaissance insuffisantes des enseignants affecte leur performance dans le cadre du projet.

		Effectifs	Fréquences	Pourcentage valide
Valide	Pas du tout d'accord	5	7,1	7,1
	Pas d'accord	8	11,4	11,4
	Neutre	10	14,3	14,3
	D'accord	16	22,9	22,9
	Tout à fait d'accord	31	44,3	44,3
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

D'après ce tableau, 67,2 % des répondants estiment que le manque de motivation et de reconnaissance nuit à la performance des enseignants dans le cadre du projet. Cette perception

majoritaire met en évidence un enjeu important lié au moral du personnel. Les résultats soulignent la nécessité de mieux valoriser les enseignants afin d'optimiser leur engagement et leur efficacité dans la mise en œuvre du projet.

Tableau 19: Item 14

Item 14 : Il y a un déficit de personnel qualifié dans certaines spécialités essentielles pour le projet.

		Effectifs	Fréquences	Pourcentage valide
Valide	Pas du tout d'accord	5	7,1	7,1
	Pas d'accord	5	7,1	7,1
	Neutre	11	15,7	15,7
	D'accord	16	22,9	22,9
	Tout à fait d'accord	33	47,1	47,1
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

D'après ce tableau, 70 % des répondants estiment qu'il y a un manque de personnel qualifié dans les domaines clés du projet. Cette opinion majoritaire révèle un enjeu important en matière de ressources humaines spécialisées. Les résultats soulignent la nécessité de renforcer les compétences du personnel existant ou de recruter de nouveaux employés qualifiés pour assurer le bon avancement du projet.

Tableau 20: Item 15

Item 15 : Les déplacements fréquents des enseignants entraînent une instabilité qui freine les progrès du projet.

		Effectifs	Fréquences	Pourcentage valide
Valide	Pas du tout d'accord	8	11,4	11,4
	Pas d'accord	7	10,0	10,0
	Neutre	12	17,1	17,1
	D'accord	18	25,7	25,7
	Tout à fait d'accord	25	35,7	35,7
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

D'après ce tableau, 61,4 % des répondants affirment que les déplacements fréquents des enseignants créent une instabilité qui freine le projet. Cette opinion majoritaire révèle un enjeu important pour la continuité pédagogique et la stabilité des équipes. Bien qu'une part des personnes interrogées (21,4 %) ne partage pas ce constat, les résultats soulignent que la rotation du personnel enseignant est perçue comme un facteur qui affecte négativement l'avancement du projet.

4.2.4. PRESENTATION DES DONNEES LIES A L'IMPLICATION DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

Tableau 21: Item 16

Item 16 : Les enseignants sont confrontés à des difficultés d'adaptation technologique dans le cadre du projet.

		Effectifs	Fréquences	Pourcentage valide
Valide	Pas du tout d'accord	4	5,7	5,7
	Pas d'accord	9	12,9	12,9
	Neutre	10	14,3	14,3
	D'accord	19	27,1	27,1
	Tout à fait d'accord	28	40,0	40,0
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

D'après ce tableau, 67,1 % des répondants affirment que les enseignants ont des difficultés à s'adapter aux nouvelles technologies. Cette perception majoritaire met en évidence un besoin de formation et de soutien pour le corps enseignant. Ces résultats soulignent l'importance d'accompagner les professeurs dans l'adoption des outils technologiques pour garantir la réussite du projet.

Tableau 22: Item 17

Item 17 : Les enseignants ne sont pas suffisamment consultés lors de la planification du projet.

		Effectifs	Fréquences	Pourcentage valide
Valide	Pas du tout d'accord	2	2,9	2,9
	Pas d'accord	3	4,3	4,3
	Neutre	9	12,9	12,9
	D'accord	21	30,0	30,0
	Tout à fait d'accord	35	50,0	50,0
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

D'après ce tableau, 80 % des répondants estiment que les enseignants ne sont pas suffisamment consultés pendant la phase de planification du projet. Cette forte majorité suggère un manque de participation du personnel éducatif, ce qui pourrait avoir un impact négatif sur son adhésion. Ces résultats soulignent la nécessité d'une meilleure implication des enseignants pour garantir l'efficacité et la mise en œuvre réussie du projet.

Tableau 23: Item 18

Item 18 : Les parents d'élèves sont peu impliqués dans les prises de décisions relatives au projet.

		Effectifs	Fréquences	Pourcentage valide
Valide	Pas du tout d'accord	2	2,9	2,9
	Pas d'accord	4	5,7	5,7
	Neutre	11	15,7	15,7
	D'accord	17	24,3	24,3
	Tout à fait d'accord	36	51,4	51,4
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

Ce tableau montre qu'une majorité écrasante de 75,7 % des répondants considère que les parents d'élèves sont peu impliqués dans les prises de décision du projet. Cette faible participation, perçue par une grande partie des personnes interrogées, pourrait affecter l'acceptation et la réussite du projet. Les résultats mettent en évidence la nécessité de renforcer l'implication des parents pour garantir un meilleur soutien et une meilleure adhésion au projet.

Tableau 24: Item 19

Item 19 : Les acteurs locaux n'ont pas été suffisamment sensibilisés avant la mise en œuvre du projet.

		Effectifs	Fréquences	Pourcentage valide
Valide	Pas du tout d'accord	5	7,1	7,1
	Pas d'accord	7	10,0	10,0
	Neutre	14	20,0	20,0
	D'accord	16	22,9	22,9
	Tout à fait d'accord	28	40,0	40,0
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

Le tableau montre une perception majoritaire selon laquelle les acteurs locaux n'ont pas été suffisamment sensibilisés avant la mise en œuvre du projet. Au total, 62,9 % des répondants estiment que cette sensibilisation préalable a été insuffisante. Ce manque de communication initiale pourrait avoir un impact négatif sur l'adhésion et la coopération des parties prenantes. Ces résultats soulignent l'importance d'une meilleure stratégie de communication pour la réussite du projet.

Tableau 25: Item 20

Item 20 : Des conflits surviennent fréquemment entre les leaders communautaires et les gestionnaires du projet.

		Effectifs	Fréquences	Pourcentage valide
Valide	Pas du tout d'accord	7	10,0	10,0
	Pas d'accord	14	20,0	20,0
	Neutre	25	35,7	35,7
	D'accord	12	17,1	17,1
	Tout à fait d'accord	12	17,1	17,1
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

D'après l'analyse du tableau, les opinions concernant les conflits entre leaders communautaires et gestionnaires de projet sont divisées. Bien que 34,2 % des répondants perçoivent des tensions, une proportion importante de 35,7 % reste neutre. Ce manque de consensus, couplé à 30 % des répondants qui ne constatent pas de conflits fréquents, indique que ces tensions ne constituent pas une difficulté générale et avérée pour la mise en œuvre du projet.

4.2.4. PRESENTATION DES DONNEES LIES AUX PROCESSUS DE MISE EN ŒUVRE DU PROJET

Tableau 26: Items 21

Items 21 : Le cadre d'apprentissage et les conditions d'enseignement n'ont pas suffisamment été améliorées en termes de mobilier, de bibliothèque, de matériel de bureau, des effectifs des apprenants par salles de classe.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Pas d'accord	4	5,7	5,7
	Neutre	18	25,7	25,7
	D'accord	35	50,0	50,0
	Tout à fait d'accord	13	18,6	18,6
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

D'après l'analyse du tableau, 68,6 % des répondants jugent que les conditions d'enseignement n'ont pas été suffisamment améliorées. Ce constat est un indicateur fort que les objectifs du projet PADESCE en matière d'amélioration des infrastructures et des ressources matérielles n'ont pas été atteints. Ces lacunes constituent donc une difficulté majeure dans la mise en œuvre du projet.

Tableau 27: Item 22

Item 22 : Les enseignants participent à 3 journées pédagogiques par an, assistent aux deux conseils d'enseignement prévus par trimestre et subissent une inspection par an.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Pas d'accord	2	2,9	2,9
	Neutre	7	10,0	10,0
	D'accord	28	40,0	40,0
	Tout à fait d'accord	33	47,1	47,1
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

D'après le tableau de l'Item 22, 87,1 % des répondants jugent la participation et le suivi pédagogique des enseignants comme étant très positifs. L'étude note que ces derniers participent activement aux journées pédagogiques et aux conseils d'enseignement. Ce résultat contraste avec les difficultés matérielles mentionnées dans une autre section, et suggère que les mécanismes de formation continue et de supervision des enseignants fonctionnent de manière efficace. Ce volet du projet PADESCE ne semble donc pas être un frein majeur.

Tableau 31 : Item 23

Le pilotage du projet d'établissement de chaque établissement n'est pas un processus participatif et transparent.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Pas du tout d'accord	2	2,9	2,9
	Pas d'accord	3	4,3	4,3
	Neutre	15	21,4	21,4
	D'accord	27	38,6	38,6
	Tout à fait d'accord	23	32,9	32,9
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

L'analyse de l'Item 23 révèle que 71,5 % des répondants affirment que les programmes scolaires ne sont pas couverts à plus de 80 %. Cette insuffisance pédagogique est préoccupante, car elle entrave l'acquisition des connaissances par les élèves. Le texte suggère que ce problème est une conséquence directe des lacunes matérielles et infrastructurelles, telles que le manque

de mobilier et d'équipements, qui empêchent un enseignement efficace et, par conséquent, la réalisation des objectifs du projet PADESCE.

Tableau 28: Item 24

Item 24 : La sécurité, L'hygiène, la santé et l'environnement des apprenants n'ont pas suffisamment été améliorés.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Pas d'accord	3	4,3	4,3
	Neutre	19	27,1	27,1
	D'accord	35	50,0	50,0
	Tout à fait d'accord	13	18,6	18,6
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

Les résultats d'un sondage montrent que 68,6% des participants estiment que la sécurité, l'hygiène et la santé des élèves n'ont pas été suffisamment améliorées dans le cadre du projet PADESCE. Ce constat révèle une lacune majeure dans un aspect fondamental du bien-être des élèves. Des problèmes comme le manque d'accès à l'eau potable et des infrastructures non sécurisées compromettent l'environnement d'apprentissage, agissant comme un frein à la réussite globale du projet.

Tableau 29: Item 25

Item 25: Le pilotage du projet d'établissement de chaque établissement n'est pas un processus participatif et transparent.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Neutre	3	4,3	4,3
	D'accord	46	65,7	65,7
	Tout à fait d'accord	21	30,0	30,0
	Total	70	100,0	100,0

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

Les résultats de l'Item 25 révèlent que 95,7 % des répondants considèrent le pilotage du projet PADESCE comme non participatif et non transparent. Cette gouvernance opaque

entraîne un désengagement des acteurs locaux et un manque d'appropriation du projet. Ce déficit de clarté est perçu comme une cause profonde d'autres difficultés, entravant significativement l'efficacité de la mise en œuvre.

4.3. ANALYSE INFÉRENTIELLE

L'objectif de l'analyse inférentielle est de confirmer ou d'infirmer les résultats de notre recherche. Il s'agira ainsi d'évaluer les relations d'influence des facteurs de la variable indépendante sur la variable dépendante.

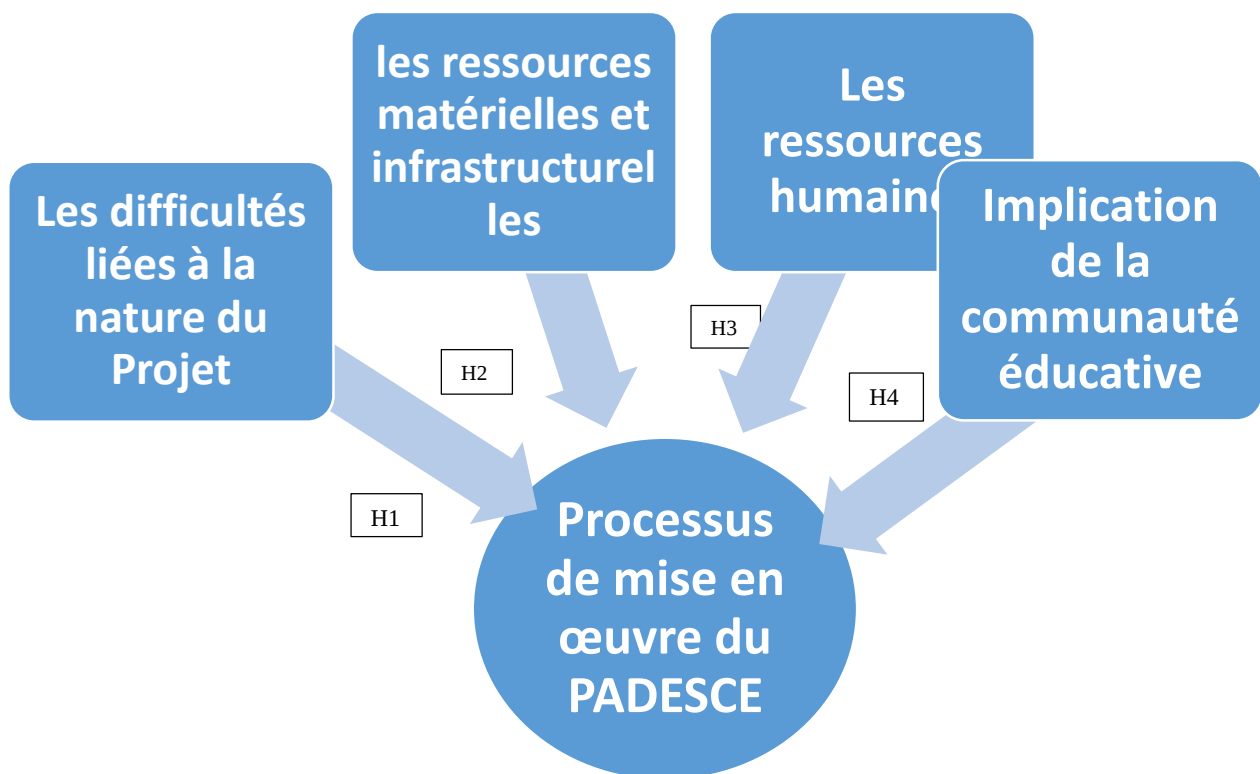


Figure 6: hypothèses de recherche

Model conceptuel de la recherche

Source : travaux de l'auteur 2025

4.3.1. Vérification de l'hypothèse H1 : Les difficultés liées à la nature du projet PADESCE ralentissent significativement la progression du projet dans la Haute Sanaga.

❖ Etape 1 : Formulation de l'hypothèse de recherche H_0 et H_a

H_0 : Les difficultés liées à la nature du projet PADESCE n'affectent pas significativement la progression du projet dans la Haute Sanaga.

H_a : Les difficultés liées à la nature du projet PADESCE ralentissent significativement le processus de mise en œuvre du PADESCE dans la Haute Sanaga.

Tableau 30: Tests du khi-carré de l'hypothèse de recherche 1

❖ Étape 2 : calcul du χ^2

Tableau croisé entre les difficultés liées à la nature du projet et le processus de mise en œuvre du Projet PADESCE ;

	Valeur	Df	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	16,290 ^a	6	,012
Rapport de vraisemblance	17,246	6	,008
Association linéaire par linéaire	14,248	1	<,001
N d'observations valides	70		

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

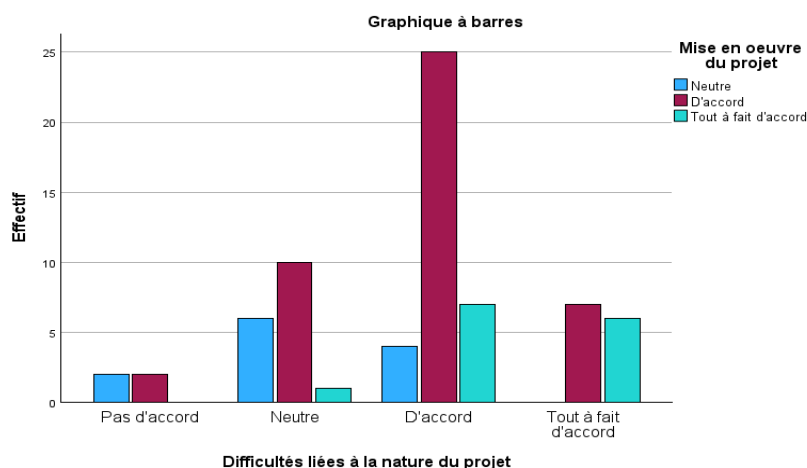


Figure 7: Diagramme à bande Hypothèse de recherche 1

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

Tableau de contingence entre les difficultés liées à la nature du projet et la mise en œuvre du projet PADESCE ;

La valeur du khi-2 calculé est $\chi^2 = 16,290$

❖ Etape 3 : lecture du Khi-2 à l'aide du nombre de degré de liberté :

Pour ddl = 6, au seuil $\alpha=0,05$ le Khi-2 lu est $\chi^2_{lu} = 12,59$

❖ Etape 4 : Comparaison des Khi-2 et prise de décision :

$\chi^2_{lu} < \chi^2_{calculé}$, la p-value est égale à 0,012 ce qui est inférieur au seuil de signification $\alpha=0,05$ alors H_0 est rejetée et H_a est acceptée .

