

Joseph Bomda

Modèle normatif d'éducation des organisations internationales, perception du bien-être infantile et scolarisation dans la zone d'éducation prioritaire de l'Adamaoua (Cameroun)

The normative model of education of international organizations, perceptions of child wellbeing, and school attendance in schools in disadvantaged areas in the Adamawa region of Cameroon

RÉSUMÉ

En raison de la faiblesse des taux de scolarisation et des niveaux de fréquentation scolaire dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) du Cameroun, cette étude, exploratoire, reconside et questionne la relation de cause à effet couramment établie entre le modèle normatif d'éducation des organisations internationales influentes (Banque mondiale, UNESCO, OCDE, UNICEF, ...) et la perception du bien-être infantile. Au total, 120 entretiens individuels semi-directifs ont été conduits auprès des parents autochtones de la région de l'Adamaoua. Au terme d'une analyse de contenu catégorielle de type thématique, les conclusions révèlent une confusion entre le bien-être infantile et celui du jeune adulte de qui la société

attend d'être accompli et de vivre tout en étant utile à lui-même et aux siens. La rentabilité externe de l'école moderne leur semble en dissonance avec les valeurs localement promues et espérées. La nécessité de préciser et de promouvoir la typologie de l'éducation qui induirait le mieux le bien-être individuel et social est partagée. Par ailleurs, compte tenu du contexte sécuritaire marqué par les actes de grand banditisme, du chômage et du sous-emploi des jeunes non scolarisés, déscolarisés et diplômés, les populations espèrent une éducation au service de la valorisation du potentiel de chacun pour une vie sociale harmonieuse et exempte du parasitage et de l'attentisme. Entrer en formation pour apprendre à entreprendre, à créer de la valeur et à être autonome : tel devrait être le leitmotiv de l'école moderne dont les parents attendent en outre de cultiver la piété, le respect des normes sociales et l'intégration sociale.

MOTS-CLÉS

Bien-être infantile ; Zone d'éducation prioritaire (ZEP) ; Modèle d'éducation ; Rentabilité externe de l'école ; Orientation scolaire et professionnelle.

ABSTRACT

Due to the low gross enrolment ratio and levels of school attendance in schools in disadvantaged areas (ZEP) of Cameroon, this exploratory study reconsiders and questions the cause-and-effect relationship commonly established between the normative model of

education of influential international organizations (World Bank, UNESCO, OECD, UNICEF,...) and the perception of the wellbeing of children. A total of 120 individual semi-structured interviews were conducted with indigenous parents in the Adamawa region. At the end of a thematic analysis, the conclusions reveal a confusion between the wellbeing of children and the wellbeing of young adults, of whom society expects to be fulfilled and to be useful to themselves and to their families. The cost-effectiveness of modern education viewed from the perspective of the family seems to them to be in dissonance with the locally promoted and hoped-for values. The need to specify and promote the typology of education that would induce the best individual and social wellbeing is shared. In addition, given the security context marked by acts of organized crime, unemployment and underemployment of uneducated, undereducated, and educated youth, the populations hope for an education which develops each individual's potential for a harmonious social life, free from parasitism and passivity. Training to be entrepreneurial, to create value, and to be autonomous: this should be the leitmotif of modern education in which parents expect piety, respect for social norms, and social integration.

KEYWORDS

Child wellbeing; Schools in disadvantaged areas; Educational model; Cost-effectiveness of modern education; Educational and vocational counseling.

1. INTRODUCTION

Le modèle d'éducation promu par les organisations internationales influentes dans le domaine de l'éducation (Banque mondiale, OCDE, UNESCO, UNICEF, ...) fait très souvent état d'une relation de cause à effet entre l'éducation formelle et le bien-être individuel et social. Pour ces organisations, le « capital de connaissances est vital pour le développement futur » (Bashir et al., 2018, p. 1). L'éducation en constitue la principale clé (Cling et al., 2002; Delors, 1996; Lauwerier, 2019 ; Lauwerier & Akkari, 2011 ; UNESCO et al., 2015). *Un trésor y est caché* (Delors, 1996; Delors et al., 1996 ; Tawil & Cougoureux, 2013). Incidemment, au rang des initiatives en faveur des pays en voie de développement, et surtout des pays africains au sud du Sahara, les déclarations internationales font de l'éducation formelle un des facteurs clés, sinon prioritaires, pour le développement des nations et le progrès de l'humanité. L'agenda Éducation 2030 en est la preuve (UNESCO, 2015 ; UNESCO et al., 2015). Allant dans le même sens, le Partenariat Mondial pour l'Éducation y voit un bien public et un droit de l'Homme facilitateur des autres droits. L'éducation est présentée dès lors comme essentielle pour la paix, la tolérance, l'épanouissement des individus et le développement durable (Lauwerier, 2019). Aussi suppose-t-on qu'elle peut transformer et changer la vie des individus, des nations et des peuples. Elle aurait conséquemment un effet multiplicateur significativement positif sur la quiétude individuelle et sociale qui augmenterait avec le niveau d'éducation (Akkari, 2018 ; Lauwerier, 2018a ; Ngakala Akylangongo, 2018).

Cependant sur le terrain, en dépit des nombreuses initiatives en faveur de la scolarisation et de l'amélioration des taux de survie et d'achèvement (Lauwerier, 2019 ; SOCOFEP INC, 2007 ; UNESCO, 2015 ; UNESCO et al., 2015 ; UNICEF-Cameroun, 2016), les taux de scolarisation et les niveaux de fréquentation scolaire restent préoccupants ; surtout au primaire, lieu par excellence d'acquisition des compétences en lecture, en calcul et en science (PASEC, 2016). La couverture nationale du préscolaire est limitée (36.8% en 2018). Le cycle primaire, bien que « gratuit », est marqué par des accès tardifs des enfants et un taux d'achèvement qui demeure préoccupant ; de 73% en 2012, on en était 76.7% en 2017 (République du Cameroun, 2020). Au premier cycle du secondaire, la situation n'est guère meilleure selon l'Institut Nationale de la Statistique (INS, 2014). Dans le cas particulier de la zone d'éducation prioritaire (ZEP) de l'Adamaoua, le taux d'achèvement du cycle fondamental est toujours en deçà de la moyenne nationale (UNICEF-Cameroun, 2016).

En effet, selon le Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun (MINSESEC), 15.44% d'établissement du secondaire sont orientés vers l'enseignement technique et professionnel contre 79.87% en enseignement général (MINESEC, 2020). Il n'existe aucun office privé de placement de main d'œuvre agréé et encore moins une entreprise de travail temporaire¹. Pour

un effectif de 70 426 élèves répertoriés au secondaire pour l'année scolaire 2018/2019, 85 conseillers d'orientation scolaire et professionnelle (CO) étaient dénombrés. Il aurait fallu 150 de plus pour atteindre le ratio national² d'un CO pour 300 élèves. Les structures de formation professionnelle représentent moins de 3% de l'offre nationale selon l'Observatoire national de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (ONEFOP, 2017)). Or, les métiers porteurs et leur rentabilité sont connus dans la région. Comme le mentionne le *Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit* (GIZ, 2017), il s'agit en l'occurrence de l'agriculture (haricot rouge, maïs, manioc et pomme de terre), de l'élevage (apiculture, petits ruminants et poncuses) et de l'artisanat. La fécondité est autant élevée que la mortalité. 43.2% des chefs de ménages sont non scolarisés ; 34% ont un niveau scolaire du primaire ; 13% du premier cycle du secondaire ; 7% du second cycle du secondaire et 3% du supérieur. L'indice de pauvreté est de 47.1% dans l'Adamaoua contre 37.5% au niveau national. 4.3% de jeunes sont confrontés au chômage (dans le sens du Bureau International du Travail) contre 3.8% au niveau national (INS, 2020). Depuis 2012, à la faveur de la deuxième guerre civile centrafricaine, la criminalité s'est accrue. Les jeunes peu scolarisés, sans-abris, déscolarisés, en déperdition scolaire ou simplement sans emplois et sans activités en sont les principaux auteurs (GIZ, 2017).

¹¹¹ Il convient cependant de préciser qu'à la faveur du Décret N° 2020/2597/CAB/PM du 19 juin 2020, il est créé dans la ville de N'Gaoundéré un Centre d'Information et d'orientation professionnelle (CIOP). Les premiers responsables ont été nommés courant premier trimestre 2021 afin d'assurer sa fonctionnalité.