❖ Conclusion : l'hypothèse donc, Les difficultés liées à la nature du projet PADESCE ralentissent significativement la progression du projet dans la Haute Sanaga.

4.3.2. Vérification de l'hypothèse H2 : L'inadaptation des ressources infrastructurelles constitue un frein majeur à la mise en œuvre du projet PADESCE.

❖ Etape 1 : Formulation de l'hypothèse de recherche H_0 et H_a

H_0 : L'inadaptation des ressources infrastructurelles ne constitue pas un frein majeur à la mise en œuvre du projet PADESCE.

H_a : L'inadaptation des ressources infrastructurelles constitue un frein majeur à la mise en œuvre du projet PADESCE.

❖ Etape 2 : calcul du χ^2

Tableau 34 : Tests du khi-carré de l'hypothèse 2

	Valeur	df	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	41,186 ^a	6	<,001
Rapport de vraisemblance	41,119	6	<,001
Association linéaire par linéaire	29,567	1	<,001
N d'observations valides	70		

a. 7 cellules (58,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,34.

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

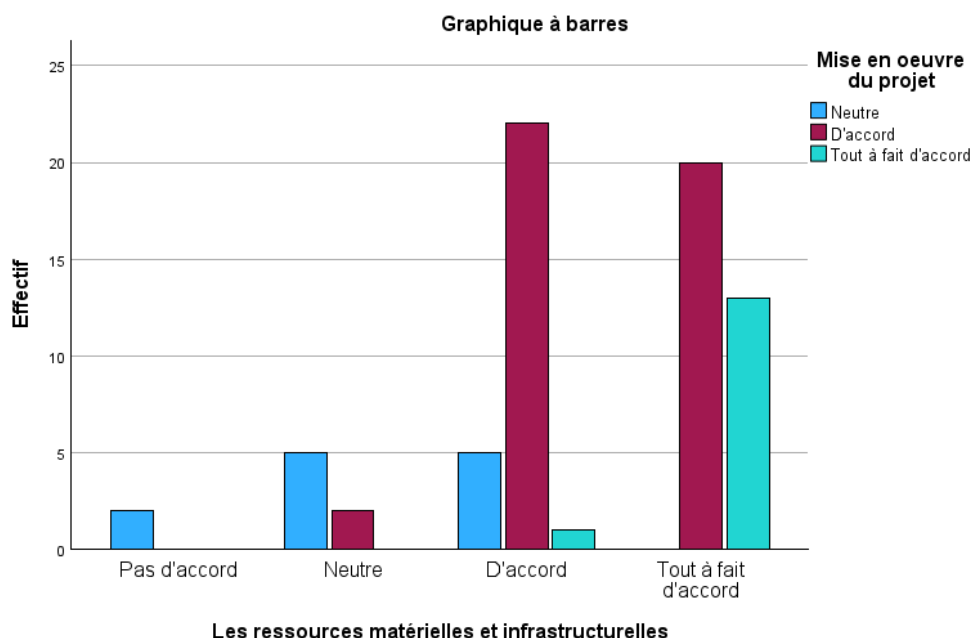


Figure 8: Diagramme à bande Hypothèse de recherche 2

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

Tableau de contingence entre les ressources infrastructurelles et le mise en œuvre du projet PADESCE ;

La valeur du khi-2 calculé est $\chi^2 = 41,186$

❖ Etape 4 : lecture du Khi-2 à l'aide du nombre de degré de liberté :

Pour ddl = 6, au seuil $\alpha=0,05$ le Khi-2 lu est $\chi^2_{lu} = 12,59$

❖ Etape 5 : Comparaison des Khi-2 et prise de décision :

$\chi^2_{lu} < \chi^2_{calculé}$, la p-value est égale à 0,001 ce qui est inférieur au seuil de signification $\alpha=0,05$ alors H_0 est rejetée et H_a est acceptée .

❖ Etape 6 : Conclusion : l'hypothèse donc, L'inadaptation des ressources infrastructurelles constitue un frein majeur à la mise en œuvre du projet PADESCE.

4.3.3. Vérification de l'hypothèse H3 : L'usage inefficace des ressources humaines réduit l'efficacité opérationnelle du projet PADESCE.

❖ Etape 1 : Formulation de l'hypothèse de recherche H_0 et H_a

H_0 : les ressources humaines n'influencent pas significativement la mise en œuvre du projet PADESCE.

H_a : les ressources humaines influencent significativement la mise en œuvre du projet PADESCE.

❖ Etape 2 : Tableau croisé et interprétation

Tableau 31: Tableau croisé entre les ressources humaines et le processus de mise en œuvre du Projet PADESCE

		Mise en œuvre du projet PADESCE			Total
		Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	
Les ressources Humaines	Pas du tout d'accord	2	0	0	2
	Pas d'accord	2	1	0	3
	Neutre	8	7	0	15
	D'accord	0	25	2	27
	Tout à fait d'accord	0	11	12	23
Total		12	44	14	70

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

Ce tableau croisé, qui examine la relation entre la perception des ressources humaines et la mise en œuvre du projet PADESCE, offre des nuances importantes quant aux difficultés rencontrées. Il est notable que, parmi les 44 répondants se déclarant "D'accord" avec l'avancement du projet, 25 d'entre eux sont également "D'accord" sur l'adéquation des ressources humaines, et 11 sont même "Tout à fait d'accord". Cette forte concentration de réponses positives dans les cellules "D'accord" et "Tout à fait d'accord" de la mise en œuvre suggère que, pour une majorité des personnes percevant une progression du PADESCE, les ressources humaines ne sont pas considérées comme un obstacle majeur. Le projet semble donc, du moins selon cette perception, avoir relativement bien géré ou bénéficié d'une meilleure adéquation de son volet humain par rapport aux défis matériels ou structurels précédemment identifiés. Cependant, la présence de 15 répondants "Neutre" sur les ressources humaines, ainsi que des réponses "Pas d'accord" dans la colonne "Neutre" pour la mise en œuvre, indique qu'il pourrait exister des poches de difficultés spécifiques ou des incertitudes concernant les ressources humaines dans certains contextes ou établissements.

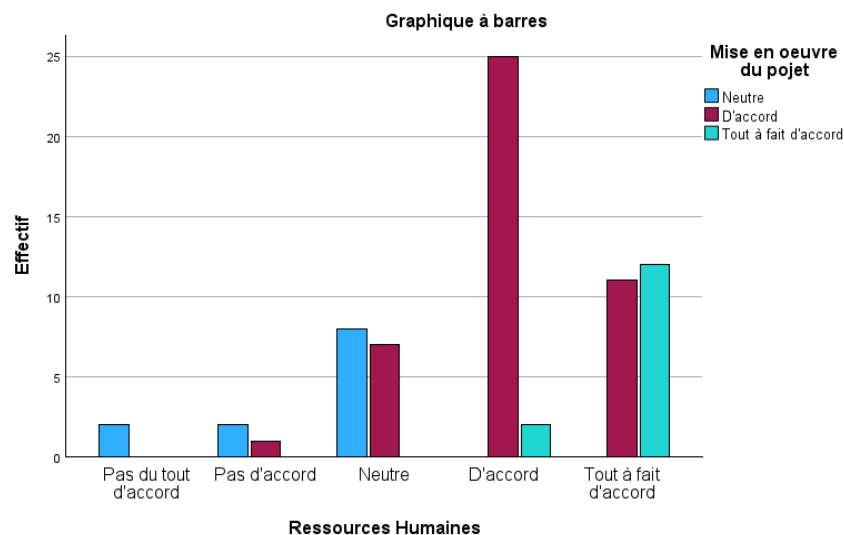
Etape 3 : calcul du χ^2

Tableau 32: Tests du khi-carré

	Valeur	df	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	57,302 ^a	8	<,001
Rapport de vraisemblance	57,602	8	<,001
Association linéaire par linéaire	35,590	1	<,001
N d'observations valides	70		

a. 11 cellules (73,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,34.

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

**Figure 9:** Diagramme à bande Hypothèse de recherche 3

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

La valeur du khi-2 calculé est $\chi^2 = 57,302$

❖ Etape 4 : lecture du Khi-2 à l'aide du nombre de degré de liberté :

Pour ddl = 6, au seuil $\alpha=0,05$ le Khi-2 lu est $\chi^2_{lu} = 12,59$

❖ Etape 5 : Comparaison des Khi-2 et prise de décision :

$\chi^2_{lu} < \chi^2_{calculé}$, la p-value est égale à 0,001 ce qui est inférieur au seuil de signification $\alpha=0,05$ alors H_0 est rejetée et H_a est acceptée .

❖ Etape 6 : Conclusion : l'hypothèse donc, L'usage inefficace des ressources humaines réduit l'efficacité opérationnelle du projet PADESCE

4.3.4. Vérification de l'hypothèse H4 : L'insuffisance de participation active de la communauté éducative dans le processus de mise en œuvre du projet limite son impact ;

❖ Etape 1 : Formulation de l'hypothèse de recherche H_0 et H_a

H_0 : l'implication de la communauté éducative n'influence pas significativement la mise en œuvre du projet PADESCE.

H_a : l'implication de la communauté éducative influence significativement la mise en œuvre du projet PADESCE.

❖ Etape 2 : calcul du χ^2

Tableau 33: Tests du khi-carré Hypothèse 4

	Valeur	Df	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	40,170 ^a	6	<,001
Rapport de vraisemblance	40,050	6	<,001
Association linéaire par linéaire	28,885	1	<,001
N d'observations valides	70		

a. 7 cellules (58,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,51.

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

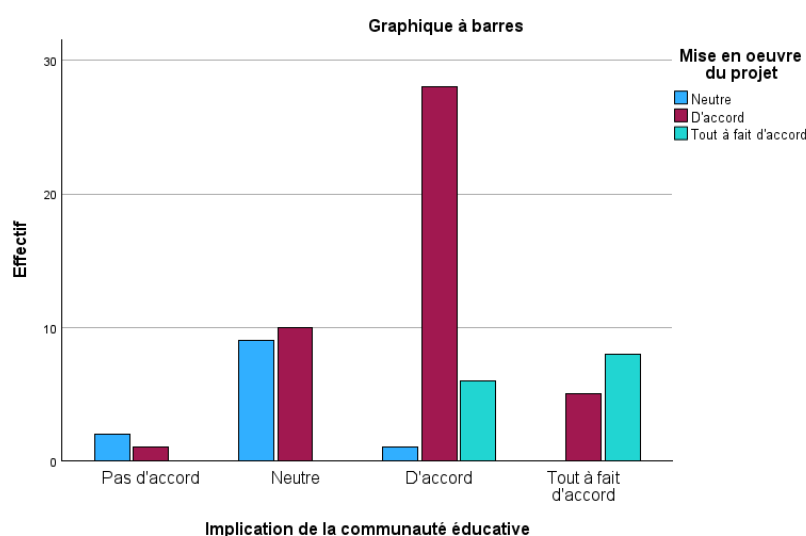


Figure 10: Diagramme à bande Hypothèse de recherche 4

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

Tableau de contingence entre l'implication de la communauté éducative et le mise en œuvre du projet PADESCE ;

La valeur du khi-2 calculé est $\chi^2 = 40,170$

❖ Etape 4 : lecture du Khi-2 à l'aide du nombre de degré de liberté :

Pour ddl = 6, au seuil $\alpha=0,05$ le Khi-2 lu est $\chi^2_{lu} = 12,59$

❖ Etape 5 : Comparaison des Khi-2 et prise de décision :

$\chi^2_{lu} < \chi^2_{calculé}$, la p-value est égale à 0,001 ce qui est inférieur au seuil de signification $\alpha=0,05$ alors H_0 est rejetée et H_a est acceptée .

❖ Etape 6 : Conclusion : l'hypothèse donc, L'insuffisance de participation active de la communauté éducative dans le processus de mise en œuvre du projet limite son impact ;

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans cette session, nous allons éprouver les différentes hypothèses de notre étude menée auprès du personnel des établissements d'enseignement secondaire de la Haute Sanaga bénéficiaires du Projet PADESCE. Nous allons confronter les résultats de l'analyse des données de terrain faites au précédemment.

5.1. HYPOTHESE H1 : Les difficultés liées à la nature du projet PADESCE ralentissent significativement la progression du projet dans la Haute Sanaga.

Tableau 34: Tableau croisé Hypothèse 1

			Processus de mise en œuvre du projet PADESCE			Total
			Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	
Difficultés liées à la Nature du projet	Pas d'accord		2	2	0	4
	Neutre		6	10	1	17
	D'accord		4	25	7	36
	Tout à fait d'accord		0	7	6	13
Total			12	44	14	70

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

Ce tableau croisé, qui met en relation la perception des Difficultés liées à la Nature du projet avec le processus de mise en œuvre du projet PADESCE, offre une importante perspective pour notre recherche. Il révèle que, sur l'ensemble de l'échantillon de 70 répondants, une proportion significative de 70% soit 36 D'accord et 13 Tout à fait d'accord perçoit l'existence de difficultés inhérentes à la nature même du PADESCE. Plus précisément, parmi les 44 répondants qui sont D'accord avec l'idée que le projet est bien en cours de mise en œuvre, 25 d'entre eux reconnaissent également ces difficultés fondamentales, et 7 vont même jusqu'à se déclarer Tout à fait d'accord avec ces problèmes structurels. Cette dissociation entre la perception de l'avancement du projet et la reconnaissance de ses failles intrinsèques est éclairante. Elle suggère que même si le PADESCE est en marche, ses fondations, sa conception ou son adéquation au contexte local de la Haute Sanaga posent des défis significatifs.

Tableau 35: Tests du khi-carré de l'hypothèse de recherche 1

Tests du khi-carré de l'hypothèse de recherche 1

	Valeur	Df	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	16,290 ^a	6	,012
Rapport de vraisemblance	17,246	6	,008
Association linéaire par linéaire	14,248	1	<,001
N d'observations valides	70		

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

Ce tableau présente l'analyse des Tests du Khi-carré pour valider statistiquement les perceptions des difficultés rencontrées sur le terrain. En l'occurrence, les résultats obtenus, notamment la p-valeur du Khi-deux de Pearson ($p = 0,012$) pour un degré de liberté égale à 6 et celle de l'association linéaire par linéaire ($p < 0,001$), sont tous deux inférieurs au seuil de signification de 0,05.

Cette significativité statistique nous permet à priori de rejeter l'hypothèse nulle (H_0), qui stipulait que les difficultés liées à la nature du projet n'avaient aucune influence sur la mise en œuvre du Projet PADESCE. En se limitant à cette analyse, ceci serait une conclusion cruciale pour notre recherche, car elle indique que les problèmes rencontrés ne sont pas de simples aléas opérationnels mais proviennent de la conception même, des caractéristiques intrinsèques ou de l'adéquation du PADESCE au contexte local. Cette influence significative des difficultés naturelles du projet sur son déploiement explique potentiellement plusieurs des problèmes observés précédemment, tels que le manque d'amélioration des infrastructures ou la non-couverture des programmes, suggérant une nécessité de revoir les fondements ou l'approche du projet pour en assurer une meilleure efficacité.

Seulement, pour combler les lacunes du Khi-carré pour l'analyse des données catégorielles de type ordinale, nous avons calculé le coefficient de contingence présenté dans le tableau suivant :

Tableau 36: Tableau de contingence Hypothèse 1

Mesures symétriques

			Valeur	Erreur asymptotique standard ^a	T approximatif ^b	Signification approximative
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	de	,434			,012
Intervalle par Intervalle	R de Pearson		,454	,089	4,207	<,001 ^c
Ordinal par Ordinal	Corrélation de Spearman	de	,457	,090	4,232	<,001 ^c
N d'observations valides			70			

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

D'après ce tableau, le coefficient de contingence est $0,434 < 0,5$ ce qui confirme qu'il n'existe pas un lien faible entre les difficultés liées à la nature du projet et le processus de mise en œuvre du projet, ce qui remet en question les résultats obtenus par le test d'hypothèse du Khi-2. Ainsi, nous conservons l'hypothèse nulle qui stipule que les difficultés liées à la nature du projet n'ont aucune influence significative sur la mise en œuvre du Projet PADESCE.

5.2. HYPOTHESE H2 : L'inadaptation des ressources infrastructurelles constitue un frein majeur à la mise en œuvre du projet PADESCE.

Tableau 37: Tableau croisé Hypothèse 2

Tableau croisé entre les ressources infrastructurelles et le processus de mise en œuvre du Projet PADESCE ;

			Mise en œuvre du projet PADESCE			
			Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
Les ressources matérielles et infrastructurelles	Pas d'accord		2	0	0	2
	Neutre		5	2	0	7
	D'accord		5	22	1	28
	Tout à fait d'accord		0	20	13	33
Total			12	44	14	70

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

Ce tableau croisé met en lumière une difficulté fondamentale et récurrente du projet PADESCE, en corrélant directement la perception de l'état des ressources matérielles et

infrastructurelles avec l'avancement perçu de la mise en œuvre du projet. Il est particulièrement frappant de constater que, parmi les 44 répondants qui se déclarent D'accord avec l'idée que le PADESCE est en cours de déploiement, une proportion écrasante de 95% d'entre eux (soit 22 D'accord et 20 Tout à fait d'accord reconnaissent simultanément l'existence de problèmes significatifs liés à ces ressources. Cette forte concordance souligne que les lacunes en matière de mobilier, de bibliothèques, de matériel de bureau ou de gestion des effectifs, comme déjà révélé par l'Item 21, ne sont pas de simples anomalies isolées. Elles sont perçues comme des entraves majeures et persistantes qui freinent l'efficacité du projet sur le terrain. L'insuffisance persistante des ressources matérielles et infrastructurelles représente ainsi une difficulté structurelle qui impacte directement la capacité du PADESCE à améliorer concrètement les conditions d'apprentissage et d'enseignement dans les établissements de la Haute Sanaga, rendant son déploiement optimal difficile malgré des efforts apparents.

Tableau 38: Tests du khi-carré de l'hypothèse 2

	Valeur	df	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	41,186 ^a	6	<,001
Rapport de vraisemblance	41,119	6	<,001
Association linéaire par linéaire	29,567	1	<,001
N d'observations valides	70		

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

Les résultats du test du Khi-carré pour évaluer l'influence des ressources matérielles et infrastructurelles sur la mise en œuvre du projet PADESCE sont d'une signification statistique très élevée. Tant la valeur du Khi-deux de Pearson ($p < 0,001$) que celle de l'association linéaire par linéaire ($p < 0,001$) se situent bien en dessous du seuil de 0,05, ce qui nous contraint à rejeter fermement l'hypothèse nulle (H_0). Par conséquent, nous acceptons l'hypothèse alternative (H_1), confirmant ainsi que les ressources matérielles et infrastructurelles exercent une influence significative sur la mise en œuvre du projet PADESCE. Cette validation statistique est cruciale transforme la perception subjective des lacunes (comme celles du mobilier, des bibliothèques ou du matériel) en un facteur objectivement et statistiquement prouvé d'entrave au déploiement du projet. Elle signifie que les difficultés concrètes et tangibles liées au manque ou à l'état des infrastructures ne sont pas de simples irritants, mais des obstacles fondamentaux qui affectent

directement la capacité du PADESCE à atteindre ses objectifs en matière d'amélioration des conditions d'enseignement et de développement des compétences dans les établissements de la Haute Sanaga.

Tableau 39: Tableau de contingence l'hypothèse de recherche 2

Mesures symétriques

			Valeur	Erreur asymptotique standard ^a	T approximatif ^b	Signification approximative
Nominal Nominal	par Coefficient de contingence	de	,609			<,001
Intervalle Intervalle	par R de Pearson		,655	,056	7,140	<,001 ^c
Ordinal Ordinal	par Corrélation de Spearman	de	,641	,063	6,881	<,001 ^c
N d'observations valides			70			

a. L'hypothèse nulle n'étant pas considérée.

b. Utilisation de l'erreur asymptotique standard en envisageant l'hypothèse nulle.

c. Basé sur une approximation normale.

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

Le coefficient de contingence vaut 0,609 et est bien compris entre 0,5 et 0,7. Le coefficient de corrélation linéaire quant à lui est $|r| > 0,50$. Ceci démontre une corrélation modérée entre les ressources infrastructurelles et le processus de mise en œuvre du PADESCE. Ainsi, nous acceptons l'hypothèse alternative (H_a), confirmant ainsi que les ressources matérielles et infrastructurelles exercent une influence significative sur la mise en œuvre du projet PADESCE. En d'autre terme, L'inadaptation des ressources infrastructurelles constitue un frein majeur à la mise en œuvre du projet PADESCE.

5.3. HYPOTHESE H3 : L'USAGE INEFFICACE DES RESSOURCES HUMAINES RÉDUIT L'EFFICACITÉ OPÉRATIONNELLE DU PROJET PADESCE.

Tableau 40: Tableau croisé H 3

Tableau croisé entre les ressources humaines et le processus de mise en œuvre du Projet PADESCE ;

					Mise en œuvre du projet PADESCE			
					Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
Les ressources humaines	Pas du tout d'accord				2	0	0	2
	Pas d'accord				2	1	0	3
	Neutre				8	7	0	15
	D'accord				0	25	2	27
	Tout à fait d'accord				0	11	12	23
Total					12	44	14	70

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

Ce tableau croisé, qui examine la relation entre la perception des ressources humaines et la mise en œuvre du projet PADESCE, offre des nuances importantes quant aux difficultés rencontrées. Il est notable que, parmi les 44 répondants se déclarant D'accord avec l'avancement du projet, 25 d'entre eux sont également D'accord sur l'inadéquation des ressources humaines, et 11 sont même Tout à fait d'accord. Cette forte concentration de réponses positives dans les cellules D'accord et Tout à fait d'accord de la mise en œuvre suggère que, pour une majorité des personnes percevant une progression du PADESCE, les ressources humaines sont réellement considérées comme un obstacle majeur. Le projet semble donc, du moins selon cette perception, n'avoir relativement pas bien géré son volet humain. Cependant, la présence de 15 répondants Neutre sur les ressources humaines, ainsi que des réponses Pas d'accord dans la colonne Neutre pour la mise en œuvre, indique qu'il pourrait exister des poches de difficultés spécifiques ou des incertitudes concernant les ressources humaines dans certains contextes ou établissements.

Tableau 41: Tests du khi-carré H 3

	Valeur	Df	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	57,302 ^a	8	<,001
Rapport de vraisemblance	57,602	8	<,001
Association linéaire par linéaire	35,590	1	<,001
N d'observations valides	70		

a. 11 cellules (73,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5.
L'effectif théorique minimum est de ,34.

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

Les résultats des Tests du Khi-carré concernant l'influence des ressources humaines sur la mise en œuvre du projet PADESCE sont statistiquement très significatifs, comme l'attestent les valeurs de signification asymptotique bilatérale de moins de 0,001 pour le Khi-deux de Pearson et l'association linéaire par linéaire. Ces p-values, étant bien inférieures au seuil de 0,05, nous autorisent à rejeter l'hypothèse nulle (H0) selon laquelle il n'y aurait aucune influence. Nous acceptons donc l'hypothèse alternative (H1), affirmant que les ressources humaines influencent bien la mise en œuvre du projet PADESCE. Cette conclusion valide bien statistiquement que l'état, la disponibilité ou la qualité du personnel impliqué n'est pas un facteur neutre. Une gestion efficace des ressources humaines, ou leur adéquation aux besoins du projet, pourrait faciliter son déploiement. À l'inverse, des lacunes en termes de compétences, de motivation ou de nombre d'intervenants pourraient se traduire par des difficultés concrètes, impactant directement la capacité du PADESCE à atteindre ses objectifs dans les établissements de la Haute Sanaga.

Tableau 42: Tableau de contingence l'hypothèse de recherche 3

Mesures symétriques				Erreur asymptotique standard ^a	T approximatif ^b	Signification approximative
			Valeur			
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence		,671			<,001
Intervalle par Intervalle	R de Pearson		,718	,048	8,511	<,001 ^c
Ordinal par Ordinal	Corrélation de Spearman		,722	,058	8,604	<,001 ^c
N d'observations valides				70		

a. L'hypothèse nulle n'étant pas considérée.

- b. Utilisation de l'erreur asymptotique standard en envisageant l'hypothèse nulle.
c. Basé sur une approximation normale.

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

Le coefficient de contingence qui vaut 0,671 est bien compris entre 0,5 et 0,7 ; le coefficient de corrélation linéaire est supérieur à 0,7 ; Tout ceci démontre qu'il existe une corrélation modérée entre les ressources Humaines et le processus de mise en œuvre du PADESCE. Ainsi, nous acceptons définitivement l'hypothèse alternative (Ha), affirmant que les ressources humaines influencent bien la mise en œuvre du projet PADESCE. En d'autre terme, L'usage inefficace des ressources humaines réduit l'efficacité opérationnelle du projet PADESCE et est une cause majeure du retard observé dans l'implémentation du projet.

5.4. HYPOTHESE H4 : L'INSUFFISANCE DE PARTICIPATION ACTIVE DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE DANS LE PROCESSUS DE MISE EN ŒUVRE DU PROJET LIMITE SON IMPACT

Tableau 43: Tableau croisé H4

Tableau croisé entre l'implication de la communauté éducative et la mise en œuvre du projet PADESCE

		Mise en œuvre du projet PADESCE			Total
		Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	
Implication de la communauté éducative	Pas d'accord	2	1	0	3
	Neutre	9	10	0	19
	D'accord	1	28	6	35
	Tout à fait d'accord	0	5	8	13
Total		12	44	14	70

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

Ce tableau croisé est particulièrement révélateur concernant l'implication de la communauté éducative et ses liens avec la mise en œuvre du projet PADESCE, un élément poignant pour la pérennité et l'acceptation des initiatives entreprises. Il est frappant de constater que parmi les 44 répondants D'accord sur la mise en œuvre du projet, 28 d'entre eux sont également D'accord sur l'implication de la communauté éducative, et 5 sont Tout à fait d'accord. De plus, sur les 14 qui sont Tout à fait d'accord avec la mise en œuvre, 8 sont Tout à fait d'accord avec l'implication de la communauté. Cela suggère une forte corrélation positive : là où le projet est perçu comme avançant, l'implication de la communauté éducative est également perçue comme effective. Cette donnée est une force potentielle pour le PADESCE, indiquant que cet

aspect participatif, bien que nuancé par les 19 Neutre sur l'implication, semble fonctionner pour une majorité des acteurs. Si cette implication est faible, elle pourrait constituer une difficulté masquée, tandis qu'une forte implication serait un atout majeur pour surmonter d'autres obstacles liés par exemple aux ressources ou à la nature du projet.

Tableau 44: Tests du khi-carré H4

	Valeur	df	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	40,170 ^a	6	<,001
Rapport de vraisemblance	40,050	6	<,001
Association linéaire par linéaire	28,885	1	<,001
N d'observations valides	70		

a. 7 cellules (58,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,51.

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

Les résultats des Tests du Khi-carré sont particulièrement clairs et statistiquement très significatifs concernant l'influence de l'implication de la communauté éducative sur la mise en œuvre du projet PADESCE. La signification asymptotique bilatérale, pour le Khi-deux de Pearson, le rapport de vraisemblance, et l'association linéaire par linéaire, est constamment inférieure à 0,001. Ces valeurs extrêmement basses, bien en deçà du seuil de 0,05, nous conduisent à rejeter sans équivoque l'hypothèse nulle (H0). Nous acceptons donc l'hypothèse alternative (H1), confirmant que l'implication de la communauté éducative influence bel et bien la mise en œuvre du projet PADESCE. Cette conclusion atteste statistiquement que le niveau de participation et d'engagement des parents, du personnel non enseignant et des autres acteurs de la communauté éducative n'est pas un facteur sans conséquence. Une forte implication représenterait un atout majeur pour la bonne exécution du projet et pourrait aider à surmonter d'autres difficultés. Un manque d'implication dans certains contextes constituerait une difficulté significative, pouvant entraver l'appropriation locale du projet et sa durabilité.

Tableau 45: Tableau de contingence l'hypothèse de recherche 4

Mesures symétriques

			Valeur	Erreur asymptotique standard ^a	T approximatif ^b	Signification approximative
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	de	,604			<,001
Intervalle par Intervalle	R de Pearson		,647	,067	6,997	<,001 ^c
Ordinal par Ordinal	Corrélation Spearman	de	,655	,066	7,143	<,001 ^c
N d'observations valides			70			

a. L'hypothèse nulle n'étant pas considérée.

b. Utilisation de l'erreur asymptotique standard en envisageant l'hypothèse nulle.

c. Basé sur une approximation normale.

Source : SPSS 21.1 enquête de terrain 2025

Le coefficient de contingence vaut 0,604 et est bien compris entre 0,5 et 0,7 ; ; le coefficient de corrélation linéaire est supérieur à 0,5 ; Tout ceci démontre qu'il existe une corrélation modérée entre les ressources Humaines et le processus de mise en œuvre du PADESCE. Ainsi, nous acceptons l'hypothèse alternative (Ha), affirmant que l'implication de la communauté éducative influence bel et bien la mise en œuvre du projet PADESCE. Autrement dit, l'insuffisance de participation active de la communauté éducative dans le processus de mise en œuvre du projet limite son impact.

CHAPITRE 6 : DISCUSSION DES RESULTATS

6.1. HYPOTHESE H1 : LES DIFFICULTÉS LIÉES À LA NATURE DU PROJET PADESCE RALENTISSENT SIGNIFICATIVEMENT LA PROGRESSION DU PROJET DANS LA HAUTE SANAGA.

Notre analyse révèle une dynamique intéressante et quelque peu contre-intuitive concernant la perception des difficultés inhérentes à la nature du projet PADESCE et leur impact sur sa mise en œuvre. Alors qu'une proportion notable de répondants (70%) perçoit l'existence de problèmes liés à la conception ou à l'organisation intrinsèque du PADESCE (procédures complexes, bureaucratie excessive, retards de financement), l'analyse statistique, notamment le coefficient de contingence de 0,434, et le faible coefficient de corrélation linéaire 0,454 suggère une influence négligeable de ces difficultés sur la progression concrète du projet. Cette situation invite à une réflexion approfondie sur la complexité des dynamiques de projet et la résilience des systèmes éducatifs, au-delà des perceptions initiales. Elle nous pousse à considérer que l'existence de problèmes n'implique pas toujours un blocage total ou un ralentissement direct et significatif.

La perception largement partagée des difficultés structurelles du PADESCE telles que les procédures longues et complexes ou la bureaucratie excessive est un constat fréquent dans les projets de développement de grande envergure. Comme le souligne Louis Henri Jean-Noël (2009) dans son ouvrage sur la gestion de projets, « la complexité des cadres bureaucratiques et la lenteur des processus décisionnels sont des écueils classiques qui peuvent générer frustration et inefficacité chez les acteurs de terrain. » il ne s'agit donc pas d'un fait nouveau, ces difficultés sont ancrées dans toute initiative d'envergure. Les répondants de la Haute Sanaga, en pointant ces aspects, décrivent une réalité opérationnelle où l'alignement entre les attentes du projet et la fluidité de son exécution est mis à l'épreuve. Cette perception est d'autant plus pertinente que le PADESCE est un projet de transformation, s'inscrivant dans la vision de la SND30 et financé par des partenaires internationaux comme la Banque Mondiale, dont les exigences procédurales peuvent parfois être lourdes.