² Article 15 de l'arrêté 67/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 Février 2001 portant missions, des ressources et de la gestion des Conseillers au sein d'un établissement scolaire.

La situation socioéconomique et sécuritaire est donc préoccupante. Dès lors, on se demande si la relation de causalité postulée entre le modèle normatif d'éducation des organisations internationales influentes (Banque mondiale, UNESCO, OCDE, UNICEF, ...) et le bien-être infantile est effective. Autrement dit, le modèle d'éducation formelle en cours dans la ZEP de l'Adamaoua est-il en congruence avec les conditions et les déterminants du bien-être infantile tels que perçus par les populations autochtones ? Comment la réponse à cette première interrogation pourrait-elle contribuer à l'explication de la faiblesse des taux de scolarisation et des niveaux de fréquentation scolaire constatée dans cette région ? Ces questions situent cette étude dans le champ des « analyses des perceptions du fonctionnement sociétal [...] spécialité, largement négligée jusqu'ici, [et qui] peut être considérée comme une nouvelle direction dans le domaine de la recherche sur le bien-être » (Aschauer, 2019, p. 16). Ce faisant, elle rejoint le postulat des tenants de la prise en compte du contexte socio-culturel de l'apprentissage sur sa rentabilité (Lauwerier & Akkari, 2011 ; Samoff, 1999). On pourrait aussi l'inscrire dans le sillage de la psychologie évolutionniste de la science du bonheur (Hill & DelPriore, 2017). L'hypothèse sous-jacente est celle du rejet du modèle normatif international d'éducation au regard des conditions et déterminants locaux du bien-être infantile et l'urgence de sa contextualisation en lien avec les défis du milieu.

1.1 Cadre de référence : modèle normatif international d'éducation et bien-être

L'énoncé du problème, des questions et de l'hypothèse de recherche fait appel à deux expressions clés, « modèle normatif international d'éducation formelle » et « bien-être », qu'il convient d'opérationnaliser. La revue de littérature ci-après construite autour s'organise en trois points : les différents modèles d'éducation formelle, le modèle camerounais d'éducation formelle et, le rapport entre le modèle camerounais d'éducation formelle et le bien-être.

1.2 Les différents modèles d'éducation formelle

Sur la question du développement et du bien-être individuel et social, la littérature fait état de quatre conceptions philosophiques et politico-économiques majeures qui rendent compte de la place de l'éducation formelle et de son importance (Lauwerier, 2018b). Il s'agit en l'occurrence des conceptions capitaliste-libérale, marxiste, égalitaire-libérale et humaniste-radicale. Le capitalisme-libérale ambitionne d'utiliser l'éducation formelle pour favoriser la croissance économique et moderniser les institutions et les activités économiques ; changer les attitudes et améliorer les compétences et la productivité des travailleurs. La vision marxiste se préoccupe de rendre aux peuples et aux individus leur liberté par rapport à l'exploitation économique. Ce faisant, elle veut *dé-lien* (Lauwerier, 2018b) les citoyens des relations de dépendance avec les anciens colonisateurs, voire avec les nouvelles puissances coloniales. L'approche égalitaire-libérale est orientée

vers la promotion des droits humains, l'égalité, les libertés fondamentales ou le bien-être. À ce propos, elle s'arme des garanties constitutionnelles et des obligations internationales pour faire respecter ces principes. Enfin, l'humanisme-radicale vise la transformation des consciences par l'émancipation des peuples et la création de sociétés plus justes. Ces différents modèles peuvent se chevaucher (Lauwerier, 2018b).

1.3 Le Cameroun face aux modèles internationaux d'éducation formelle

Les grandes orientations de l'éducation formelle au Cameroun apparaissent à la fois dans la loi d'orientation de l'éducation (98/004 du 4 avril 1998) ; la loi d'orientation de l'enseignement supérieur (n°005 du 16 avril 2001) ; la loi régissant la formation professionnelle (n°2018/010 du 11 juillet 2018) ; le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi ; la Stratégie du secteur de l'éducation et de la formation pour la période 2013-2020 et la Stratégie nationale de développement (SND30) 2020-2030 (République du Cameroun, 2009, 2013, 2020). Leur exploitation révèle un choix national qui associe à la vision humaniste-égalitariste de l'éducation formelle celle capitaliste-libérale. Cependant, la fonction instrumentale et néolibérale de l'éducation est plus prégnante. Le pays promeut en effet les visions progressistes et économico-centrées du développement. Ce qui rejoint les positions prises notamment par la Banque mondiale, l'OCDE, l'UNESCO et l'UNICEF qui entrevoient, à des degrés divers, l'éducation comme un facilitateur de la croissance économique et partant du

bien-être ; ce qui devrait aider à sortir de la pauvreté. Par ailleurs, le Cameroun est pour l'adaptation des compétences au monde du travail (Lauwerier & Akkari, 2011 ; République du Cameroun, 2009, 2013, 2020). De fait, à l'image d'autres pays en voie de développement, ce pays fait de l'économie la principale raison d'investissement dans l'éducation formelle quand bien même les aspects sociaux et environnementaux sont souvent à l'ordre du jour.

Depuis 2009 en effet, le gouvernement camerounais a pris fait et cause pour une politique économique promotrice d'une croissance forte, source de création de richesses et d'emplois. Il considère cela comme un prérequis nécessaire à la redistribution des revenus et à la réduction de la pauvreté (République du Cameroun, 2009, 2013, 2020). Ce faisant, la mise à disposition du système productif d'un capital humain solide capable de soutenir la croissance occupe une bonne place au rang des grandes orientations de la politique éducative (République du Cameroun, 2013, 2020). Le retour sur investissement devrait donc dépendre d'une éducation de qualité ; laquelle éducation conduira à la croissance et à un développement économique plus rapide et durable. Subséquemment, dans la perspective de la Banque mondiale, l'éducation formelle est davantage pensée pour répondre à la demande des économies en travailleurs adaptables, capables d'acquérir facilement de nouvelles compétences face à un marché du travail flexible et instable. C'est dans cette perspective que le pays a adopté l'Approche Par les Compétences (APC) dans l'enseignement (en 2012) et la formation professionnelle (2004).

Avant l'indépendance nationale, en 1960, les administrateurs coloniaux et les missionnaires chrétiens avaient déjà fait de l'éducation formelle le vecteur principal du développement. Par la suite et jusqu'à nos jours, les nationaux, les coopérants et les partenaires techniques et financiers d'aide au développement sont allés dans le même sens. L'accès et la qualité de l'éducation sont ainsi au cœur de tous les projets en rapport avec le développement. La théorie du capital humain aidant, les différents gouvernements sont restés convaincus que « les bons élèves terminent leurs études avec la tête pleine de connaissances qu'ils peuvent ensuite utiliser pour leur futur métier et ainsi contribuer à la productivité de leur pays » (Lauwerier, 2018a, sect. 2). L'analyse des différents discours prononcés par les deux seuls Présidents qu'a connus le Cameroun est assez édifiante sur le rôle primordial que chacun d'eux accorde à l'éducation formelle dans le développement national et le bien-être individuel et social (Ambomo, 2013 ; Gaillard & Ahidjo, 1994).

1.4 Rapport entre le modèle d'éducation adopté au Cameroun et le bien-être

Le modèle éducatif adopté par le Cameroun est la marque de son adhésion à une « large partie de la littérature économique contemporaine [qui] laisse entendre que le bien-être croît avec le revenu réel, tant pour les individus que pour les nations » (Cassiers & Delain, 2006, p. 1). Ledit revenu augmenterait aussi avec le niveau d'instruction. Ainsi, « plus s'élève le niveau d'éducation autant s'accroît le bonheur » (Ngakala Akylangongo, 2018, p. 347). Dès lors, il est

couramment admis qu'une « jeunesse instruite aiderait aussi à réduire les inégalités de revenus, à promouvoir la mobilité sociale, à encourager la cohésion sociale et, à relancer la transition de la fécondité qui est stagnante en Afrique subsaharienne » (Bashir et al., 2018, p. 1). Suivant cette logique, le bien-être renvoie au fait de se sentir bien, de profiter de la vie et de vouloir que ce sentiment soit maintenu (Layard, 2005). Prospérité, santé et bonheur s'y retrouvent. Cependant, pour en jouir, il faudrait disposer des moyens qui sécurisent et mettent à l'abri du besoin. L'identification de ceux-ci et leur quantification sont au cœur de nombreuses études et enquêtes, nationales et internationales. Quand il n'est pas question de la mesure des conditions et des déterminants objectivables du bien-être, les chercheurs se préoccupent de l'aspect subjectif (Bouffard & Lapierre, 1997 ; Buzaud et al., 2019 ; Hill & DelPriore, 2017 ; Laurent, 2018 ; Martin et al., 2019 ; Renault, 2019 ; Veenhoven, 1997). Dans un cas comme dans l'autre, il est très souvent fait recours à l'autoévaluation (*self reports*) au moyen d'instruments comportant soit une seule question soit plusieurs items (Bouffard & Lapierre, 1997 ; Buzaud et al., 2019).

Contrairement aux théories économistes, les critiques rappellent que le bien-être « ne se limite pas au revenu ou à l'inégalité de sa répartition : il est pluriel et comprend des dimensions aussi essentielles à l'existence humaine que la santé, l'éducation, le bonheur, les libertés publiques, la confiance ou encore la richesse de la vie sociale » (Laurent, 2018, p. 407). La perspective culturaliste de l'analyse du bien-être postule en effet que « les différences au sein des nombreuses

cultures ont des implications pour les significations du bonheur [...] Ainsi, être né(e) dans tel ou tel pays prédestinerait-il les individus d'emblée à des niveaux de bonheur différents » (Buzaud et al., 2019, p. 132). Pour exemple, chez les « Européens individualistes », le bonheur est défini en termes de réussite personnelle et est fortement prédit par l'estime de soi, alors que chez les « Asiatiques orientaux collectivistes », le bonheur est plus une question de connexion interpersonnelle et de « réalisation de l'harmonie sociale » (Uchida et al., 2004, 2015). Partant de là, les critiques font remarquer que « la croissance n'est ni nécessaire ni suffisante au bien-être [...] La croissance n'est pas non plus, comme on le croit trop souvent, vitale au financement du bien-être [...] La croissance n'est pas la condition du bien-être, elle en est bien plutôt la résultante » (Laurent, 2018, p. 409). Depuis 2010, la pertinence du sujet pour les individus et la société a amené le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) à développer une nouvelle méthode de calcul qui se focalise sur trois indices principaux : l'espérance de vie, la capacité à acquérir des connaissances et la capacité à acquérir un niveau de vie décent (Aschauer, 2019). Il en est de même de l'Indice de Développement Humain (IDH) qui représente un indicateur composite prenant en compte trois dimensions permettant d'atteindre une « vie bonne » : l'éducation, la santé et le revenu (Renault, 2019). Par ailleurs, contrairement à l'IDH, l'Indice du Capital Humain (ICH), un indicateur tout autant composite, mesure pour sa part « la capacité pour un nouveau-né d'atteindre l'âge adulte avec tout son potentiel

humain, physique et productif à conditions inchangées » (République du Cameroun, 2013, p.70). Cet indice comprend trois principales dimensions qui ignorent le revenu, à savoir : la survie, l'éducation et la santé.

Au Cameroun, le revenu réel qui conditionnerait le vécu du bien-être est inversement proportionnel au niveau d'instruction. Plus on a été à l'école formelle, plus la probabilité de chômer est élevée (INS, 2018 ; République du Cameroun, 2013). Le niveau de revenu est plutôt fonction de la capacité entrepreneuriale des individus. Le deuxième recensement général des entreprises en témoigne : « les entrepreneurs camerounais s'illustrent par un faible niveau d'instruction, traduisant le fait que ce sont les individus qui n'ont pas réussi dans le système éducatif classique qui se lancent dans l'entrepreneuriat » (INS, 2018, p. 25). En effet, selon le niveau d'instruction du promoteur/dirigeant d'entreprises, près de la moitié (48.4%) a au plus le Certificat d'études primaires (dont 19% sont sans diplôme) ; 24.1% sont titulaires du Brevet d'études du premier cycle du secondaire ; 17.8% disposent d'un diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire et 8.8% les diplômés de l'enseignement supérieur. On observe en effet des déscolarisés et (sur)diplômés qui aspiraient à des meilleures conditions de vie (meilleur emploi et meilleur revenu) se reconvertis dans la précarité, la saisonnalité et l'indécence de l'informel où ils sont très souvent occupés par des activités en déphasage avec leur profil scolaire antérieur. Le Ministre de l'emploi et de la formation professionnelle estimait déjà en 2012 à 100 000, contre 75 400 en

2001, le nombre moyen de jeunes camerounais, déscolarisés et diplômés, qui arrivaient sur le marché de l'emploi chaque année. Plus de 70% parmi eux n'avaient pas de métier (Perevet, 2012).

2. CADRES MÉTHODOLOGIQUES

L'étude s'inscrit dans le champ de l'analyse des soubassemens psychosociologiques de l'appropriation de l'éducation formelle. On suppose que la perception locale du bien-être infantile peut la freiner. Autrement dit, les perceptions sociales qui entourent l'école formelle devraient renseigner sur les rapports sociaux que les populations ont avec elle. Les représentations sociales qui en sont les marqueurs « circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux » (Jodelet, 1989, p. 48). De ce fait, à l'aune de la théorie psychosociologique de l'individu rationalisant (Beauvois, 2001 ; Fointiat, 1996), nous avons opté pour l'analyse qualitative des représentations sociales (Dany, 2016).

2.1 Collecte des données

Dans le cadre de l'unité d'enseignement PSS 422 (orientation professionnelle), nous avons adressé la consigne suivante aux étudiants en Master recherche 1 du département de Psychologie et des Sciences de l'orientation de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de N'Gaoundéré (chef-lieu de la région de l'Adamaoua) : « s'organiser en groupe de cinq étudiants de sexe différent et conduire trois entretiens individuels

semi-directifs enregistrés avec trois parents (soit une femme et deux hommes) originaires d'une des communautés autochtones de la région de l'Adamaoua. Ensuite, pour chacune des questions du guide, transcrire et différencier les réponses selon qu'il s'agit d'une femme ou d'un homme. En introduction du rapport, décrire le répondant en mettant l'accent sur : tribu/ethnie ; âge ; sexe ; nombre d'enfants (scolarisés et non scolarisés) ; statut matrimonial ; emploi ». Les entretiens réalisés ont tous été conduits autour des thèmes et des questions suivantes :

- *Perception locale du bien-être infantile : c'est quoi être bien/heureux pour un enfant dans la communauté ?*
- *Conditions à remplir dans la communauté pour qu'un enfant soit dit bien/heureux : quelle(s) exigence(s) ou formalité(s) doit-il remplir et pourquoi ?*
- *Indicateurs du bien-être d'un enfant : à travers quoi dit-on dans la communauté qu'un enfant est bien/heureux ?*
- *Compétences attendues de l'école moderne pour aider un enfant à être bien/heureux dans sa vie : qu'attendent les parents de l'école moderne pour aider un enfant à être bien/heureux dans sa vie ?*
- *Type d'école moderne qu'un enfant devrait fréquenter pour espérer être bien/heureux dans sa vie : l'école primaire ? l'enseignement secondaire général ? l'enseignement secondaire technique et professionnel ? la formation professionnelle ? l'université ? les grandes écoles universitaires ? Aucune ? Pourquoi ?*

- *Niveau scolaire qui convient le mieux à un enfant pour être bien/heureux : dans quelle classe les parents pensent-ils qu'un enfant est assez outillé pour être bien/heureux dans sa vie ? Pourquoi ?*

Un mois plus tard, une grille d'évaluation leur a été donnée pour les aider à mieux organiser leur rapport et maximiser leur note d'évaluation. Cette grille servait aussi à contrôler l'effectivité de la tenue des entretiens demandés. Une

fois les rapports remis, nous avons, dans le cadre d'un groupe classe, animé la restitution publique et facilité les échanges. Les exposés magistraux duraient cinq minutes et étaient suivis d'une phase de questions-réponses d'une durée équivalente. La brièveté du temps de passage visait à imposer la précision et la concision. Au total, 120 entretiens ont été réalisés par 24 groupes d'étudiants et consignés dans 24 rapports.