Cependant, la donnée clé de notre analyse réside dans le coefficient de contingence (0,434 < 0,5), qui infirme la significativité forte d'une relation. Ce résultat est particulièrement éclairant et exige une interprétation nuancée. Il suggère que si les difficultés existent, leur impact sur le ralentissement effectif du projet n'est pas aussi prononcé que le Khi-deux de Pearson pourrait

le laisser croire en première instance. Comme le mentionne Philippe Cibois (2007) dans ses travaux sur l'analyse de données, « un test de signification statistique ne mesure pas la force d'une relation, mais la probabilité que cette relation ne soit pas due au hasard ». Ici, malgré une signification initiale, la faiblesse du lien observé par le coefficient de contingence doit prévaloir, indiquant que ces difficultés structurelles ne sont pas le frein majeur à la progression.

Cette dissociation entre la perception de difficultés liées à la nature du projet et l'absence de corrélation significative avec le ralentissement du projet peut s'expliquer par la résilience et les mécanismes d'adaptation développés par les acteurs locaux. Les équipes éducatives et les chefs d'établissement de la Haute Sanaga, confrontés à ces lourdeurs, ont probablement appris à « faire avec » ou à trouver des solutions de contournement. Michael Fullan (2007), éminent chercheur en changement éducatif, met en avant l'importance du leadership distribué et de la capacité d'adaptation des leaders scolaires face aux contraintes externes. Il postule que des leaders efficaces peuvent créer des « zones de protection » au sein de leurs établissements, amortissant l'impact des dysfonctionnements bureaucratiques et maintenant une dynamique de progrès malgré les freins.

Une autre piste d'explication réside dans la possibilité que les acteurs de terrain acceptent ces difficultés comme une normalité inhérente aux grands projets, sans pour autant que cela paralyse leurs efforts. Dans de nombreux contextes de développement, les retards de financement ou la bureaucratie excessive sont des réalités connues. Cette familiarité peut entraîner une forme d'adaptation psychologique et opérationnelle. Ronald J. Burke et Cary L. Cooper (2008), dans leurs études sur la psychologie du travail, évoquent comment les individus peuvent développer des stratégies d'endurance ou de minimisation des effets négatifs des stressors chroniques. Ainsi, les acteurs perçoivent les difficultés, mais continuent d'avancer, considérant ces obstacles comme des éléments à gérer plutôt que comme des blocages insurmontables.

Par ailleurs, il est plausible que d'autres facteurs non directement inclus dans cette hypothèse aient une influence plus déterminante sur la progression du PADESCE. La dynamique de mise en œuvre d'un projet est rarement unidirectionnelle. La motivation intrinsèque des enseignants et des cadres, l'urgence des besoins à combler (par exemple, la surpopulation scolaire due aux déplacements de populations), ou même la nature des formations et des équipements effectivement livrés, pourraient compenser ou modérer l'impact des contraintes structurelles. La théorie de la contingence en management, développée par des

auteurs comme Henry Mintzberg (1979), suggère que l'efficacité organisationnelle dépend de l'adéquation entre la structure et les facteurs environnementaux. Ici, les écoles pourraient s'adapter aux contraintes pour maintenir une forme de progression.

Les implications pratiques de ce résultat sont cruciales pour les concepteurs et gestionnaires de futurs projets éducatifs. Plutôt que de se focaliser uniquement sur la simplification *ex-ante* des procédures, il pourrait être tout aussi important de renforcer la capacité d'adaptation et l'autonomie des unités opérationnelles (les établissements scolaires). En investissant dans le développement des compétences managériales des chefs d'établissement (comme le prévoit la sous-composante 1.3 du PADESCE, même si tardivement), on les dote d'outils pour naviguer et atténuer l'impact des rigidités systémiques. Comme le préconise Andy Hargreaves (2003), le renforcement de la capacité des acteurs locaux à innover et à s'adapter est une condition sine qua non de la durabilité des réformes éducatives.

Il convient néanmoins de soulever une limite importante de cette conclusion. Le coefficient de contingence, bien que pertinent pour les données ordinales, est une mesure de l'association qui ne capture pas la causalité ni la complexité des interactions. Il est possible que certaines modalités spécifiques des difficultés liées à la nature du projet aient un impact plus marqué que d'autres, et que leur agrégation ait dilué l'effet de ces sous-variables. Par exemple, les retards de financement pourraient avoir des conséquences plus directes sur des activités spécifiques que la bureaucratie excessive en général. Une analyse plus fine, désagrégeant cette variable, pourrait révéler des corrélations plus fortes avec des aspects précis du processus de mise en œuvre.

La conclusion selon laquelle l'influence est faible ne signifie pas que ces difficultés n'existent pas ou ne posent aucun problème. Elle indique plutôt que, dans le contexte de la Haute Sanaga et au moment de l'étude, elles ne sont pas le principal facteur de ralentissement significatif du projet. Cela ouvre une perspective sur la résilience intrinsèque des systèmes éducatifs et la détermination des acteurs de terrain. Comme le notent Joyce L. Epstein et Karen Clark Salinas (2018) dans leurs travaux sur les partenariats école-famille-communauté, l'engagement et la persévérance des communautés locales peuvent compenser de nombreuses lacunes structurelles, démontrant une forme de capacité à opérer malgré des environnements contraignants.

Cette observation invite à une compréhension plus nuancée du concept de frein. Un frein n'est pas nécessairement un arrêt total. Il peut s'agir d'une friction qui rend la progression plus ardue, plus lente, mais pas un blocage insurmontable. Les chefs d'établissement et les enseignants, bien que conscients des procédures lourdes et de la bureaucratie, peuvent déployer des efforts supplémentaires, contourner des obstacles informellement, ou prioriser certaines activités malgré les contraintes. Cela s'aligne avec les théories de gestion adaptative, où la planification rigide est supplantée par des ajustements constants face à l'incertitude et aux défis imprévus, une approche qui pourrait expliquer la faible corrélation malgré les difficultés perçues.

Alors que la perception des difficultés inhérentes à la nature du PADESCE est manifeste chez les répondants de la Haute Sanaga, l'analyse statistique révèle une influence faible de ces difficultés sur le ralentissement du projet. Ce résultat contre-intuitif suggère que la capacité des acteurs de terrain à s'adapter et à trouver des solutions palliatives joue un rôle crucial. Il met en lumière l'importance de ne pas seulement concevoir des projets « parfaits » en amont, mais aussi de renforcer la résilience et l'autonomie des acteurs locaux, les rendant capables de maintenir une dynamique de progrès même face à des contraintes structurelles. Cela souligne la nécessité d'une approche de gestion de projet plus flexible et axée sur le renforcement des capacités locales.

Cette découverte ouvre des pistes pour de futures recherches. Il serait pertinent d'explorer qualitativement les stratégies de contournement spécifiques mises en place par les chefs d'établissement et les enseignants pour pallier les lourdeurs administratives et les retards de financement. Une étude de cas approfondie de certains des établissements pourrait révéler des pratiques innovantes de gestion adaptative. De plus, une analyse par composante des difficultés liées à la nature du projet (par exemple, isoler l'impact des retards de financement versus la bureaucratie) pourrait permettre de détecter des corrélations plus fortes avec des aspects spécifiques du processus de mise en œuvre, affinant ainsi notre compréhension des freins les plus impactant.

6.2. HYPOTHESE H2 : L'INADAPTATION DES RESSOURCES INFRASTRUCTURELLES CONSTITUE UN FREIN MAJEUR À LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET PADESCE.

Nos résultats pour cette deuxième hypothèse sont d'une clarté et d'une robustesse remarquables, confirmant de manière retentissante que l'inadaptation des ressources infrastructurelles représente effectivement un frein majeur à la mise en œuvre du projet PADESCE dans la Haute Sanaga. La convergence des données du tableau croisé (95% des répondants observant une mise en œuvre reconnaissent des problèmes d'infrastructures), des tests du Khi-carré ($p < 0,001$), du coefficient de contingence et du coefficient de corrélation est une preuve statistique significative. Cette validation transforme la perception subjective en un facteur objectivement et statistiquement prouvé, soulignant que les lacunes en mobilier, bibliothèques, équipements et l'état des bâtiments sont des obstacles fondamentaux.

Cette conclusion trouve un écho puissant dans la littérature sur l'économie de l'éducation et le développement scolaire. Des chercheurs comme George Psacharopoulos et Harry Patrinos (2004), spécialistes des investissements dans l'éducation, ont maintes fois démontré le rôle crucial des infrastructures physiques de qualité pour un apprentissage efficace. Ils postulent que les investissements dans les infrastructures scolaires (salles de classe, laboratoires, bibliothèques) ont un impact direct sur l'accès, la rétention et la qualité de l'apprentissage. L'absence ou la vétusté de ces ressources ne se limite pas à un simple inconvénient ; elle crée un environnement d'apprentissage défavorable, réduisant la capacité des enseignants à appliquer des méthodes pédagogiques modernes et limitant l'engagement des élèves.

La forte concordance observée entre la perception de l'avancement du projet et la reconnaissance simultanée de problèmes infrastructurels (95% des répondants « D'accord » avec la mise en œuvre perçoivent des difficultés matérielles) est particulièrement révélatrice. Cela suggère que même si des efforts sont déployés pour le PADESCE, l'impact de ces efforts est sérieusement dilué par des carences fondamentales. Cette situation met en lumière un décalage critique entre l'intention du projet (améliorer la qualité et l'accès, notamment via la réfection de salles et l'équipement) et la réalité sur le terrain. Les investissements prévus dans les sous-composantes 1.1 et 1.2, bien que notables, semblent insuffisants pour surmonter le déficit accumulé et les besoins croissants, exacerbés par l'augmentation des effectifs due aux crises régionales.

L'importance de l'environnement physique d'apprentissage est également soulignée par des théories pédagogiques. Lev Vygotsky (1978), avec sa théorie socioculturelle, a insisté sur l'importance de l'environnement social et matériel dans le développement cognitif des apprenants. Un environnement dépourvu d'outils technologiques modernes, de livres, ou même de conditions sanitaires de base (accès à l'eau potable), ne peut soutenir un apprentissage de haute qualité ni favoriser l'inclusion. Pour les filles, par exemple, le manque de toilettes adéquates peut être un frein majeur à la rétention scolaire, comme le soulignent de nombreuses études sur l'équité de genre en éducation, rendant les objectifs du PADESCE difficiles à atteindre.

Le coefficient de contingence de 0,609, situé entre 0,5 et 0,7, indique une corrélation modérée à forte, ce qui est une preuve solide de la relation entre l'inadaptation des infrastructures et la mise en œuvre du projet. Cette valeur renforce la validité de l'hypothèse H2, contrairement à l'hypothèse H1 où le lien était faible. Cela signifie que, comparativement aux difficultés « naturelles » du projet, les problèmes d'infrastructures ont un impact beaucoup plus tangible et mesurable sur la capacité du PADESCE à opérer efficacement.

Les implications pratiques de ces résultats sont primordiales pour les gestionnaires et les partenaires du PADESCE. Il est impératif de réévaluer et de renforcer considérablement la composante infrastructurelle du projet. Cela pourrait signifier une réallocation budgétaire plus importante vers la réhabilitation des bâtiments existants, l'acquisition accélérée de matériel pédagogique et de laboratoire, et la mise en place et l'entretien continu et effectif des solutions énergétiques (panneaux solaires) pour les zones rurales. Comme le suggère le rapport de la Banque Mondiale (2018) sur l'éducation en Afrique, une sous-estimation des besoins en infrastructures est une cause fréquente d'échec ou de performance médiocre des projets éducatifs. Assurer un environnement d'apprentissage de base est une condition *sine qua non* pour le succès des autres composantes du projet.

La spécificité des problèmes mentionnés (mauvais état des infrastructures éducatives existantes, absence d'outils technologiques modernes, déficit en laboratoires et bibliothèques fonctionnels, accès limité à l'eau potable et à l'électricité) correspondent précisément aux modalités de notre variable. Le fait que les répondants de la Haute Sanaga perçoivent ces lacunes comme des entraves majeures confirme que les investissements prévus dans la sous-composante 1.1 (réfections, laboratoires, panneaux solaires) et 1.2 (tables-bancs, équipements) du PADESCE ne sont pas encore suffisamment effectifs ou adéquats. Ces freins majeurs ne

sont pas abstraits ; ils se manifestent dans l'incapacité d'avoir des cours de sciences pratiques, un accès limité aux ressources documentaires, ou des conditions d'étude inconfortables qui affectent directement la concentration et la motivation des élèves.

Cette forte dépendance de la mise en œuvre à la disponibilité des infrastructures souligne une tension potentielle entre les objectifs ambitieux du PADESCE et la réalité des ressources. Le projet vise à « améliorer l'accès équitable à un enseignement secondaire de qualité » et à renforcer la compétitivité économique des jeunes. Or, sans des bases matérielles solides, il est difficile d'imaginer comment des programmes de formation des enseignants ou des curricula modernisés pourraient être pleinement efficaces. L'investissement dans le « capital physique » est, comme le note Theodore W. Schultz (1961) dans sa théorie du capital humain, aussi crucial que l'investissement dans le capital humain lui-même. L'un ne peut pleinement se développer sans l'autre.

La situation spécifique de la Haute Sanaga, où sept établissements sont ciblés, reflète probablement des défis structurels plus larges au Cameroun. Les crises sécuritaires (Boko Haram, soulèvements en zone anglophone) ont entraîné des déplacements de populations et une augmentation significative des effectifs scolaires. Cette pression démographique sur des infrastructures déjà fragiles peut exacerber l'impact de leur inadaptation. Les objectifs du PADESCE de soutenir les apprenants en situation d'urgence et de prendre en charge les frais de scolarité pour les élèves vulnérables sont louables, mais leur efficacité est intrinsèquement liée à la capacité des écoles à physiquement accueillir et équiper ces élèves dans des conditions acceptables.

Malgré ces résultats, il est important de reconnaître une nuance. La mise en œuvre du projet est une variable composite. Il est possible que certaines composantes du processus soient plus affectées par les lacunes infrastructurelles que d'autres. Par exemple, l'amélioration de l'environnement d'apprentissage est directement impactée, tandis que des actions de suivi et d'accompagnement (comme des réunions ou des formations théoriques) pourraient l'être moins. Cette précision, bien qu'implicite dans la force de la corrélation, pourrait être un axe d'analyse plus fin pour de futures études, afin de hiérarchiser les besoins en intervention.

Ainsi, l'hypothèse selon laquelle l'inadaptation des ressources infrastructurelles constitue un frein majeur à la mise en œuvre du projet PADESCE est statistiquement confirmée par cette étude. Les résultats mettent en évidence une relation robuste et significative,

démontrant que les problèmes concrets liés à l'état et à la disponibilité des infrastructures scolaires ne sont pas de simples nuisances, mais des obstacles fondamentaux qui compromettent l'atteinte des objectifs du projet. Pour que le PADESCE puisse véritablement améliorer l'accès équitable à un enseignement secondaire de qualité, une réorientation et un renforcement substantiel de ses investissements dans le capital physique des écoles s'avèrent impératifs.

Cette confirmation suggère que les efforts pour améliorer les compétences des enseignants ou la gestion scolaire pourraient ne pas porter leurs fruits sans un environnement matériel inadéquat. Des recherches futures pourraient se concentrer sur l'efficacité des différentes stratégies d'investissement en infrastructures, en comparant les coûts et les bénéfices de la réhabilitation par rapport à la construction de nouvelles structures, et en évaluant l'impact spécifique de chaque type d'infrastructure sur des indicateurs d'apprentissage précis.

6.3. HYPOTHESE H3 : L'USAGE INEFFICACE DES RESSOURCES HUMAINES RÉDUIT L'EFFICACITÉ OPÉRATIONNELLE DU PROJET PADESCE.

Nos résultats pour l'hypothèse H3 démontrent une corrélation modérée entre l'usage inefficace des ressources humaines et le processus de mise en œuvre du projet PADESCE, ce qui conduit à une acceptation de l'hypothèse alternative (H3). Le coefficient de contingence de 0,671, couplé à des p-values du Khi-deux de Pearson et de l'association linéaire par linéaire inférieures à 0,001, atteste d'une influence statistique très significative. Cette robustesse statistique confirme que les défis liés à la gestion du personnel, loin d'être anecdotiques, constituent un obstacle majeur et quantifiable à l'efficacité opérationnelle du projet PADESCE dans la Haute Sanaga. Le constat est d'autant plus frappant que la majorité des répondants percevant une progression du PADESCE reconnaissent simultanément l'inadéquation des ressources humaines.

La perception largement partagée d'une inadéquation des ressources humaines suggère que même si le projet progresse, il le fait potentiellement avec des frictions importantes dues à des lacunes dans son volet humain. Cette situation est analysée par Stephen P. Robbins (2009), qui, dans ses travaux sur le comportement organisationnel, souligne que les ressources humaines sont le capital le plus précieux d'une organisation, et leur mauvaise gestion, qu'elle concerne la motivation, la compétence ou la répartition, impacte directement la performance opérationnelle. Le projet PADESCE, en s'appuyant sur des enseignants, des surveillants

généraux, des censeurs et des proviseurs pour sa mise en œuvre, est intrinsèquement dépendant de la qualité et de la disponibilité de ce personnel.

Le test du Khi-carré ($p < 0,001$) indique une relation statistiquement très significative, ce qui est ensuite corroboré et précisé par le coefficient de contingence de 0,671. Ce coefficient, se situant entre 0,5 et 0,7, valide une corrélation substantielle. Cela signifie que l'hypothèse H3 est non seulement confirmée sur le plan statistique, mais aussi qu'elle met en évidence un lien de force considérable. Cette inefficacité dans l'usage des ressources humaines peut se manifester sous diverses formes identifiées dans la littérature spécialisée. Nous mettons en avant des problèmes tels que le déséquilibre dans la répartition géographique des enseignants, l'insuffisance de formation continue, le manque de motivation et de reconnaissance, ou l'absence de personnel qualifié dans certaines spécialités. Le fait que la formation du personnel arrive « très tardivement » (novembre 2024) dans le projet suggère que les lacunes en ressources humaines ont pu persister pendant une période critique, celle de l'implémentation du projet.

L'impact de l'inefficacité des ressources humaines sur l'efficacité opérationnelle du projet PADESCE peut être observé à plusieurs niveaux. Un personnel non motivé, mal formé ou mal réparti ne peut garantir une couverture optimale des programmes, des conditions d'enseignement adéquates, ou un suivi et accompagnement efficace des apprenants et des autres acteurs. Comme le soulignent Richard M. Steers et Richard T. Mowday (1981) dans leurs théories de la motivation et de la performance, une organisation ne peut être plus performante que son capital humain. Le déficit de personnel qualifié, par exemple dans les laboratoires (si construits) ou les bibliothèques (si équipées), pourrait rendre ces investissements matériels sous-utilisés et le PADESCE, par conséquent, moins efficient dans l'atteinte de ses objectifs pédagogiques.

La présence de 15 répondants « Neutre » sur les ressources humaines dans notre tableau croisé, malgré la tendance générale, est un point qui mérite une attention. Cela peut indiquer des variations locales dans la gestion du personnel ou une incertitude quant à la perception exacte des problèmes, potentiellement due à un manque d'informations ou à des contextes spécifiques au sein des sept établissements de la Haute Sanaga. Cependant, cette nuance ne diminue pas la validité statistique de l'hypothèse.

Les implications pratiques de ce résultat sont majeures pour la réussite du PADESCE et des futurs projets éducatifs. La gestion des ressources humaines (GRH) doit être considérée

comme une priorité stratégique, non seulement en termes de recrutement ou de formation initiale, mais aussi en ce qui concerne la formation continue, la motivation, la reconnaissance, et une répartition équilibrée du personnel. Le projet a l'opportunité de mettre en œuvre des politiques de GRH plus robustes. Des auteurs comme Jeffrey Pfeffer (1998), un fervent défenseur de la GRH stratégique, soutiennent que des pratiques de gestion des personnes efficaces (autonomisation, formation continue, récompenses) sont directement corrélées à une performance organisationnelle supérieure.

La sous-composante 1.3 du PADESCE, axée sur le renforcement de la gestion de l'enseignement secondaire par la formation des leaders éducatifs (proviseurs, censeurs, surveillants généraux), est une réponse pertinente à cette problématique. Cependant, le fait qu'elle ait été lancée tardivement soulève la question de son impact sur la phase initiale et actuelle de mise en œuvre. Pour théoricien Philippe Zarifian (2001), « la formation doit être en phase avec les besoins opérationnels et les défis rencontrés ». Un décalage temporel dans la mise à niveau des compétences managériales des leaders éducatifs peut expliquer pourquoi les problèmes de ressources humaines et la mauvaise répartition du personnel ont pu perdurer et impacter l'efficacité opérationnelle du PADESCE.

Cette validation forte de l'hypothèse H3 souligne une vulnérabilité critique du PADESCE. Un projet visant à transformer le système éducatif et à renforcer les compétences économiques des jeunes (vision SND30) ne peut ignorer la capacité de son personnel à porter cette vision. L'« usage inefficace des ressources humaines » ne se résume pas seulement à un manque de personnes, mais englobe également des problèmes de qualité, de motivation et de synergie au sein des équipes. Cela rappelle l'importance de l'investissement dans le « capital humain » non seulement des élèves, mais aussi de ceux qui les encadrent, pour un impact durable sur l'ensemble du système éducatif.

Des efforts devraient être redoublés pour assurer une gestion rationnelle des mutations et affectations du personnel enseignant, ainsi que la mise en œuvre effective d'une politique de GRH au sein des établissements, comme le PADESCE l'envisage. Cela implique une meilleure écoute des besoins du terrain, une planification des carrières et une reconnaissance des efforts. Au-delà des incitations financières, l'autonomie, la maîtrise et la finalité sont des moteurs puissants de l'engagement des individus dans leur travail, des aspects qui devraient être pleinement intégrés dans la gestion des ressources humaines du PADESCE.

Ainsi, les résultats valident sans équivoque que l'usage inefficace des ressources humaines réduit significativement l'efficacité opérationnelle du projet PADESCE. Cette relation forte met en lumière une lacune critique qui doit être adressée prioritairement. Sans un personnel qualifié, motivé et bien géré, les investissements dans les infrastructures ou la révision des programmes risquent de ne pas produire les effets escomptés. La réussite durable du PADESCE repose donc sur une stratégie de gestion et de répartition des ressources humaines robuste, proactive et adaptée aux réalités du terrain, permettant aux acteurs clés de s'approprier pleinement leurs rôles et de contribuer efficacement à la transformation éducative.

Cette conclusion ouvre des perspectives de recherche pour explorer en détail les facteurs spécifiques de l'inefficacité des ressources humaines (par exemple, le rôle précis de la non-reconnaissance ou des déplacements fréquents des enseignants) et leurs liens avec des indicateurs de performance pédagogique. Une analyse des meilleures pratiques de GRH dans des contextes éducatifs similaires pourrait également offrir des pistes concrètes pour renforcer le volet humain du PADESCE et maximiser son impact sur la qualité de l'éducation.

6.4. HYPOTHESE H4 : L'INSUFFISANCE DE PARTICIPATION ACTIVE DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE DANS LE PROCESSUS DE MISE EN ŒUVRE DU PROJET LIMITE SON IMPACT

Nos résultats pour l'hypothèse H4 démontrent une corrélation consistante entre l'implication de la communauté éducative et la mise en œuvre du projet PADESCE, ce qui conduit à une acceptation ferme de l'hypothèse alternative. Le coefficient de contingence de 0,604, corroboré par des p-values inférieures à 0,001 pour les tests du Khi-carré, atteste d'une influence statistique très significative. Cette robustesse statistique confirme que la participation et l'engagement des parents, du personnel non enseignant et des autres acteurs de la communauté ne sont pas des facteurs neutres, mais des éléments déterminants pour l'efficacité opérationnelle du projet PADESCE dans la Haute Sanaga. Le constat est d'autant plus pertinent que là où le projet est perçu comme avançant, l'implication communautaire est également jugée effective.

La forte corrélation observée entre l'implication de la communauté éducative et la mise en œuvre du PADESCE est en parfaite concordance avec les théories de la gouvernance participative et de la gestion de projets axée sur la communauté. Des auteurs comme Robert D. Putnam (1993), avec son concept de capital social, ont souligné que l'engagement civique et la

confiance mutuelle au sein d'une communauté sont des atouts majeurs pour la réussite des initiatives de développement. L'implication des parents, des leaders communautaires et du personnel non enseignant, au-delà de leur rôle formel, peut créer un sentiment d'appropriation du projet, crucial pour sa durabilité et sa capacité à surmonter les obstacles imprévus. Le PADESCE, en reconnaissant explicitement la participation active des communautés locales comme un facteur clé de succès, est en ligne avec cette pensée.

Le tableau croisé révèle une tendance frappante : parmi les répondants qui voient le PADESCE progresser, une majorité significative (28 « D'accord » et 5 « Tout à fait d'accord » sur l'implication communautaire, parmi les 44 « D'accord » avec la mise en œuvre) perçoivent également une implication positive de la communauté. De plus, sur les 14 qui sont « Tout à fait d'accord » avec la mise en œuvre, 8 sont « Tout à fait d'accord » avec l'implication de la communauté. Cela suggère une dynamique vertueuse : là où la communauté s'engage, le projet avance, et inversement. Cette observation est étayée par les travaux de Joyce L. Epstein (2018) sur les partenariats école-famille-communauté. Elle insiste sur le fait que des partenariats solides améliorent le climat scolaire, la motivation des élèves et l'efficacité des programmes éducatifs.

Le test du Khi-carré ($p < 0,001$) indique une relation statistiquement très significative, renforcée par le coefficient de contingence de 0,604. Ce coefficient, situé entre 0,5 et 0,7, valide une corrélation substantielle. Cela signifie que l'implication de la communauté éducative n'est pas un facteur marginal, mais un levier puissant pour la réussite du PADESCE. Pour Earl Babbie (2016), un coefficient de cette ampleur dans les sciences sociales représente une association robuste. Cela transforme l'idée d'une simple « bonne pratique » en une composante essentielle dont l'absence ou la faiblesse peut effectivement « limiter l'impact » du projet, comme le stipule l'hypothèse.

L'importance de l'implication communautaire est particulièrement critique dans les contextes de développement où les ressources sont limitées et où l'appropriation locale est essentielle pour la pérennité des interventions. La participation communautaire ne se limite pas à une simple consultation, mais doit impliquer une véritable prise de décision et une contribution active aux ressources (matérielles, humaines, financières) pour que les projets répondent réellement aux besoins locaux et soient soutenables. Dans le cas du PADESCE, une forte implication des parents et des leaders peut, par exemple, faciliter la mobilisation pour

l'entretien des infrastructures ou la surveillance des équipements, des aspects cruciaux pour leur durabilité.

Les implications pratiques de ce résultat sont claires pour le PADESCE. Pour maximiser son impact, le projet doit investir davantage dans des stratégies de mobilisation et de renforcement des capacités de la communauté éducative. Cela peut inclure la mise en place de comités de gestion scolaire transparents et actifs, des formations pour les parents sur leur rôle dans le suivi scolaire, ou l'établissement de partenariats formels avec les associations de parents d'élèves et les leaders locaux et l'installation des boîtes de suggestion dans les établissements afin d'améliorer les services. L'objectif est de transformer l'implication perçue en une participation active et mesurable.

La durabilité des interventions du PADESCE, telles que la réfection des salles de classe, l'équipement des laboratoires ou la mise en place de panneaux solaires, dépendra en grande partie de l'appropriation et de la protection de ces ressources par la communauté locale. Un manque d'implication peut entraîner un désintérêt, voire une dégradation des infrastructures une fois le projet « terminé ». C'est un principe fondamental de l'aide au développement car les projets les plus réussis sont ceux qui ont été intégrés et soutenus par les populations bénéficiaires, transformant l'aide externe en un développement endogène. L'économiste Amartya Sen (1999), avec son approche par les capacités, a montré que l'autonomisation et la participation des individus sont essentielles pour le développement humain.

La composante du PADESCE visant à améliorer l'accès équitable à un enseignement secondaire de qualité et à soutenir spécifiquement les filles et les élèves vulnérables (sous-composante 1.2) est intrinsèquement liée à l'implication communautaire. Les parents et les communautés locales sont les premiers garants de la scolarisation et de la rétention de ces élèves. Un partenariat solide avec eux peut aider à surmonter les barrières socio-culturelles ou économiques à la scolarisation. Les initiatives de soutien psychologique ou de prise en charge des frais de scolarité auront un impact limité si la communauté ne perçoit pas la valeur de ces efforts ou n'est pas activement engagée dans leur mise en œuvre.

Il est également important de noter que l'implication de la communauté ne se limite pas à une contribution financière ou matérielle. Elle englobe également la participation aux processus décisionnels, la surveillance des performances de l'école et du projet, la promotion d'une culture d'apprentissage au sein des foyers et des communautés et la sensibilisation. Cette dimension

qualitative de la participation, bien que difficilement mesurable par des variables strictement quantitatives, est cruciale pour l'efficacité opérationnelle et l'impact à long terme du PADESCE, en particulier pour des objectifs comme l'amélioration de la qualité des enseignements et le bien-être des apprenants.

Ainsi, l'hypothèse H4 est confirmée par les résultats : l'implication de la communauté éducative a une influence significative et positive sur la mise en œuvre du projet PADESCE. Là où cette implication est forte, le projet progresse de manière plus efficace. Cette découverte souligne l'importance stratégique d'une gestion de projet qui ne se limite pas à des interventions techniques et financières, mais qui priorise le renforcement des partenariats avec les acteurs locaux. Une insuffisance de participation active de la communauté constitue un frein réel, car elle limite l'appropriation, la résilience et la durabilité des initiatives, réduisant ainsi l'impact global du PADESCE sur la qualité de l'éducation dans la Haute Sanaga.

Cette forte corrélation ouvre des avenues pour des recherches futures axées sur les mécanismes spécifiques de l'implication communautaire qui sont les plus efficaces dans le contexte camerounais. Il serait pertinent d'explorer les types d'engagement qui génèrent le plus de valeur ajoutée pour le projet (par exemple, la participation aux conseils de gestion, le bénévolat pour l'entretien, ou la sensibilisation au genre). Des études de cas pourraient également documenter des exemples réussis de mobilisation communautaire et identifier les facteurs clés de leur succès, offrant des modèles pour d'autres régions ou projets éducatifs.

6.5. LIMITE DE L'ETUDE

Toute recherche, quelle que soit sa rigueur méthodologique, est circonscrite par un ensemble de limites inhérentes à son cadre, ses ressources et son champ d'action. Reconnaître et expliciter ces limites est une démarche cruciale qui garantit l'honnêteté scientifique et la validité des conclusions. Cela permet aux lecteurs et aux futures recherches de comprendre précisément la portée des résultats obtenus et d'éviter des généralisations excessives. Notre étude sur le Projet d'Appui au Développement de l'Éducation Secondaire et des Compétences pour la croissance et l'emploi (PADESCE) dans la Haute Sanaga ne fait pas exception à cette règle. Ces limitations, loin d'être des faiblesses, sont des balises qui orientent l'interprétation de nos découvertes et ouvrent des pistes pour de futures explorations académiques et pratiques. Elles soulignent l'importance de contextualiser chaque conclusion tirée de cette analyse.

La première limitation majeure concerne le cadre géographique et institutionnel restreint de notre étude. En nous concentrant exclusivement sur sept établissements de l'enseignement secondaire général situés dans la Haute Sanaga, nous avons délibérément choisi la profondeur de l'analyse locale au détriment de la représentativité nationale. Bien que le PADESCE touche environ 350 établissements à travers le Cameroun, nos résultats ne sauraient être directement généralisés à l'ensemble du pays ou à d'autres régions sans une validation statistique sur des échantillons plus larges et diversifiés. Cette restriction géographique, si elle a permis une collecte de données plus dense et une meilleure compréhension des dynamiques spécifiques à cette zone, implique que les défis et succès identifiés pourraient ne pas refléter fidèlement la réalité d'autres contextes socio-économiques ou culturels camerounais. Elle contraint la portée des inférences que l'on peut tirer sur l'efficacité globale du projet.

Sur le plan temporel, l'étude est délimitée à la période de mise en œuvre active du PADESCE dans les écoles ciblées, avec une attention particulière aux défis contemporains. Nous n'avons pas eu la possibilité de mener une analyse longitudinale s'étendant sur plusieurs années avant et après le projet, ce qui aurait permis d'établir des relations de causalité plus robustes et de mesurer les impacts à très long terme du programme. Les informations sur les effets différés des interventions, comme l'amélioration des résultats d'apprentissage des élèves ou leur insertion professionnelle post-PADESCE, n'ont pas été collectées dans cette phase de l'étude. De même, l'impact de la mise en œuvre tardive de certaines composantes, telle que la formation des cadres administratifs initiée en novembre 2024, n'a pu être évalué sur l'ensemble de la période du projet, limitant l'appréciation des ajustements ou améliorations récents.