Tableau 1: Quelques éléments de description de la population

Tribu/Ethnies	Sexe		Âge			
	Homme	Femme	Moyenne	min	max	écart-type
Dii	17	6	42.44	23	64	12.95
Haoussa	5	0	62.50	51	74	10.29
Dourou	2	1	40	26	54	11.43
Tikar	3	2	40	37	43	3
Mbaya	20	14	41.58	27	60	10.32
Mboum	21	15	47.30	30	65	9.96
Peulh	8	6	38.35	25	66	11.16
Twalo (Banyo)	1	0	65	65	65	0

Au sein de cet échantillon, 63.33% de participants sont des hommes et 36.7% de femmes. Dans l'ensemble, ils sont âgés en moyenne de 44,59 ans (min : 47.15 ; max : 65 ; écart-type : 10.34). Trois participants sur quatre vivent en couple (78%) et ont en moyenne 4 enfants (min : 0 ; max : 9 ; écart-type : 1.95). Sur cette moyenne, un maximum de 3 enfants est scolarisé.

Par ailleurs, près de 11% de participants ont un niveau d'étude supérieur ou égal au Baccalauréat. 40% ont abandonné avant la fin du premier cycle du secondaire ; 22% avant la fin du second cycle du secondaire et 27% au cycle primaire. Sur le plan professionnel, 9.7% des participants sont des fonctionnaires ou des salariés (enseignants, policiers, magistrat,

infirmiers, ...) ; 73.6% sont des entrepreneurs privés/travaillent à leur compte propre dans l'informel agricole (éleveur, cultivateur, ...) et non agricole (commerçant, couturier/tailleur, vigile, ...) ; 16.7% sont ménagères, sans emploi ou retraités.

2.2 Analyse des données

Une première analyse a été l'œuvre des étudiants. Leurs rapports ont par la suite fait l'objet d'une seconde exploitation par nos soins. Le rendu a été enrichi par les échanges entre les étudiants lors de la restitution en classe. L'analyse de contenu catégorielle de type thématique (Dany, 2016) a été préconisée tant chez les étudiants que chez nous. Du

fait de la saturation théorique des réponses, les résultats suivants se limitent aux extraits qui nous ont semblé saillants. L'accent est mis sur leur insertion dans le champ psychosocial. La quête de la pensée constituée et constituante (Dany, 2016) autour du bien-être infantile nous a donc engagé dans la recherche des assertions significatives et des relations entre elles. Nous avons ainsi associé à une démarche descriptive, une démarche explicative des relations symboliques entre les assertions des participants. Pour garantir l'anonymat des participants, les prénoms originaux ont été changés.

3. RÉSULTATS

Les participants assimilent l'enfant à un nourrisson dont la survie dépend des soins parentaux. Ensuite, ils le présentent comme un jeune adulte qui vit encore sous le toit familial ou sous la responsabilité des parents du fait de ses études ou de son incapacité à se prendre en charge alors même que la société attend de lui de voler de ses propres ailes. Le dénominateur commun qui les lie est leur statut de consommateur dépensier à charge qui plombe le budget familial sans contrepartie. On pense qu'être heureux pour un enfant :

« c'est pouvoir exercer un métier qui éloigne des incertitudes de l'avenir, qui offre la possibilité d'apaiser les peines que les parents ont endurées pour son éducation. De plus, le bonheur dans la tribu Mboum [en particulier] s'accroît en fonction de la place qu'un enfant occupe au sein du groupe » (Hapsatou ; tribu Mboum ; 56 ans ; mariée ; ménagère ; mère de 5 enfants scolarisés ; licence en sociologie)

L'enfant est un être inachevé. Il est ici présenté comme un être en pleine croissance et maturation biologiques, d'une part, et, d'autre part, psychosociologique. Le jeune adulte sans emploi n'en est pas différent puisqu'il reste assujetti à l'autorité parentale et à ses soins. Ne plus être enfant passe par une insertion professionnelle et socioéconomique épanouissante couplée à une intégration sociale harmonieuse.

3.1 Conception locale du bien-être infantile

Un enfant est heureux quand il vit avec ses parents le temps de prendre son envol. Il revient à ses tuteurs de veiller à sa santé, de le nourrir et de l'encadrer. Les parents et la société attendent en retour soumission, respect des us et coutumes, servabilité et apprentissage à l'autonomie productrice des dividendes pour soi, pour les siens et pour la communauté. Être heureux pour un enfant c'est aussi « *bénéficier d'un bon climat familial pour son épanouissement. C'est se sentir en sécurité en toute circonstance, être en bonne santé et bénéficier d'une affection maternelle et paternelle* » (Aïssatou ; tribu Mboum ; mariée ; ménagère ; mère de 3 enfants dont 2 scolarisés).

Chez les Peuls particulièrement :

« qu'un enfant soit fille ou garçon, [il] est bien heureux lorsqu'il a reçu une bonne éducation de base, qu'il a un bon encadrement parental et qu'il va à l'école. L'éducation religieuse est prioritaire. Pour cela il doit tout d'abord être bien nourri. Tout part de la nutrition d'un enfant » (Mohamadou ; 38 ans ; tribu Peuhl ; marié ; 4 enfants dont 3 scolarisés ; enseignant)

Être heureux pour un enfant c'est aussi se sentir aimé et « vivre la joie au quotidien » (Moussa ; 39 ans ; marié ; 4 enfants scolarisés ; comptable). Dès lors, le bien-être infantile englobe aussi la quiétude morale. « *On dit que l'enfant est heureux lorsqu'il est épanoui. Ça ne se cache pas. On peut le lire dans ses yeux* » (Madomen ; 38 ans ; tribu Dii ; marié ; 4 enfants dont 3 scolarisés ; enseignant). Ce qui n'est pas le cas chez le jeune adulte qui vit encore aux crochets des siens en dépit de son âge et de ses nombreuses années d'étude. La frustration et le sentiment de déclassement social qui l'animent affectent la bonhomie qui devrait caractériser son jeune âge. Faute de s'assumer, son statut d'assisté le maintient enfant et l'oblige à râver son orgueil. Son mal être serait d'autant plus grand qu'à profil d'âge égal, le différentiel de gain privé (revenu) et social (variation de revenu, acquittement des impôts, ...) est en faveur des illettrés et moins lettrés.

3.2 Conditions du bien-être infantile

La capacité à refléter les espoirs associés à un statut social donné est au cœur des conditions locales du bien-être. L'enfant heureux doit :

« *être physiquement, moralement et intellectuellement apte et capable de produire les biens ; adopter les conduites conformes aux pratiques et aux valeurs sociales ; posséder un lopin de terre pour garantir son habitat et pratiquer l'agriculture ; être sociable ; entretenir de bonnes relations avec les membres de sa communauté et notamment les chefs traditionnels* » (Hamadam ; tribu Mboum ; 65 ans ; marié ; enseignant ; père de 8 enfants)

La satisfaction des besoins fondamentaux de l'enfant (nourriture, logement, protection, ...) est un préalable à son bien-être. Il lui faut « *disposer des moyens capables de [de lui permettre de] jouir de ses loisirs. [Ensuite, il doit] disposer suffisamment des ressources permettant de mieux appréhender l'avenir* » (Garba, tribu Haoussa ; 51 ans ; marié (polygame) ; enseignant ; père de 6 enfants). Pour cela, une bonne santé physique, mentale et de bonnes aptitudes intellectuelles sont requises. Une famille stable et outillée en est le socle. Toutefois, l'insertion professionnelle et socioéconomique et l'intégration sociale se présentent comme les meilleures exigences et modalités communautaires absolument nécessaires au vécu du bien-être. Elles passent nécessairement par une instruction et une éducation capables d'aider à subvenir à ses besoins et à ceux de sa famille. Le travail décent permettra de disposer d'une capacité financière conséquente pour faire face à ses responsabilités et aux défis incertains du quotidien. L'intégration sociale qui en découlera permettra :

- d'entretenir de bonnes relations avec les membres de sa communauté ;
- de pratiquer sa foi et la piété, creuset des valeurs morales partagées et promues ;
- de remplir son devoir d'adulte au sein de la communauté.