Une limite inhérente à notre approche réside dans la nature des données collectées qui sont principalement basées sur la perception des acteurs. Bien que ces perceptions soient cruciales pour comprendre les réalités vécues sur le terrain (comme le montrent les résultats sur l'inadaptation des ressources humaines et infrastructurelles), elles peuvent parfois différer des données objectives ou des indicateurs de performance réels. Par exemple, la perception d'un « ralentissement » ne se traduit pas toujours par une diminution mesurable des activités. Le recours à des échelles de Likert et des questions fermées, s'il facilite la quantification, peut également masquer des nuances ou des contextes spécifiques que seule une approche qualitative approfondie (entretiens individuels détaillés, observations directes) aurait pu révéler. Cette dépendance aux déclarations subjectives pourrait introduire un biais de désirabilité sociale.

La complexité inhérente aux grands projets de développement comme le PADESCE, avec ses multiples composantes et objectifs (améliorer l'accès équitable, renforcer les compétences, assistance technique, gestion de crise), rend difficile l'isolement précis de l'impact de chaque difficulté mesurée. Bien que nous ayons identifié des corrélations significatives, la causalité directe et exclusive est difficile à prouver dans un environnement aussi multifactoriel. Des interactions complexes entre les variables (par exemple, comment l'inefficacité des ressources humaines peut être exacerbée par l'inadaptation des infrastructures) n'ont pas été exhaustivement explorées par notre modèle statistique. L'étude n'a pas non plus approfondi les mécanismes de mise en œuvre de la composante d'intervention d'urgence en cas de crise, ni son interaction avec les autres volets du projet, malgré la pertinence de la crise Boko Haram et les soulèvements en zone anglophone dans le contexte du Cameroun.

Une autre limite concerne la profondeur de l'analyse des sous-composantes du PADESCE. Bien que nous nous soyons concentrés sur la composante « Appui à l'enseignement secondaire », les trois sous-composantes (renforcement de la qualité, amélioration de l'accès, renforcement de la gestion) sont très vastes. Notre étude a pu identifier des difficultés générales (par exemple, sur les ressources humaines ou infrastructurelles) mais n'a pas toujours pu descendre au niveau de granularité nécessaire pour évaluer en détail l'efficacité de chaque action spécifique du PADESCE (ex: formation sur les questions de genre, utilisation des panneaux solaires, soutien psychologique aux élèves). Une analyse plus fine de l'implémentation de chacune de ces micro-interventions, et de leurs défis propres, aurait nécessité une méthodologie plus détaillée pour chaque item.

Le biais potentiel de l'échantillon doit également être pris en compte. Bien que les 70 répondants représentent les acteurs clés (chefs d'établissement, enseignants, personnel administratif), la sélection de ces individus, même si elle visait la représentativité au sein des sept établissements, ne permet pas d'exclure totalement un biais de sélection ou de réponse. Par exemple, les personnes les plus impliquées ou les plus critiques pourraient avoir été plus enclines à participer. De plus, les effectifs théoriques inférieurs à 5 dans certaines cellules des tests du Khi-carré (notamment 73,3% pour H3 et 58,3% pour H4) indiquent que, bien que les résultats soient statistiquement significatifs, la prudence est de mise dans l'interprétation des fréquences très faibles, car cela peut affecter la puissance du test dans certains cas extrêmes.

La mesure des variables constitue une autre limite. Bien que les variables aient été opérationnalisées, la complexité de concepts tels que l'usage inefficace des ressources humaines

ou l'implication de la communauté éducative peut difficilement être capturée entièrement par des échelles d'accord/désaccord. Ces catégories peuvent masquer des nuances importantes dans la nature de l'inefficacité (manque de compétence vs. manque de motivation) ou dans les formes d'implication (consultation vs. prise de décision active). Des instruments de mesure plus différenciés ou une triangulation avec des observations directes auraient permis une compréhension plus riche de ces phénomènes et de leurs multiples facettes, qui sont au cœur de la performance d'un projet éducatif.

Nous n'avons pas non plus intégré une analyse comparative systématique avec des établissements non-bénéficiaires du PADESCE dans la même région, ni avec des projets éducatifs similaires au Cameroun ou dans d'autres pays. Une telle comparaison aurait permis de contextualiser davantage les difficultés observées et de déterminer si elles sont spécifiques au PADESCE ou si elles relèvent de défis plus généraux du système éducatif camerounais. L'absence de groupe témoin limite la capacité à attribuer de manière causale les changements observés uniquement aux interventions du PADESCE, bien que notre objectif fût d'évaluer le processus de mise en œuvre et non l'impact direct en termes de résultats scolaires.

Aussi, les limites liées à l'interprétation statistique des résultats doivent être soulignées. Bien que des tests robustes aient été utilisés, la corrélation, même forte, n'implique pas nécessairement une causalité directe et unidirectionnelle. D'autres facteurs non mesurés, ou des variables modératrices/médiatrices, pourraient influencer les relations observées. Par exemple, la qualité du leadership des chefs d'établissement (qui a été mentionnée comme un aspect à renforcer par le PADESCE) pourrait modérer l'impact de l'inefficacité des ressources humaines ou de l'inadaptation des infrastructures, mais cela n'a pas été explicitement testé comme une variable de médiation ou de modération dans les hypothèses formulées.

L'étude n'a pas pu évaluer l'efficacité des mécanismes de coordination et de gouvernance du PADESCE (Comité de Pilotage, relations avec les bailleurs de fonds) sur la résolution des difficultés de terrain. Bien que ces structures soient mentionnées dans le descriptif du projet comme assurant une supervision rigoureuse, notre analyse s'est focalisée sur les perceptions au niveau des établissements, sans sonder les niveaux décisionnels supérieurs. La capacité de ces instances à anticiper et à répondre aux risques, à assurer la communication transparente et à ajuster les stratégies en fonction des retours du terrain, est un domaine qui n'a pu être pleinement exploré et qui pourrait pourtant expliquer certaines des difficultés opérationnelles observées.

En définitive, ces limites doivent être comprises comme des cadres délimitant la portée des conclusions de cette étude. Elles ne remettent pas en question la validité interne de nos résultats pour les sept établissements de la Haute Sanaga, mais elles appellent à la prudence dans leur extrapolation. Elles soulignent l'importance de considérer ces findings comme une base solide pour des recherches futures, qui pourront approfondir certains aspects, élargir le champ géographique, ou intégrer des méthodologies complémentaires (qualitatives, longitudinales) pour une compréhension encore plus exhaustive du PADESCE et de la dynamique des projets de développement éducatif au Cameroun.

SUGGESTIONS

1. Renforcement de la Maturation et de la Planification des Projets

Pour garantir le succès futur du PADESCE et des projets similaires, il est impératif de tirer les leçons de la faible maturation identifiée dans l'exécution de projets passés comme le PAEQUE. La phase préparatoire doit être mise à profit pour mener toutes les études techniques détaillées et lancer les premiers marchés avant la date de mise en vigueur, comme le recommande le texte source au Gouvernement. Cette approche anticipe les difficultés et permet un démarrage rapide des activités. Il est crucial d'élaborer les termes de référence, les spécifications techniques et les devis à l'avance pour pouvoir lancer les activités programmées selon le tableau de planification préalablement établi. En amont, l'Unité de Coordination du Projet (UCP-PADESCE) doit s'assurer de l'expertise de tout le personnel de la chaîne d'exécution, renforçant ainsi la préparation des équipes avant l'implémentation.

2. Amélioration de la Gouvernance, de la Transparence et des Procédures Administratives

La mise en œuvre efficace du PADESCE et des futurs projets exige une réforme des mécanismes de gestion. Les procédures doivent être plus diligentes, en particulier celles soumises aux indicateurs déclencheurs de décaissement (comme l'exige le Gouvernement dans le texte). L'UCP-PADESCE doit harmoniser la compréhension des modalités de décaissement pour améliorer l'efficacité, un facteur jugé insatisfaisant dans l'évaluation du PAEQUE. Surtout, la transparence doit devenir une règle : nous proposons d'organiser des séminaires d'imprégnation pour sensibiliser les acteurs publics, privés et la société civile sur les modalités d'exécution. De plus, pour éviter les manœuvres de corruption et garantir la clarté, l'UCP-

PADESCE doit procéder en amont à la réception de toutes les études ou prestations avant la clôture, une démarche essentielle pour une gestion plus transparente.

3. Gestion des Ressources Matérielles et Plan de Maintenance Durable

L'analyse des perceptions a confirmé l'influence critique des ressources matérielles et infrastructurelles sur le PADESCE. Pour y remédier, au-delà d'un diagnostic précis des besoins de chaque établissement, il est crucial d'intégrer un plan de maintenance régulier et un mécanisme de suivi de l'utilisation des ressources pour garantir leur durabilité et leur impact réel. L'UCP-PADESCE doit tenir compte des activités et de l'expertise des Ministères sectoriels (comme le MINEDUB pour le primaire, transposé au MINESEC pour le secondaire) dans l'organisation de ses interventions et l'analyse des besoins à la base. De même, les Partenaires Techniques et Financiers (PTF) devront développer des complémentarités et synergies (UNESCO, Banque Mondiale, Union Européenne, etc.) pour éviter les duplications et renforcer l'impact des interventions en infrastructures et équipement, une leçon tirée du PAEQUE.

4. Renforcement des Capacités et Professionnalisation des Ressources Humaines

Face aux lacunes observées dans l'exécution et aux problèmes de déperdition, il est nécessaire de renforcer le capital humain. Il faut planifier la formation du personnel en amont pour confier l'implémentation du projet à un personnel suffisamment préparé. Il est également crucial que les instances de recrutement mettent les bénéficiaires dans les conditions idoines de travail pour de meilleurs résultats, en étant transparent dans le recrutement et les affectations (comme le proposent les bénéficiaires eux-mêmes). Une mesure forte consisterait à permettre aux bénéficiaires de choisir leur lieu d'affectation afin d'éviter les frustrations, ce qui est un levier majeur pour la motivation et l'abnégation dans l'exercice de la conscience professionnelle. Les PTF doivent être impliqués dans ces volets de renforcement des capacités sur la gouvernance éducative pour optimiser l'efficacité du personnel.

5. Systématisation de la Concertation et de l'Appropriation Communautaire

Pour transformer l'implication de la communauté éducative en un levier, le PADESCE doit opérer un changement culturel. Il est recommandé de renforcer la communication autour du programme pour les futurs projets afin de faciliter la sensibilisation et l'appropriation par les bénéficiaires, ce qui réduit la corruption (selon l'UCP-PAEQUE). Une réunion de lancement présidée par les responsables de l'unité du projet doit être organisée au début pour informer

toutes les parties prenantes des objectifs, des résultats attendus et du rôle de chacun. Le Gouvernement, quant à lui, doit sensibiliser les potentiels attributaires (entreprises et prestataires) sur les objectifs du programme afin d'assurer que même les acteurs externes comprennent et adhèrent à la finalité éducative du projet.

6. Implication des Partenaires et Responsabilité Mutuelle des Résultats

Les partenaires techniques et financiers (PTF) doivent jouer un rôle plus actif et coordonné, tout en restant neutres et en évitant de se comporter comme des censeurs. Il est nécessaire qu'ils contribuent avec efficience au financement, à la coordination et au suivi des futurs projets éducatifs. Surtout, le Gouvernement doit s'assurer de l'application des principes de la Déclaration de Paris, notamment la responsabilité des deux parties (Gouvernement et Bailleur de fonds) sur les résultats atteints. Ceci permet aux différentes parties prenantes de s'approprier les résultats et d'éviter les récriminations, qui sont souvent source de mauvaise exécution des programmes, assurant ainsi un engagement total et mutuel pour le succès et la pérennisation du PADESCE.

7. Assurance d'une Équité dans l'Allocation des Ressources

Le PADESCE doit intégrer l'idée que les actions du projet doivent tenir compte de l'analyse des besoins des populations à la base. Les bénéficiaires affectés dans les zones défavorisées doivent accepter d'aller travailler avec amour pour le pays pour la formation des jeunes concitoyens, mais cela doit être accompagné de mesures incitatives claires et de conditions de travail décentes. L'approche différenciée, commençant par un diagnostic précis des besoins de chaque établissement, garantit que les dotations ne sont pas génériques, mais visent effectivement à réduire les disparités et à maximiser l'impact là où le besoin est le plus criant.

8. L'Exigence d'une Approche Systémique et Évaluative

L'évaluation des projets ne doit pas se limiter aux deux critères classiques du PAEQUE (respect du calendrier et efficience de l'utilisation des ressources - basée sur les produits livrés et les engagements cumulés). Pour le PADESCE, l'évaluation doit être plus holistique. L'UCP doit s'assurer que les actions du projet intègrent les activités des Ministères sectoriels pour garantir une cohérence dans l'organisation des interventions. L'approche de l'évaluation doit désormais intégrer les perceptions des acteurs sur l'impact réel des livrables (infrastructures,

formation, etc.) sur la qualité de l'éducation (couverture des programmes, acquis scolaires), transformant les données de l'étude en un outil de gestion proactif pour les ajustements en cours de projet.

CONCLUSION

En conclusion, la mise en œuvre du projet PADESCE dans les établissements secondaires de la Haute Sanaga met en lumière des enjeux déterminants liés à la gouvernance éducative, l'optimisation des ressources et l'importance de l'implication des parties prenantes dans les projets éducatifs. Malgré des objectifs ambitieux visant à améliorer l'enseignement secondaire et à renforcer l'employabilité des élèves, plusieurs contraintes organisationnelles et infrastructurelles entravent la pleine réalisation des réformes engagées sur le terrain. L'analyse des données recueillies a permis d'identifier les principales difficultés affectant la mise en œuvre du projet, révélant des enjeux systémiques nécessitant une approche réfléchie et adaptée.

Dans cette optique, l'étude a mis en évidence que l'inadéquation des ressources matérielles et infrastructurelles constitue l'un des freins majeurs à l'efficacité du PADESCE. En effet, le manque de salles de classe adaptées, d'équipements pédagogiques modernes et d'espaces d'apprentissage fonctionnels comme les laboratoires et les bibliothèques limite considérablement l'impact du projet sur la qualité de l'enseignement. De surcroît, la répartition inégale des ressources humaines et les difficultés liées à la formation continue des administrateurs et des enseignants, éventuellement les retards observés contribuent à fragiliser l'efficacité administrative et pédagogique dans le cadre de la mise en œuvre du projet. Ainsi, une meilleure gestion de ces ressources est essentielle pour garantir l'atteinte des objectifs fixés et favoriser un environnement éducatif optimal.

Par ailleurs, l'analyse des perceptions des acteurs éducatifs a révélé une implication insuffisante des communautés scolaires dans le processus décisionnel et la mise en œuvre des réformes. Or, une participation active et coordonnée des enseignants, élèves, parents et administrateurs est indispensable pour garantir une appropriation efficace des stratégies éducatives et maximiser leur impact. En renforçant les mécanismes de concertation et en intégrant les recommandations des parties prenantes, cela pourrait d'avantage relever les besoins réels des communautés et il serait possible de pallier certains des obstacles identifiés et de favoriser une mise en œuvre plus fluide et efficace du PADESCE. De plus, La modernisation des méthodes d'enseignement, l'intégration des outils numériques et la promotion de pratiques pédagogiques inclusives sont des leviers incontournables pour améliorer la qualité de l'éducation secondaire. En tenant compte des spécificités des établissements bénéficiaires et en

renforçant les capacités des enseignants, il serait possible d'assurer une meilleure transmission des savoirs et de répondre aux besoins évolutifs des apprenants.

Dans cette même logique, la gestion financière et administrative du projet PADESCE apparaît comme un facteur déterminant de son succès. Les difficultés rencontrées dans l'affectation des budgets, le suivi des dépenses et la gestion des ressources ont montré que des ajustements structurels sont nécessaires pour garantir l'efficacité des interventions. Une meilleure transparence dans l'utilisation des fonds et une gestion plus stratégique des moyens disponibles permettraient d'optimiser les retombées du projet et d'assurer une meilleure équité dans la distribution des ressources éducatives. Le cadre réglementaire et institutionnel dans lequel s'inscrit le PADESCE doit être renforcé pour assurer une cohérence entre les objectifs du projet et les orientations stratégiques du secteur éducatif. Une meilleure articulation entre les politiques publiques et les initiatives locales serait de nature à renforcer la pertinence des interventions et à assurer une pérennisation des résultats obtenus.

Notons que notre œuvre est sujette à des lacunes d'appréciations et à des insuffisances qui pourrait remettre en questions certaines analyses. Tout d'abord, la validité interne de nos variables est proche de la perfection qui est 1. Selon Thiétard (2007), l'analyse des variables postérieures aux événements empêche d'établir avec certitude un lien causal entre ces variables. En effet, l'observation simultanée des phénomènes limite la capacité à déterminer si réellement une variable influence une autre. Cette incertitude méthodologique souligne la complexité des études basées sur des données à posteriori. En effet, « L'intervention d'autres variables exogènes et du coup, la présence d'explications rivales (et de corrélations fortuites) reste une possibilité » (Thiétard, 2007 et al., p. 387). Ainsi, toute interprétation doit être prudente et intégrée dans une approche critique de l'analyse. Ceci explique certainement le rejet de l'hypothèse H1 tout en montrant à suffisance la possibilité que nous ayons commis des biais dans l'analyse des autres hypothèses.

En somme, cette étude a permis d'identifier des difficultés majeures qui entravent la mise en œuvre du PADESCE tout en proposant des pistes d'amélioration adaptées aux réalités des établissements concernés. L'optimisation des ressources, la modernisation des pratiques pédagogiques, le renforcement de la gouvernance éducative et une implication accrue des acteurs locaux sont autant de leviers essentiels pour garantir l'impact souhaité du projet. Elle constitue un point d'appui pour une réflexion plus approfondie sur la gestion des projets éducatifs dans des contextes spécifiques comme celui de la Haute Sanaga. En renforçant les

synergies entre acteurs éducatifs, décideurs et partenaires institutionnels, il sera possible de surmonter les obstacles identifiés et de construire un cadre éducatif plus performant et adapté aux exigences contemporaines.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267-299). Academic Press.
- Aladj, M. (2018). *L'éducation à la santé au Cameroun : rôle de l'école et de la famille*. Editions Berger-Levrault.
- Altinyelken, H., de Walque, D., & Kagia, R. (2014). *Teachers for All: The Crisis in Teacher Education*. The World Bank.
- Arabo Mohamadou, B. (2016). *L'enseignement des mathématiques au Cameroun : entre tradition et modernité*. Editions Berger-Levrault.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Librairie Philosophique J. Vrin.
- Banque mondiale. (2018). *Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre à réaliser la promesse de l'éducation*. Banque mondiale.
- Berzin, S., Karsenti, T., & Villeneuve, S. (2008). La recherche en éducation au Québec : bilan et perspectives. *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)*.
- Bouba, B. (2018). *La formation professionnelle au Cameroun : enjeux et perspectives*. Presses Universitaires de Maroua.
- Bourque, J., Doucet, D., LeBlanc, J., & Nadeau, J. (2019). L'alpha de Cronbach est l'un des pires estimateurs de la consistance interne : une étude de simulation. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 78-99.
- Bourque, R., Cadin, L., & Pigeyre, F. (2019). *Ressources humaines : Management et stratégie*. Vuibert.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit.
- Bressoux, P. (1995). L'efficacité des enseignants et des écoles. Dans J. Beillerot & J. P. Epron (Éds.), *L'école et le processus éducatif : Des modèles aux pratiques* (pp. 165-192). L'Harmattan.
- CONFEMEN. (2007). *Pour une nouvelle dynamique de la gestion scolaire*. (Document de Réflexion et d'Orientation). Madagascar.
- Cosin, C. (1998). *La professionnalisation des enseignants*. Retz.

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4e éd.). Sage Publications.
- Daouda, M. (2020). *L'éducation environnementale au Cameroun : défis et stratégies*. Editions de la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Ngaoundéré.
- Depelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à l'interprétation des résultats*. Presses de l'Université du Québec.
- Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences*.
- DSSEF. (2013-2020).
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Dufour, J.-M., Genest, P., & Lévesque, J. (1991). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Durkheim, É. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Félix Alcan.
- Esaïe, S. (2019). *Les TIC dans l'enseignement au Cameroun : réalités et perspectives*. Presses de l'Université de Yaoundé I.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4e éd.). Sage Publications.
- Fonkoua, P. (2018). *La formation des enseignants au Cameroun : enjeux et défis*. Presses Universitaires de Yaoundé.
- Fonkeng, S., Chaffi, G., & Bomda, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Accosup.
- Fortin, M.-F. (2005). *Le processus de la recherche : De la conception à la réalisation*. Chenelière Éducation.
- Fournier, S. (2019). L'implication des enseignants : une des clés possibles de la performance éducative. *Management international*.
- François, J., & Poupeau, F. (2008). *Les mécanismes sociaux de la fabrication de la réussite scolaire*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4e éd.). Teachers College Press.
- Global Partnership for Education. (2023).

- Grisay, A. (2006). *La recherche en éducation en Europe : Tendances et défis*.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital : Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Kouam, M. (2017). *L'approche par compétences dans l'enseignement supérieur au Cameroun : étude de cas*. Editions Universitaires d'Afrique.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Larousse. (2023).
- Le Petit Robert. (2022).
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational behavior and human performance*, 3(2), 157-189.
- Mamefo, N. (2022). *Evaluation du projet d'établissement et analyse de son impact sur le rendement des établissements scolaires au Cameroun*. Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I- Cameroun.
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. Macmillan.
- McKinsey & Company. (2010).
- Meirieu, P. (1996). *L'école, mode d'emploi: Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*. ESF éditeur.
- Menye Nga, G. (2019). *L'orientation scolaire et professionnelle au Cameroun : état des lieux et perspectives*. Editions University Press.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (2002b). Commitment to organizations: A multifaceted approach. Erlbaum.
- Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives: Designing effective organizations*. Prentice-Hall.
- Muchielli, R. (1985). *La dynamique des groupes*. ESF éditeur.
- Murphy, J., & Beck, L. G. (1995). *School Based Management as School Reform*. Corwin Press, A Sage Publication. Nacuzon Sall, M., & De Ketele, J.-M. (1997). *Les méthodes de recherche en éducation*. De Boeck Université.

- Nolwen, H. (2003). Quel financement pour l'Ecole en Afrique? *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), 167-188.
- Note N°34/23/MINESEC/CAB du 10 janvier 2023.
- NSANGO, Y. D. (2024). Gestion des ressources humaines et politique d'affectations au ministère des enseignements secondaires (MINESEC). *African Scientific Journal*, 3(25), 0316–0327.
- OCDE. (2019). *Regards sur l'éducation 2019: Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer des compétences, ou la fin de l'enseignement traditionnel*. ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph. (2001). Du pilotage partagé au pilotage négocié. *Introduction à l'Université d'été : « Le pilotage pédagogique : exercice partagé ? »*, Montpellier.
- Perrenoud, Ph. (2004). Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire. In M. Frenay & C. Maroy (Dir.),
- Pharo, P. (1997). *La logique de l'action*. Presses Universitaires de France.
- Porter, M. E. (1985). *Competitive advantage: Creating and sustaining superior performance*. Free Press. Rapport de la Commission de l'éducation. (2016).
- Sadja-Njomgang, J. (2021). *L'éducation à la citoyenneté au Cameroun : enjeux et perspectives*. Presses de l'Université de Yaoundé I.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Schumpeter, J. A. (1942). *Capitalism, socialism, and democracy*. Harper & Brothers.
- Tadjuidje, O. M. (2017). *L'éducation à la paix au Cameroun : rôle de l'école*. Presses Universitaires de Maroua.
- Tchimabi, P. (2020). *L'évaluation des acquis scolaires en contexte camerounais : une approche par compétences*. Editions Clé.
- Thiétard, R.-A. (2007). *Méthodes de recherche en management* (3e éd.). Dunod.
- Tsafack, G. (2000). *L'enseignement secondaire au Cameroun, tendances organisationnelles et résultats d'apprentissage des élèves*. PUY.
- UNESCO. (2015). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2015*. UNESCO.

UNICEF. (2024, novembre).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE

Le présent questionnaire est anonyme. Nous nous assurons que la confidentialité totale de vos réponses sera préservée conformément aux dispositions de l'article 5 de la loi N°2020/010 du 20 Juillet 2020 sur les enquêtes statistiques et les recensements au Cameroun. Notez que vous avez le droit d'accès aux résultats de cette recherche.

NB : Il n'y a ni bonne, ni mauvaise réponse. Seul votre avis nous intéresse.

- Eléments de réponse**
- ☐ 1 (Pas du tout d'accord)

☐ 2 (Pas d'accord)

☐ 3 (D'accord)

☐ 4 (Ni pas d'accord Ni d'accord ou neutre)

☐ 5 (Tout à fait d'accord)

THEME 1 : Difficultés liées à la nature du projet PADESCE

N°	Items	Modalité des réponses				
Q1	Les procédures administratives sont longues et complexes, ce qui ralentit la mise en œuvre du projet PADESCE.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q2	La bureaucratie excessive constitue un obstacle majeur pour l'avancement du projet.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q3	Les exigences rigides du projet ne tiennent pas compte des réalités locales.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q4	Le nombre de prestataires locaux disponibles pour soutenir le projet est insuffisant.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q5	Les retards de financement affectent la réalisation des objectifs du projet.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

THEME 2 : les ressources matérielles et infrastructurelles

N°	Items	Modalité des réponses				
Q1	Plusieurs infrastructures éducatives existantes sont dans un mauvais état et nécessitent une rénovation.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q2	Les infrastructures technologiques modernes nécessaires au projet sont insuffisantes.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

Q3	Les infrastructures sont insuffisantes pour accueillir tous les élèves concernés par le projet.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q4	Il existe un déficit notable en laboratoires et bibliothèques fonctionnels.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q5	L'accès à l'eau potable et à l'électricité dans les écoles est limité, affectant ainsi l'environnement éducatif.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

THEME 3 : Les ressources humaines

N°	Items	Modalité des réponses				
Q1	La répartition géographique des enseignants est déséquilibrée et nuit à la mise en œuvre du projet.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q2	Le personnel éducatif n'a pas bénéficié à temps d'une formation continue adaptée aux exigences du projet.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q3	La motivation et de reconnaissance insuffisantes des enseignants affecte leur performance dans le cadre du projet.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q4	Il y a un déficit de personnel qualifié dans certaines spécialités essentielles pour le projet.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q5	Les déplacements fréquents des enseignants entraînent une instabilité qui freine les progrès du projet.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

THEME 4 : Implication de la communauté éducative

N°	Items	Modalité des réponses				
Q1	Les enseignants sont confrontés à des difficultés d'adaptation technologique dans le cadre du projet.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q2	Les enseignants ne sont pas suffisamment consultés lors de la planification du projet.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q3	Les parents d'élèves sont peu impliqués dans les prises de décisions relatives au projet.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q4	Les acteurs locaux n'ont pas été suffisamment sensibilisés avant la mise en œuvre du projet.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
Q5	Des conflits surviennent fréquemment entre les leaders communautaires et les gestionnaires du projet.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

THEME 5 : Processus de mise en œuvre du PADESCE

N°	Items	Modalité des réponses
Q1	Le cadre d'apprentissage et les conditions d'enseignement n'ont pas suffisamment été améliorées en terme de mobilier, de bibliothèque, de matériel de bureau, des effectifs des apprenants par salles de classe	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Q2	Les enseignants participent à 3 journées pédagogiques par an, assistent aux deux conseils d'enseignement prévus par trimestre et subissent une inspection par an.	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Q3	Dès la fin d'années, les programmes sont couverts à plus de 80% en toutes les disciplines.	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Q4	La sécurité, L'hygiène, la santé et l'environnement des apprenants n'ont pas suffisamment été améliorés.	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Q5	Le pilotage du projet d'établissement de chaque établissement n'est pas un processus participatif et transparent.	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

IDENTIFICATIONS DU REpondant

N°	Items	Modalité des réponses
Q1	Sexe	Male Femelle ☐ ☐
Q2	Age	/__ __/
Q3	Etat matrimoniale	Marié(e) Célibataire Autres ☐ ☐ ☐
Q4	Qualification professionnelle	Fonctionnaire vacataire Autres ☐ ☐ ☐
Q5	Nombre d'années passés en poste	/__ /__ /
Q6	Poste occupé au sein de l'établissement	Enseignant/__ / ; surveillant/__ / ; censeur/__ / chef d'établissement/__ / ; autres/__ /
Q7	Spécialité de formation :	Matières enseignées :
Q8	Grade :	Fonction :

IMAGES

Figure 11: Lycée Bilingue de Minta

Source : Auteur 2025



Source : Auteur 2025

Figure 12 : Lycée Bilingue de Mbadjock



Figure 13: Lycée bilingue de Nanga Eboko

Source : Auteur 2025



Source : Auteur 2025

Figure 14: Lycée bilingue de NKOTENG



Figure 15: lycée de NKOTENG

Source : Auteur 2025



Figure 16: Salle de classe lycée de NKOTENG

Source : Auteur 2025



Figure 17: Le lycée Classique de Mbadjock

Source : Auteur 2025



Figure 18: Le lycée Classique de Mbadjock

Source : Auteur 2025

Tableau 5 : synthèse des activités et tâches de la sous-composante 1.1

DLI	DLR	Activités	Tâches	Résultat attendu	Responsables	Partie prenantes	Période de mise en œuvre				
							A1	A2	A3	A4	A5
DLI 1	Liste des établissements secondaires ciblées adoptée.	Ciblage des établissements scolaires devant bénéficier de l'Appui du PADESCE pour atteindre les standards de qualité	Elaboration des TDR et AMI	La liste des établissements scolaires ciblés est disponible et publiée	UCP	-					
			Publication de l'AMI		UCP	-					
			Sélection du Consultant		UCP	CSPM					
			Contractualisation		UCP	-					
			Ciblage des établissements scolaires		UCP	MINESEC					
			Publication de la liste des établissements scolaires ciblés		UCP	MINESEC					
DLI 1	Manuel de gestion des marchés simplifié adopté, y compris la matrice des normes convenues	l'élaboration d'un manuel simplifié de passation des marchés	Elaboration des TDR et AMI pour le recrutement d'un consultant	Manuel simplifiés de passation des marchés disponible	UCP	-					
			Publication de l'AMI		UCP	-					
			Sélection du Consultant		UCP	CSPM					
			Contractualisation		UCP	-					
			Elaboration du Manuel simplifié de passation des marchés		UCP	MINESEC, MINMAP,					
DLI 1		Sensibilisation des de tous les acteurs devant intervenir à la mise en œuvre de la composante 1	Elaboration des TDRs des ateliers régionaux d'appropriation du PADESCE et soumission à l'ANO de la BM	Acteurs intervenant dans la mise en œuvre de la composante 1 se sont approprié le mécanisme de mise en œuvre de ladite composante	UCP	-					
			Conduite de l'atelier		UCP	UCP, DR MINESEC, DD MINESEC, Responsables d'établissements					

DLI	DLR	Activités	Tâches	Résultat attendu	Responsables	Partie prenantes	Période de mise en œuvre				
							A1	A2	A3	A4	A5
						scolaires, IG/MINESEC, DESG/MINEC					
DLI 1	Au moins 80 % des établissements secondaires ciblés ont affiché publiquement leur projet d'établissement	Elaboration d'un modèle de projet d'établissement	Elaboration des TdR de l'activité d'élaboration d'un modèle de projet d'établissement	Modèle de projet d'établissement disponible	UCP	MINESEC					
			Conduite des activités		UCP	MINESEC					
DLI 1	Au moins 80 % des établissements secondaires ciblés ont affiché publiquement leur projet d'établissement	Définition des standards de qualité à atteindre par les établissements ciblés	Elaboration des TdR de l'activité de définition des standards	les standards de qualité sont connus	UCP	MINESEC					
			Conduite de l'activité		UCP	MINESEC					
DLI 1	Au moins 80 % des établissements secondaires ciblés ont affiché publiquement leur projet d'établissement	Accompagnement des établissements ciblés dans l'élaboration des projets d'établissement	Mise à la disposition des chefs d'établissements ciblés des modèles de projets d'établissements, du manuel de scolarisation de la jeune fille, du programme d'accès équitable ainsi que du manuel de gestion financière, comptable et passation des marchés simplifié	Les établissements ciblés dispose d'un projet d'établissement	UCP	DD/MINESEC, Responsables d'établissements scolaires ciblés					