La soumission à la religion est tout aussi présentée comme une des conditions du bien-être. Elle devrait passer avant tout, pense Mohamadou : « *dans notre culture, le bien-être de l'enfant ne peut être assuré que si les formalités telles que la soumission à la religion, [...] sont respectées* ».

3.3 Indicateurs du bien-être infantile

Les marqueurs sociaux du bien-être infantile entretiennent davantage la confusion entre l'enfant et le jeune adulte encore placé sous la responsabilité parentale. Par exemple, pour Moussa (65 ans ; tribu Twalo (Banyo) ; marié ; beaucoup d'enfants tous scolarisés ; boucher) : « *si mon enfant réussit à l'école avec une technique qu'il maîtrise correctement, pour moi il a déjà gagné sa vie, pareillement avec mes filles* ». La réussite scolaire et socioprofessionnelle constitue de fait le point d'ancrage des indicateurs du bien-être infantile dans la communauté. Elles vont ensemble. À cela, il faut ajouter :

- la santé et la propreté corporelle ;
- la sociabilité (avoir un bon capital humain) ;
- une perception positive de soi et une identité sociale respectée des autres ;
- la fréquentation de « *méilleures écoles* » et un suivi parental de proximité et assidu ;
- la pratique convenable de sa religion ;
- le succès dans ses projets de vie ;
- la sécurité ;
- la joie constante.

Les indicateurs du bien-être se lisent ainsi sur le paraître et l'être de l'individu dans sa communauté. À partir de ses avoirs et de son pouvoir d'agir, on sait dire si un enfant (confondu ici au jeune adulte) est bien ou pas dans sa peau. La quantité et la qualité de son/ses logement(s) ; de son cheptel ; de son/ses moyens de locomotion (voiture, moto) ; de sa production agricole, piscicole et apicole ; la disponibilité et l'accessibilité aux finances conséquentes et à la sécurité indiquent le niveau du bien-être. Disposer de tout ce qui est nécessaire et

indispensable pour une vie épanouie et respecter les normes établies et valorisées au sein de sa communauté sont les témoins sociaux du bien-être.

3.4 Attentes vis-à-vis de l'école pour vivre le bien-être

L'important pour les participants n'est pas seulement de savoir lire, écrire, calculer ou parler les langues étrangères. Il faut en plus pouvoir être créatif, entreprenant et responsable. En effet, « *certaines personnes qui n'ont pas de niveau réussissent et sont bien heureux dans la vie tandis que d'autres sont surdiplômés et vivent malheureux* » (Amadou, 37 ans, tribu Mboum, marié, père de 4 enfants dont 3 scolarisés). À ce propos, les formations professionnelles en rapport avec les besoins du milieu polarisent l'essentiel des avis. Développer les aptitudes à la pratique d'une profession semble primordiale. L'école formelle devrait « *offrir à l'enfant une bonne formation qui [lui] permet de réussir afin d'aider les parents* » (Aïssatou). Pour donc assurer le bien-être, « *l'école doit instruire certes, mais davantage il faut que l'école sache orienter l'enfant et ressortir le meilleur qui est en lui* » (Waimane ; 49 ans ; tribu Mboum ; marié ; 4 enfants scolarisés ; infirmière). Mieux encore,

« *[ce que] nous attendons de l'école pour nos enfants c'est [leur] apprendre à lire et à écrire, et [à] parler français ou anglais, [à] savoir s'exprimer en public, [à] avoir un esprit ouvert, [à] avoir une qualification, [à] avoir un emploi grâce à l'école. Nous voulons qu'à la fin des études, l'enfant ait un emploi pour aider ses parents qui ont souffert pour son éducation* » (Diddi ; 66 ans ; tribu

Peuhl ; mariée ; 8 enfants dont 5 scolarisés ; ménagère)

L'accès à un emploi décent n'est cependant pas suffisant. L'école formelle doit aussi former l'enfant sur le plan moral et social afin de faciliter son intégration sociale. Voilà pourquoi, « *l'école doit faire qu'il [l'enfant] respecte les parents, parce qu'il y a certains qui, pour avoir fait l'école, voient les autres comme des fous, [...] Il faut que l'école enseigne aussi le respect* » (Baba, 45 ans ; tribu Peuhl ; marié ; 05 enfants dont 2 scolarisés ; cultivateur).

3.5 Typologie d'école propice au développement du bien-être infantile

Pour beaucoup de participants, à l'exemple de Diddi, les enfants « *doivent fréquenter les écoles techniques pour apprendre différentes techniques professionnelles, avoir une qualification. De nos jours, nous avons compris que les jeunes doivent faire l'école technique pour créer demain leur propre emploi* ».

L'enseignement général perd la cote auprès des participants qui optent majoritairement pour la formation professionnelle et l'enseignement technique. Par exemple, Mohamadou déclare :

« *pendant plusieurs années, nous avons beau envoyé nos enfants dans les établissements d'enseignement secondaire général mais depuis quelques années, nous avons constaté que l'enseignement technique professionnel est nécessaire [...]. Il est nécessaire [...] c'est là où il a plus de chances à réussir grâce à la formation technique professionnelle qu'il [l'enfant] apprendra [...] vue les difficultés que les jeunes rencontrent de nos jours pour avoir accès aux emplois.*

Personnellement, je favorise l'enseignement technique professionnel. De par ses débouchés, il facilite l'insertion socioprofessionnel de l'enfant »

À contrario, Baba fait remarquer que « *toutes les écoles sont bien* ». Cependant, il ne manque pas d'insister sur la nécessité pour les enfants de bénéficier d'une formation technique et professionnelle. Aussi poursuit-il :

« *c'est aussi bien parce qu'avec la technique, même quand l'enfant fait seulement les premières classes, il connaît déjà faire quelque chose. Moi je vois l'enfant de mon voisin ici. Il fait l'électricité. Il a seulement fait ... deux ans de l'école là. Mais c'est lui qui met l'électricité ici pour nous aider. Donc [...] l'école technique là c'est ça qui est bien* »

L'attrait pour une école utilitaire conforte le rejet de l'enseignement général. Cet ordre d'enseignement « *fabriquent des paresseux* » en attente d'une prise en charge salariale. Faute d'y parvenir, il y a comme un regret d'avoir fait prendre ce chemin à son enfant. Zra (46 ans ; tribu Mbaya ; mariée ; 5 enfants dont 4 scolarisés ; femme au foyer) fait par exemple remarquer : « *pourtant, l'école en tant que leur deuxième maison, devrait les outiller afin de faciliter leur insertion professionnelle et leur intégration sociale.* » Djenabou (36 ans ; tribu Mboum ; mariée ; 5 enfants dont 4 scolarisés ; doctorante en sociologie ; femme au foyer) va dans le même sens et fait constater que l'enseignement général est « *un laboratoire de futurs aigris incapables d'auto-emplois et d'expression d'une quelconque compétence pratique exploitable à l'immédiat* ». Ce qui semble ne pas être le cas de la technique et de la

formation professionnelle. Djiwa (49 ans ; tribu Dii ; Mariée ; 3 enfants scolarisés ; couturier) partage la même position et déclare : « *la technique c'est bien parce que déjà mon grand garçon actuellement peut déjà arranger la lumière et faire certains trucs* ».

3.6 Niveau d'étude requis pour assurer le bien-être infantile

Il n'y a pas un niveau d'étude standard qui garantirait le mieux le bien-être infantile. La course aux diplômes semble s'allier à la course aux compétences vendables. Les deux constituaient des ingrédients essentiels au vécu du bien-être sans pour autant être une condition exclusive. Ainsi, comme le note Aïssatou, « *être heureux dans la vie n'a pas vraiment de lien avec le niveau scolaire. Je vois des gens qui n'ont pas un niveau scolaire élevé réussir et être heureux* »

Par contre, pour Baba, l'enfant devrait faire l'école autant que possible « *jusqu'à jusqu'à. Il n'y a pas la limite* ». Tout cela dépend de la capacité financière des parents et de la motivation de l'enfant. Si le parent a les moyens financiers et que l'enfant manque de motivation, sa scolarisation sera vouée à l'échec. S'il est motivé et que le parent n'a pas de moyens, il sera contraint à l'abandon. Une nuance existe cependant en fonction du genre. Les filles devraient étudier moins que les garçons pense Diddi. Déclare-t-elle, « *[pour les garçons], c'est la licence voire même plus, mais pour la fille, elle doit arrêter l'école au niveau de BEPC [fin du premier cycle du secondaire général] pour se marier et fonder sa propre famille. Le bien-être de la jeune fille se trouve dans son foyer* ». « *Dans la conscience collective, il est admis que la vigueur et l'intelligence des*

enfants est inversement proportionnelle à l'âge de la génitrice. La scolarité prolongée apparaît ainsi comme un frein à l'affirmation de la féminité de la jeune fille : donner la vie » (Kana, 2019, paragr. 42). Le seuil d'éducation formelle propice à la réalisation du bien être infantile se retrouve ainsi conditionné par la problématique du genre en rapport avec les défis du milieu.

L'expérience des aînés avec l'école moderne peut soit encourager les cadets, soit les décourager. Si à la suite de leurs études, ils ont réussi leur insertion professionnelle et socioéconomique et leur intégration sociale, ils deviennent des modèles. Dans le cas contraire, ils n'inspirent personne ; sinon les plus téméraires de leurs cadets. Sur la question, Baba fait remarquer : « *tu envoies l'enfant comme ça à l'école après il ne travaille pas. C'est pour ça même que les autres ne veulent pas aller à l'école* ». La tendance est au découragement à la vue des (sur)diplômés, jadis d'excellents écoliers, qui vivent au crochet des parents à l'âge adulte. À ce sujet, Djenabou fait observer : « *qu'espères-tu d'un enfant qui voit son aîné revenir sous le toit familial nanti des diplômes et souvent avec un ou deux enfants à charge ? ... Rien ! Rien ! S'il voit un chemin plus aisé pour se réaliser, il ne perdra pas son temps sur les bancs* ».

4. DISCUSSION

Les résultats de l'étude révèlent une relation entre l'éducation formelle et le bien-être infantile entachée d'un biais d'aptitude individuelle et sociale qui autonomise tout en rompant avec le parasitisme et l'assistanat à l'âge adulte. Cela passe par une éducation qui permet d'acquérir des connaissances et des

compétences pour participer au marché du travail local, national voire international et s'intégrer socialement. Or, la région de l'Adamaoua présente une carte scolaire qui entretient chez ses produits, de par les filières d'étude proposées, des rêves et des aspirations en déphasage avec l'offre du travail ambiant. Dans ces conditions, l'insertion professionnelle qui garantit par ailleurs l'intégration sociale relève davantage de la chance et des réseaux relationnels. Conséquemment, les participants à l'étude remettent au goût du jour la contradiction entre la théorie du capital humain et la théorie du filtre. Si pour la première les différences interindividuelles de productivité de travail dépendent des niveaux d'éducation, pour la seconde, l'école moderne a simplement pour fonction de révéler et de signaler aux employeurs les compétences innées des individus (Diagne et al., 2003). Les participants expriment leur désaccord avec la relation de causalité mécanique établie entre le modèle d'éducation formelle proposé par les organisations internationales influentes dans le domaine de l'éducation et le bien-être. Autant que les promoteurs des modèles humaniste et capitaliste de l'éducation formelle, ils entrevoient l'éducation comme un investissement privé (familial) et social (familial et collectif) qui doit absolument produire des avantages directs privés (monétaires) et indirects (sociaux). L'estimation du profil âge-gain à l'issue de l'école les convainc peu. Ils déplorent une école formelle qui fabrique de *grands enfants* incapables de voler de leurs propres ailes. Contrairement donc aux postulats de la théorie du capital humain, le prix du temps perdu à l'école

formelle n'augmente pas au fur et à mesure des années de scolarisation (Nga Ndjobo et al., 2011 ; Nga Ndjobo & Abessolo, 2011).

En effet, au Cameroun, très peu de diplômés et de déscolarisés disposent des emplois permanents. Plutôt, ils occupent majoritairement des emplois transitoires ou provisoires de quelques heures (Fomba Kamga, 2019 ; INS, 2010 ; Nga Ndjobo & Abessolo, 2011). On en arrive à voir des diplômés et déscolarisés choisir des segments du marché du travail qui valorisent le moins leur niveau d'éducation (Nga Ndjobo et al., 2011). Ceux qui souhaitent s'auto-employer n'ont pas de formation adéquate au regard des besoins. Les soutiens techniques et financiers et les mesures incitatives aux entreprises privées en vue de les encourager à recruter les jeunes, proposés par le gouvernement, sont insuffisants. Les recrutements massifs effectués par l'État ne parviennent pas toujours à épouser tous les jeunes au chômage (Avom & Nguekeng, 2019). Il est donc possible que le déficit d'appropriation de l'éducation formelle en soit la conséquence. Couplé aux pesanteurs socioculturels, le déficit des avantages directs privés (profils âge-gains) et sociaux (différentiel de revenu, acquittement des impôts, ...) exacerbe le désintérêt des populations pour l'école moderne.

Un tel résultat interpelle sur la nécessité de se préoccuper autant du taux de rendement privé et social de l'école moderne en comparaison avec le taux d'intérêt du marché (rendement externe) que des taux d'abandon, de redoublement et de niveau d'acquisition (rendement interne). Or, la couverture des programmes scolaires et l'amélioration

des taux de survie et d'achèvement des différents cycles de l'éducation formelle préoccupent plus les administrateurs de l'éducation et leurs partenaires d'aide au développement alors même que la transition des études vers la vie active reste un calvaire pour de nombreux déscolarisés et diplômés (Beaujeu et al., 2011 ; Boudarbat & Ndjaba, 2018 ; Fomba Kamga, 2019). De fait, il convient de questionner le déficit d'appropriation de l'école moderne à l'aune de ses paradoxes. Il s'agit notamment de : diplôme sans travail, instruction sans fonction et, éducation sans emploi. Ces paradoxes confortent la déception, l'inappétence et l'ennui de l'éducation moderne. L'éducation formelle devrait donc davantage permettre à ses produits de tirer profit de leurs potentialités au maximum ; d'avoir des emplois ou d'en créer ; de s'intégrer socialement et d'être épanouis sans avoir à continuer à dépendre des parents et autres bienfaiteurs. Son mérite, ou ce qui en tient lieu, est pour l'instant de les transformer en "*guetteurs*" et "*profiteurs*" d'opportunités alors même que la société espère d'eux d'être des agents de développement et de rayonnement de leur contrée. L'école moderne devrait cesser de structurer l'échec individuel et social. Les familles, dont 37,5% vivent déjà en deçà du seuil de pauvreté (République du Cameroun, 2020), à en croire les résultats de la quatrième Enquête Camerounaise auprès des Ménages (ECAM-4) menée en 2014, y investissent bien trop pour des résultats déficitaires.

L'essentiel pour les parents n'est donc pas que la tête de leurs enfants soit bien pleine. Davantage, ils souhaitent qu'ils aient des mains expertes et une tête

capable de concevoir et de réaliser le succès individuel et collectif. L'entrepreneuriat et la capacité à être utile à soi et pour les autres se présentent ainsi comme les ingrédients utiles au bien-être infantile. Il n'est donc pas impossible de penser que le rejet de l'école moderne dans la ZEP de l'Adamaoua soit ici l'expression d'un désamour pour un modèle d'éducation dont l'utilité peine à être visible ; sinon uniquement chez les chanceux reçus aux concours administratifs ou à un recrutement dans le privé formel. La formation professionnelle et l'enseignement technique, potentiellement structurant pour le bien-être infantile, du point de vue des participants, continuent paradoxalement d'être le parent pauvre du système éducatif dans la région. Les nombreux enfants issus du primaire, où l'État et ses partenaires d'aide au développement investissent le plus, se montrent incapables de répondre aux attentes locales de la définition du bien-être du fait des orientations scolaires et académiques, au secondaire, en déphasage avec les besoins en ressources humaines du milieu. Les parents appellent dès lors à la révision du modèle d'école moderne qui leur est servi. Ils ont une vision utilitaire de l'école moderne. Ils veulent une école qui, à l'image de celle traditionnelle (Mungala, 1982), responsabilise et donne à chacun de remplir sereinement son mandat social. Il conviendrait incidemment d'équilibrer les quatre piliers de l'éducation formelle ; notamment : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble (Delors et al., 1996 ; Tawil & Cougoureux, 2013). Du point de vue des participants, un savant

dosage constituerait la base du bien-être futur ; à condition cependant d'ouvrir sur le pouvoir d'agir et de transformer son environnement et sa société de manière à en jouir et à faire jouir les autres et sainement.