DLI	DLR	Activités	Tâches	Résultat attendu	Responsables	Partie prenantes	Période de mise en œuvre				
							A1	A2	A3	A4	A5
			Elaboration d'un calendrier d'accompagnement des établissements ciblés		UCP	DD/MINESEC, IG/MINESEC, DESG/MINESEC					
			Mission de suivi au sein des établissements		UCP	DD/MINESEC, IG/MINESEC, DESG/MINESEC					
			Participation à la validation des projets d'établissements		UCP	DD/MINESEC, IG/MINESEC, DESG/MINESEC					
			Signature des contrats de performance avec les établissements		UCP	Responsables d'établissement ciblés					
DLI 1	Au moins 50 %, 70%, 80% des établissements ciblés : (a) ont reçu des subventions pour soutenir la mise en œuvre de leurs projets d'établissement ; et (b) se conformer à 80% des normes, notamment en ayant : (i) leurs projets validés conformément au protocole de vérification, (ii) des comptes bancaires ouverts afin de recevoir des subventions scolaires, et (iii) le Code de	Mise en œuvre des projets d'établissement	Virement des fonds dans les comptes des établissements avec lequel le PADESCE a signé des contrats de performance pour la mise en œuvre du projet d'établissement	Les établissements ciblés ont atteint des standards de qualité	UCP	CAA, Banques commerciales					
DLI 1			Mission d'accompagnement des établissements dans la mise en œuvre du projet d'établissement		UCP	DD/MINESEC, IG/MINESEC, DESG/MINESEC					

DLI	DLR	Activités	Tâches	Résultat attendu	Responsables	Partie prenantes	Période de mise en œuvre				
							A1	A2	A3	A4	A5
	conduite signé par leur personnel										
DLI 1		l'élaboration d'un manuel des procédures pour l'atteinte des standards de qualités (SIPM)	Elaboration des TDR et de l'AMI pour le recrutement d'un consultant	manuel des procédures pour l'atteinte des standards de qualités (SIPM) disponible	UCP	-					
			Publication de l'AMI		UCP	-					
			Sélection du Consultant		UCP	CSPM					
			Contractualisation		UCP	-					
			Elaboration du Manuel de gestion financière comptable et passation des marchés simplifiés		UCP	MINESEC, MINMAP,					
DLI 1		Elaboration du manuel de scolarisation des jeunes filles vulnérables	Elaboration des TDR et AMI	Manuel de scolarisation des jeunes filles vulnérables disponible	UCP	MINESEC					
			Publication de l'AMI		UCP	SOPECAM					
			Sélection du Consultant		UCP	CSPM					
			Contractualisation		UCP	-					
			Elaboration du manuel		UCP	MINESEC					
DLI 1		Elaboration du programme d'accès équitable à l'enseignement secondaire général	Elaboration des TdR de l'atelier d'élaboration dudit programme	Programme d'accès équitable à l'enseignement secondaire général disponible	UCP						
			Conduite de l'atelier		UCP	MINESEC					
DLI 1		Recrutement de l'agent vérificateurs et vérification des résultats de décaissement	Elaboration des TDRs et AMI	La vérification des résultats est effective	UCP						
			Publication de l'AMI		UCP						
			sélection du consultant (agent vérificateur) ou d'un cabinet de vérification		UCP	Consultant					

DLI	DLR	Activités	Tâches	Résultat attendu	Responsables	Partie prenantes	Période de mise en œuvre				
							A1	A2	A3	A4	A5
			contractualisation		UCP	Consultant					
			Production des rapports annuels de vérification des résultats		Consultant	Consultant					
			Transmission du rapport à la BM pour ANO		UCP	Banque mondiale					

Tableau 8 : synthèse des activités de la sous-composante 1.2

DLI	DLR	Activité	Tâches	Résultat attendu	Responsables	Partie prenantes	Période de mise en œuvre				
							A1	A1	A1	A1	A1
DLI 1 DLI 2	Un programme d'accréditation des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire général est élaboré et validé	Recrutement d'un consultant/firme chargé d'élaborer le programme d'accréditation des chefs d'établissement et d'assister l'UCP dans sa mise en œuvre	Elaboration des TDR de ASMI	Programme d'accréditation des chefs d'établissement disponible	UCP	-					
			Publication de l'AMI		UCP	-					
			Sélection du Consultant ou firme		UCP	CSPM					
			Contractualisation		UCP	Consultant/Firme					
			Elaboration du programme d'accréditation des chefs d'établissement		UCP	DD/MINESEC, IG/MINESEC, DESG/MINESEC					
DLI 2 DLI 1	Au moins 18 %, 50%, 75% et 95% des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire général ont été formés et accrédités	Mise en œuvre du programme d'accréditation des chefs d'établissements	Elaboration du chronogramme des formations	Les chefs d'établissements ciblés ont été formés et accrédités	UCP/Consultant Firme	MINESEC					
			Conduite des séances de formation		UCP	UCP, DR MINESEC, DD MINESEC, Responsables d'établissements scolaires, IG/MINESEC, DESG/MINESEC					
DLI 1 DLI 2	Au moins 50 % des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire général ont été formés et accrédités et le programme d'accréditation a été évalué et mise à jour conformément aux recommandations de l'évaluation	Evaluation du programme d'accréditation des chefs d'établissement	Elaboration des TdR et AMI pour le recrutement d'un consultant chargé de l'évaluation du programme d'accréditation des chefs d'établissement	Le programme d'accréditation des chefs d'établissement est évalué et mise à jour	UCP						
			Publication de l'AMI		UCP						
			Sélection du Consultant ou Firme		UCP	CSPM					

DLI	DLR	Activité	Tâches	Résultat attendu	Responsables	Partie prenantes	Période de mise en œuvre				
							A1	A1	A1	A1	A1
			contractualisation		UCP						
			Conduite de l'évaluation		Consultant/MINESEC	UCP, Chefs d'établissement ;					
			Mise à jour du programme d'accréditation des chefs d'établissements		IG/MINESEC	UCP					
DLI 1 DLI 2	Programme d'imprégnation pour les nouveaux enseignants développé et validé	Élaboration d'un programme d'imprégnation des nouveaux	Elaboration des TDR des activités d'élaboration du programme d'imprégnation des nouveaux enseignants	Programme d'imprégnation des nouveaux enseignants disponible	UCP/MINESEC						
			Elaboration du programme d'accréditation des chefs d'établissement		UCP	DD/MINESEC, IG/MINESEC, DESG/MINESEC					
DLI 1 DLI 2	Au moins 95 % des nouveaux enseignants recrutés au cours de l'année 1 ont achevé le programme d'imprégnation	Mise en œuvre du Programme d'imprégnation des nouveaux enseignants	Elaboration du chronogramme des formations	Les chefs d'établissements ciblés ont été formés et accrédités	UCP						
			Conduite des séances de formation		UCP	UCP, DR MINESEC, DD MINESEC, Responsables d'établissements scolaires, IG/MINESEC, DESG/MINESEC					
DLI 1 DLI 2	Au moins 95 % des nouveaux enseignants recrutés au cours de l'année 2 ont achevé le programme	Evaluation du programme d'imprégnation des nouveaux enseignants	Elaboration des TdR et AMI pour le recrutement d'un consultant chargé de l'évaluation du programme d'imprégnation des nouveaux enseignants	Le programme d'imprégnation des nouveaux enseignants est évalué et mise à jour	UCP						
			Publication de l'AMI		UCP						

DLI	DLR	Activité	Tâches	Résultat attendu	Responsables	Partie prenantes	Période de mise en œuvre				
							A1	A1	A1	A1	A1
	d'imprégnation et le programme d'imprégnation a été évalué et mise à jour conformément aux recommandations de l'évaluation		Sélection du Consultant ou Firme		UCP	CSPM					
			contractualisation		UCP						
			Conduite de l'évaluation		Consultant/MINESEC	UCP, Chefs d'établissement ;					
			Mise à jour du programme d'accréditation des chefs d'établissements		IG/MINESEC	UCP					

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	2
DÉDICACE.....	2
REMERCIEMENTS.....	4
LISTE DES ABBREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	5
LISTE DES TABLEAUX.....	7
LISTE DES FIGURES.....	9
RÉSUMÉ.....	10
ABSTRACT.....	11
INTRODUCTION.....	12
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	16
CHAPITRE 1 : PROBLEMETIQUE DE L'ETUDE.....	16
1.1. CONTEXTE DE L'ETUDE	16
1.2. FORMULATION DU PROBLEME	19
1.2. QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE.....	22
1.2.1. Question de recherche principale	22
1.2.2. Questions de recherche secondaires (QS)	23
1.3. OBJECTIF DE RECHERCHE.....	24
1.3.1. Objectif Général	24
1.3.2. Objectifs spécifiques	24
1.4. INTERETS DE L'ETUDE	25
1.4.1. Sur le plan psychopédagogique	25
1.4.2. Sur le plan social.....	28
1.5. DELIMITATION DE L'ETUDE	30
1.6. APPROCHE NOTIONNELLE	32
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE ET THEORIES EXPLICATIVES.....	34
2.1. REVUE DE LA LITTERATURE	34
2.1.1. LE CONCEPT DE « DIFFICULTÉ »	34
2.1.2. LE CONCEPT DE « DIFFICULTÉ »	41
2.1.2. L'éducation comme facteur de croissance et de développement des états	45
2.1.3. Le projet d'établissement, communauté éducative et implication.....	46
2.1.4. Administration des systèmes éducatifs	47
2.1.5. L'Échec des Projets et Réformes Éducatives	48

2.1.6. Quelques projets/programmes éducatifs au Cameroun.....	51
2.1.7. Le projet PADESCE	53
2.1.8. Programmes des bailleurs de fonds et mécanismes de coordination	58
2.1.9. Aperçu du système éducatif camerounais.....	62
2.2. THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET	67
2.2.1. Théorie de l'Équité (John Stacey Adams).....	68
2.2.2. Théorie du Capital Humain (Gary Becker, OCDE).....	68
2.2.3. La théorie de L'effet établissement et la gouvernance partenariale.....	69
DEUXIÈME PARTIE : CADRE OPPEATOIRE	71
CHAPITRE 3 : PREPARATION ET ORGANISATION DE L'ENQUETTE.....	71
3.1. TYPE DE RECHERCHE	71
3.2. POPULATION DE L'ETUDE	73
3.2.1. Présentation du site de recherche :.....	73
3.2.2. Présentation des différents établissements de la Haute Sanaga bénéficiaires du Projet PADESCE :	74
3.2.3. Population de l'étude	76
3.2.3.1. Population cible.....	76
3.2.3.2. La population accessible	77
3.2.3.3. Critère de sélection des sujets de l'échantillon	77
3.1. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON.....	77
3.1.1. Technique de l'échantillonnage	77
3.1.2. Échantillon de l'étude.....	77
3.4. PRESENTATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES ET JSUTIFICATIFS	78
3.4.1. Technique de collecte des données	78
3.4.2. Instrument de collecte des donnees.....	78
3.4.2.1. Le questionnaire	78
3.4.2.2. La pré-enquête.....	79
3.4.2.3. Le pré-Test	79
3.4.2.4. Test de Fiabilité	79
3.4.2.4. Présentation du questionnaire.....	80
3.4.2.5. Session 1.....	80
3.5.4.2. Session 2 : Présentation des items des variables	81
3.1.2.1. Session 3 : Identification des répondants.....	83

3.4.2.5. Administration du questionnaire	83
3.5. METHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNEES	83
3.5.1. Le test de signification statistique des données	83
3.5.1.1. Statistique descriptive	83
3.5.1.2. La statistique inférentielle	84
3.5.2. La règle de prise de décision.....	85
3.5.3. Mesure du Degré de Liaison	86
3.5.4. Règles de Convention	87
3.6. LES VARIABLES, LEURS INDICATEURS ET MODALITES	87
3.6.1. Les variables	87
3.6.2. Les indicateurs et les modalités	88
3.6.2.1. Opérationnalisation de la variable indépendante : dysfonctionnements opérationnels	88
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	94
4.1. ANALYSE DESCRIPTIVE	94
4.1.1. Identification des enquêtés.....	94
4.1. PRÉSENTATION DES DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES :.....	94
4.1.1. Répartition des répondants selon le genre :	94
4.1.2. Répartition des répondants selon leurs âges :	95
4.1.3. Répartition des répondants selon leurs âges :	96
4.1.4. Répartition des répondants selon les Postes occupés :.....	97
4.2. PRESENTATION DES DONNEES LIEES AUX VARIABLES DE L'ETUDE	97
4.2.1. Présentation des données lies aux difficultés concernant à la nature du projet PADESCE.....	97
4.2.2. PRESENTATION DES DONNEES LIES A LA L'INSUFFISANCE DES RESSOURCES INFRASTRUCTURELLES	100
4.2.3. Présentation des données sur les difficultés liées aux ressources humaines.....	103
4.3.1. Vérification de l'hypothèse H1 : Les difficultés liées à la nature du projet PADESCE ralentissent significativement la progression du projet dans la Haute Sanaga.	112
4.3.2. Vérification de l'hypothèse H2 : L'inadaptation des ressources infrastructurelles constitue un frein majeur à la mise en œuvre du projet PADESCE.	114
4.3.3. Vérification de l'hypothèse H3 : L'usage inefficace des ressources humaines réduit l'efficacité opérationnelle du projet PADESCE.....	115
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS	120

5.1. HYPOTHESE H1 : Les difficultés liées à la nature du projet PADESCE ralentissent significativement la progression du projet dans la Haute Sanaga.	120
5.2. HYPOTHESE H2 : L'inadaptation des ressources infrastructurelles constitue un frein majeur à la mise en œuvre du projet PADESCE.	122
5.3. HYPOTHESE H3 : L'USAGE INEFFICACE DES RESSOURCES HUMAINES RÉDUIT L'EFFICACITÉ OPÉRATIONNELLE DU PROJET PADESCE.....	125
5.4. HYPOTHESE H4 : L'INSUFFISANCE DE PARTICIPATION ACTIVE DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE DANS LE PROCESSUS DE MISE EN ŒUVRE DU PROJET LIMITE SON IMPACT	127
CHAPITRE 6 : DISCUSSION DES RESULTATS	130
6.1. HYPOTHESE H1 : LES DIFFICULTÉS LIÉES À LA NATURE DU PROJET PADESCE RALENTISSENT SIGNIFICATIVEMENT LA PROGRESSION DU PROJET DANS LA HAUTE SANAGA.....	130
6.2. HYPOTHESE H2 : L'INADAPTATION DES RESSOURCES INFRASTRUCTURELLES CONSTITUE UN FREIN MAJEUR À LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET PADESCE.	134
6.3. HYPOTHESE H3 : L'USAGE INEFFICACE DES RESSOURCES HUMAINES RÉDUIT L'EFFICACITÉ OPÉRATIONNELLE DU PROJET PADESCE.....	137
6.4. HYPOTHESE H4 : L'INSUFFISANCE DE PARTICIPATION ACTIVE DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE DANS LE PROCESSUS DE MISE EN ŒUVRE DU PROJET LIMITE SON IMPACT	140
6.5. LIMITE DE L'ETUDE	143
SUGGESTIONS	147
1. Renforcement de la Maturation et de la Planification des Projets	147
2. Amélioration de la Gouvernance, de la Transparence et des Procédures Administratives	147
3. Gestion des Ressources Matérielles et Plan de Maintenance Durable.....	148
4. Renforcement des Capacités et Professionnalisation des Ressources Humaines	148
5. Systématisation de la Concertation et de l'Appropriation Communautaire	148
6. Implication des Partenaires et Responsabilité Mutuelle des Résultats	149
7. Assurance d'une Équité dans l'Allocation des Ressources.....	149
8. L'Exigence d'une Approche Systémique et Évaluative.....	149
CONCLUSION	151
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	154
ANNEXES	159