Il convient cependant de préciser que cette étude est purement exploratoire et gagnerait à différencier statistiquement les réponses des participants en fonction de leur profil socioéconomique et sociodémographiques. Les résultats sont par ailleurs le fruit d'une analyse secondaire des données primaires collectées et exploitées par des étudiants en phase d'initiation à la recherche sur la base d'un guide et d'une grille de dépouillement. L'étude ayant eu lieu pendant le confinement lié à la pandémie de Covid-19, il est possible que le respect des mesures barrières prescrites ait limité la convivialité nécessaire à la conduite efficiente des interviews individuelles approfondies. Néanmoins, les conditions et les déterminants du bien-être infantile mis en exergue méritent des études complémentaires où des analyses statistiques poussées pourraient permettre la formulation des conclusions généralisables.

5. CONCLUSION

Outre les pesanteurs socioculturelles, la faiblesse des taux de scolarisation et des niveaux de fréquentation scolaire doit aussi s'analyser comme la marque du désamour des populations de la ZEP de l'Adamaoua pour une école moderne dont le rendu ne s'inscrit pas dans la perception locale des conditions et déterminants du bien-être infantile. Le modèle normatif d'éducation moderne, inspiré par les organisations internationales semble

structurer davantage la dépendance et maintient majoritairement les bénéficiaires dans un statut de personnes à charge à l'âge où la société attend de les voir voler de leurs propres ailes, être actifs et productifs. Le déficit de visibilité et de lisibilité des avantages privés directs (profils âge-gains) et sociaux (différentiel de revenu, acquittement des impôts, ...), espérés lors des investissements dans l'école moderne, rend dissonante l'incidence postulée de l'éducation formelle sur l'accroissement de la satisfaction à l'égard de la vie. La satisfaction à l'égard de la vie se doit d'être en harmonie avec les valeurs socialement partagées et valorisées. La réalisation de soi par soi, pour soi et pour les autres en sont les marqueurs. Cela requiert d'assumer pleinement l'autonomie de son statut social, de ses rôles et de ses fonctions par sa capacité de productivité et d'entretien de soi et des siens.

Or, en l'état, en l'absence d'un service de proximité d'information et d'orientation scolaires et professionnelles, l'extranéité des programmes enseignés à l'école moderne satisfait peu à l'offre du travail dans le milieu ambiant. Ce qui accroît la déception et le désintérêt pour une école formelle qui appelle à des investissements, familial et sociétal, dont le rendu est maigre au regard des espoirs caressés. Dans ce contexte, l'apprentissage tout au long de la vie (Faure, 1972 ; Tawil & Cougoureux, 2013), en gestation au Cameroun sous le couvert du Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle, mérite de prendre le pas sur l'éducation tout au long de la vie davantage théorique que pratique. Le caractère informel de l'économie nationale et locale fait des nombreux

déscolarisés et diplômés qui obtiennent une place dans le formel des miraculés. Peut-être faudrait-il garder à l'esprit, comme le suggère Bandura repris par Carré (2004, p. 11-12), que : « le contenu de la plupart des livres de classe est périsable, mais [que] les ressources de l'autodirection sont utiles tout au long de la vie » ? , . La région de l'Adamaoua est réputée pour l'élevage de petits ruminants, la pêche (à Tibati et dans le Mayo Baléo deux localités de la région), l'agriculture et l'apiculture (dans les départements du Mbéré, la Vina et le Djerem) et l'artisanat. Paradoxalement, le modèle éducatif qui y a cours, tant au primaire qu'au secondaire et au supérieur, fait peu cas des spécialisations en la matière et forme davantage pour le salariat alors même que les emplois formels se raréfient. Il y a là un manquement qu'il convient de corriger pour améliorer l'appropriation de l'école formelle. Cette école devrait s'inscrire dans le développement des conditions et déterminants locaux du bien-être infantile tout en ouvrant l'esprit à une adaptation future par voie de formation continue.

CONFLITS D'INTÉRÊT

L'auteur ne déclare aucun conflit d'intérêt.

REMERCIEMENT

L'auteur tient à remercier les étudiant·e·s de Master I régulièrement inscrit·e·s à l'UE PSS 422 (Orientation professionnelle) pour le compte de l'année académique 2019/2020 à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de N'Gaoundéré (Cameroun). Sans leur soutien, la collecte des données, ici

exploitées, n'aurait pas eu lieu. Nous tenons à leur exprimer notre profonde gratitude.

BIBLIOGRAPHIE

- Akkari, A. (2018). Systèmes éducatifs africains et orientations internationales pour l'éducation au XXIe siècle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 77, 20-25. <https://doi.org/10.4000/ries.6105>
- Ambomo, C. (2013). *Analyse d'un discours politique présidentiel : Étude lexicométrique (Paul Biya, Cameroun, 1982 à 2002)* [Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté, Besançon, France]. Thèse.fr. <https://www.theses.fr/2013BESA1021>
- Aschauer, W. (2019). Nouvelles perspectives des recherches comparatives internationales sur le bien-être. *Revue des politiques sociales et familiales*, 131(1), 15-34. <https://doi.org/10.3406/caf.2019.3341>
- Avom, D., & Nguekeng, B. (2019). *Politiques publiques et emploi des jeunes : Une étude empirique du cas Camerounais*. Conférence des économistes africains, Charm el-Cheikh, Egypte. <https://aec.afdb.org/fr/papers/politiques-publiques-et-emploi-des-juniors-une-étude-empirique-du-cas-camerounais-95>
- Bashir, S., Lockheed, M., Ninan, E., & Tan, J.-P. (2018). *L'école au service de l'apprentissage en Afrique*. AFD/Banque mondiale.
- Beaujeu, R., Kolie, M., Sempere, J.-F., & Uhder, C. (2011). *Transition démographique et emploi en Afrique subsaharienne. Comment remettre l'emploi au cœur des politiques de*

développement (*La Fertoise*). Agence Française pour le développement.

Beauvois, J.-L. (2001). Rationalization and internalization : The role of internal explanations in attitude change and the generalization of an obligation. *Swiss journal of psychology*, 60(4), 215–230. <https://doi.org/10.1024/1421-0185.60.4.215>

Boudarbat, B., & Ndjabo, L. (2018). Transition des études aux marchés du travail chez les jeunes de l'Afrique francophone. In B. Boudarbat (Ed.), *La francophonie économique 1. Situation économique en Afrique francophone : Enjeux et perspectives* (pp. 48–88). Observatoire de la Francophonie économique de l'Université de Montréal.

Bouffard, L., & Lapierre, S. (1997). La mesure du bonheur. *Revue québécoise de psychologie*, 18(2), 271–310.

Buzaud, J., Perron, Z., Diter, K., & Martin, C. (2019). Les mesures du bien-être des enfants. Revue de littérature sur les grandes enquêtes internationales. *Revue des politiques sociales et familiales*, 131(1), 127–135. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03082976>

Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXIe siècle? *Savoirs*, 5, 9–50.

<https://doi.org/10.3917/savo.hso1.0009>

Cassiers, I., & Delain, C. (2006). La croissance ne fait pas le bonheur : Les économistes le saventils ? *Regards économiques*, 38, 1–14. https://www.regards-economiques.be/images/reco-pdf/reco_47.pdf

Cling, J.-P., Razafindrakoto, M., & Roubaud, F. (2002). La Banque mondiale

et la lutte contre la pauvreté : « Tout changer pour que tout reste pareil ? ». *Politique africaine*, 3, 164–174. <https://doi.org/10.3917/polaf.087.0164>

Dany, L. (2016). Analyse qualitative des représentations sociales. In G. Lo Monaco, S. Delouvée, & P. Rateau (Éds.), *Les représentations sociales* (pp. 85–102). De Boeck.

Delors, J. (1996). L'éducation ou l'utopie nécessaire. In UNESCO (Éd.), *L'éducation : Un trésor est caché dedans* (pp. 9–31). UNESCO/Odile Jacob.

Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., al-Mufti, I., Quero, M. P., Savané, M.-A., Stavenhagen, R., Myong, W. S., & Nanzhao, Z. (1996). *L'éducation : Un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. UNESCO.

Diagne, A., Boccanfuso, D., & Barry, D. G. (2003). *La rentabilité de l'investissement dans l'éducation au Sénégal*. Centre interuniversitaire sur le risque, les politiques économiques et l'emploi/Centre de recherches économiques appliquées (CREA).

Faure, E. (1972). *Apprendre à être ? Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation*. Fayard-Unesco.

Fointiat, V. (1996). Rationalisation cognitive versus rationalisation en acte dans le paradigme de la fausse attribution à l'éveil de la dissonance. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 30, 10–20.

- Fomba Kamga, B. (2019). *Rapport général de l'étude-améliorer les politiques d'emploi des jeunes en Afrique subsaharienne*. CRDI/UYII/CEREG.
- Gaillard, P., & Ahidjo, A. (1994). *Patriote et despote, bâtisseur de l'État camerounais*. Jeune Afrique livres.
- GIZ. (2017). *Étude sur les métiers rentables dans les communes partenaires du PARSE dans la Région de l'Adamaoua*. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH.
- Hill, S. E., & DelPriore, D. J. (2017). Une perspective évolutionniste du bonheur (H. Baroussa, Trad.). *Revue québécoise de psychologie*, 38(1), 23–37. <https://doi.org/10.7202/1040068ar>
- INS (2010). *Deuxième enquête sur le suivi des dépenses publiques et le niveau de satisfaction des bénéficiaires dans les secteurs de l'éducation et de la santé au Cameroun (rapport final, volet éducation)*. Institut national de la statistique.
- INS (2014). *Enquête par Grappes à Indicateurs Multiples (MICS5) : Rapport Final*. Institut national de la statistique.
- INS (2018). *Recensement général des entreprises 2016 (RGE-2)*. Institut national de la statistique.
- INS (2020). *Annuaire statistique de la région de l'Adamaoua, 2018*. Institut national de la statistique.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : Un domaine en expansion. In D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (pp. 47–78). Presses Universitaires de France.
- Kana, C.-E. (2019). L'inadéquation entre l'offre et la demande d'éducation au Cameroun : Le cas du Département du Logone-et-Chari. *Recherches & éducations*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.7133>
- Laurent, É. (2018). Pour une Europe du bien-être. *Revue de l'OFCE*, 4, 403–417. <https://doi.org/10.3917/reof.158.0403>
- Lauwerier, T. (2018a). *La Banque mondiale et l'éducation : Le loup porte-t-il le bonnet de la grand-mère ?* edu'coop. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:116374>
- Lauwerier, T. (2018b). *Pourquoi la coopération internationale s'intéresse tant à l'éducation ?* edu'coop. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:116366>
- Lauwerier, T. (2019). *Le Partenariat mondial pour l'éducation : Une alternative aux actions isolées des agences de coopération internationale ?* edu'coop. Archive ouverte UNIGE. <https://cooperationeducation.com/tag/partenariat/>
- Lauwerier, T., & Akkari, A. (2011). Repenser l'influence de la Banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 343–362. <https://doi.org/10.7202/100917oar>
- Layard, R. (2005). *Happiness: Lessons from a new science*. Penguin Books
- Martin, C., Perron, Z., & Buzaud, J. (2019). Le bien-être de l'enfant : Évolution d'une notion, ambiguïtés des dimensions et

mesures. Enfances Familles Générations. *Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*.

<https://journals.openedition.org/efg/9185>

MINESEC. (2020). *Annuaire Statistique du Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC)*. Ministère des enseignements secondaires.

Mungala, A. S. (1982). L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales. *Éthiopiques : Revue socialiste de culture négro-africaine*, 29, 51–71.

Nga Ndjobo, P. M., & Abessolo, Y. A. (2011). *Analyse des impacts de l'éducation sur le comportement de l'offre de travail au Cameroun : Un essai d'application du modèle logit multinomial emboîté* (No J₂₂, J₂₄, I₂, D₁, C₃₅, C₅₁). Université de Yaoundé II/Faculté des Sciences Economiques et de Gestion.

Nga Ndjobo, P. M., Kamgnia Dia, B., & Ngah Epo, B. (2011). Une analyse empirique de la rentabilité privée de l'éducation au Cameroun : Estimation d'un modèle Tobit de Type III structurel. *Revue Africaine de Recherche en Education*, 3.

Ngakala Akylangongo, A. E. (2018). Effets de l'éducation sur le bonheur. *Annales de l'Université de Marien NGOUABI*, 12(2), 347–357.

ONEFOP (2017). *Annuaire statistique de l'emploi et de la formation professionnelle*. Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle.

PASEC (2016). *PASEC2014—Performances du système éducatif camerounais : Compétences et facteur de réussite au primaire*. CONFEMEN.

Perevet, Z. (2012, novembre). Entretien avec Zacharie PEREVET, Ministre Camerounais de la formation professionnelle et de l'emploi. MINEFOP News N° 009 Renault, M. (2019). Indicateurs du bonheur. In M. Gally (Ed.), *Le Bonheur—Dictionnaire historique et critique* (pp. 477–480). CNRS.

République du Cameroun (2009). *Document de stratégie pour la croissance et l'emploi*. Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire.

République du Cameroun (2013). *Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (2013-2020)*. Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire.

République du Cameroun. (2020). *SND30 : Stratégie Nationale de Développement 2020-2030*. Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire.

Samoff, J. (1999). Education sector analysis in Africa: Limited national control and even less national ownership. *International Journal of Educational Development*, 19(4-5), 249–272. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(99\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(99)00028-0)

SOCOFEP INC (2007). *Programme d'Appui au Secteur Educatif, « Étude sur les problèmes de scolarisation dans les Zones d'Education Prioritaire », Rapport sur les indicateurs de scolarisation dans les Zones d'Education Prioritaire au Cameroun*. SOCOFEP INC.

Tawil, S., & Cougoureux, M. (2013). *L'éducation : Un trésor est caché dedans*

N° 4—Quelle a été l'influence du Rapport Delors de 1996 ? UNESCO.

Uchida, Y., Norasakkunkit, V., & Kitayama, S. (2004). Cultural constructions of happiness: Theory and empirical evidence. *Journal of happiness studies*, 5(3), 223–239.
<https://doi.org/10.1007/s10902-004-8785-9>

Uchida, Y., Ogihara, Y., & Fukushima, S. (2015). Cultural construal of wellbeing—Theories and empirical evidence. In W. Glatzer, L. Camfield, V. Møller, & M. Rojas (Eds.), *Global handbook of quality of life* (pp. 823–837). Springer.

UNESCO (2015). *Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial ?* UNESCO.

UNESCO, UNICEF, Banque Mondiale, Fonds des Nations Unies pour la

population, ONU Femmes, Haut-Commissariat des Nations Unies, & pour les réfugiés (2015). *Déclaration d'Incheon, Éducation 2030 : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous.* UNESCO.

UNICEF-Cameroun (2016). *Analyse situationnelle des principaux goulets d'étranglement à la scolarisation de la jeune fille dans les Zones d'éducation prioritaire du Cameroun.* UNICEF-Yaoundé.

Veenhoven, R. (1997). Progrès dans la compréhension du bonheur. *Revue québécoise de psychologie*, 18, 29–74.
<http://hdl.handle.net/1765/16324>

PRÉSENTATION DE L'AUTEUR

Joseph Bomda

Département de Psychologie et des Sciences de l'Orientation (PSO), Faculté des Sciences de l'éducation, Université de N'Gaoundéré, Cameroun

Ses recherches portent principalement sur l'analyse *in situ* de l'éveil, du vécu et de la gestion de la dissonance cognitive en rapport, entre autres, avec l'orientation scolaire et professionnelle au sein des économies informelles ; à l'exemple du Cameroun.

Contact : josephbomda@hotmail.com

Pour citer cet article :

Bomda, J. (2021). Modèle normatif d'éducation des organisations internationales, perception du bien-être infantile et scolarisation dans la zone d'éducation prioritaire de l'Adamaoua (Cameroun). *Sciences & Bonheur*, 6, 108–129.