

ÉVALUATION DE LA POLITIQUE EDUCATIVE EN ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRES

Jean-Jacques NSOGA MBOM est un jeune professeur des lycées, doctorant à l'Université de Yaoundé I, « jjnsog@gmail.com ».
SAAH HANDSON KEWIHNU, doctorant dans la Faculté (FSE-UYI),

Résumé

La politique éducative implémentée depuis près de deux décennies en Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) au Cameroun, revêt des spécificités dont seule une évaluation peut permettre d'établir l'efficacité. Le présent article extrait d'une thèse en attente de soutenance, évalue précisément à mi-parcours ladite politique appliquée en ZEP, aux fins d'en déduire de l'efficacité ou non. À partir d'un échantillon d'une quatorzaine de répondants issus des administrations centrales, services déconcentrés de l'Éducation et autres ONG, notre recherche révèle l'efficacité tatillonne ou insuffisante que véhicule la politique d'éducation prioritaire (PEP) implémentée en ZEP au Cameroun depuis près de deux décennies, et identifie somme toute les facteurs d'entraves à l'amélioration des performances des apprenants, facteurs sur lesquels l'État devrait se pencher pour une atteinte optimale des objectifs prédéfinis.

Mots-clés : Évaluation, politique d'éducation prioritaire(PEP), zones d'éducation prioritaires (ZEP).

Abstract

The educational policy implemented for nearly two decades in the zones of priority education in Cameroon has specificities whose effectiveness can only be established through an evaluation. This article, taken from a thesis pending, evaluates the policy applied in ZEP in order to deduce its effectiveness. Based on a sample of about fourteen respondents from central administrations, deconcentrated services of Education and other NGOs, our research reveals the fussy or insufficient effectiveness of the Priority Education Policy (PEP) implemented in zones of priority education in Cameroon for nearly two decades, and identifies the factors of hindrance because of which the performance remains mixed, but on which the State should focus for an optimal achievement of the predefined objectives.

Key words: Evaluation, priority education policy, priority education zones

Introduction

Le Cameroun, pays d'Afrique Centrale a un système éducatif hérité de la colonisation, dont l'évolution a su s'adapter aux turpitudes contextuelles et conjoncturelles. La notion de PEP apparaît après que l'État ait jugé de l'opportunité de l'érection des ZEP, du fait précisément de l'évolution à double vitesse des performances éducatives des apprenants desdites zones. Ainsi, une politique éducative supposément appropriée est censée être mise en application dans ces ZEP, aux fins d'en améliorer la gestion aussi bien au niveau des acteurs de l'éducation que des bénéficiaires. C'est dans ce contexte évolutif d'une politique supposée améliorer les performances des apprenants des ZEP que nous nous sommes interrogés sur l'efficacité de ladite politique autant sur le temps que sur l'espace de son implémentation Cette étude extraite des données de recherche d'une thèse en attente de soutenance, présente les résultats d'une première collecte des données sur le sujet, à travers le rendu du discours d'une quinzaine de cadres d'administrations centrales et autres chefs d'établissements.

1. La problématique et les objectifs

1.1. Du contexte empirique au contexte heuristique

Lorsque Sowell (2004, p. 1) élabore le postulat de l' "Affirmative Action Around the World" à l'intérieur duquel il décrit la dichotomie théorique entre défenseurs et adversaires d'une politique éducative située ou contextualisée, il est rapidement soutenu en cela par Dauvisis (2006) qui stipule que : "L'évaluation est (...) une pratique sociale contextualisée, régie par des normes, des coutumes et des valeurs qui ne s'inscrivent pas toutes dans la logique d'une totale rationalité" (p.58). De ce fait, l'érection des ZEP apparaît dans la décennie 70-80 aux États-Unis avec pour intention de juguler les nombreuses

disparités éducatives observées dans la société. L'Europe et la France s'en accommodent plus tard dans les années 80 par Alain Savary, inventeur du concept "donner plus à ceux qui en ont moins". Plus tard, le Cameroun s'approprie le concept de ZEP au terme de plusieurs dispositifs normatifs nationaux et internationaux : L'Éducation Pour Tous à Jomtien (1990) ; La Déclaration de Politique Générale d'Éducation de Base Pour Tous (1991) ; Les États généraux de l'Éducation (1995) ; La Constitution réformée (1996) ; La loi d'Orientation de l'Éducation (1998) qui consacre enfin le concept de "priorité nationale" pour désigner l'éducation. Plus tard avec son adhésion aux OMD en 2000, le Cameroun s'oblige désormais à "assurer l'éducation pour tous". La formalisation des ZEP en 2005 définit désormais l'objectif de l'État : "(...) accroître l'accès à l'éducation de tous les enfants d'âge scolaire (...). Un accent particulier sera mis sur le renforcement de la scolarisation des filles et des garçons vivant dans les zones d'éducation prioritaire (DSSEC-2005, p.95). Mettre fin aux disparités éducatives constatées semble ainsi être devenu le *leit motiv* de l'État.

1.2. Du constat à la formulation du problème et des objectifs de la recherche

Une préenquête menée auprès de notre population cible nous a donné de constater le déficit criard d'enseignants et selon l'INS, moins de 15 élèves sur 100 disposent quantitativement d'enseignants en 2014. La présence de nombreux aléas naturels et conjoncturels semble démotiver la ressource humaine à s'y déployer ou pérenniser : Insécurité frontalière, aridité climatique... Les taux d'achèvement du cycle primaire en ZEP et hors-ZEP illustrent de disparités profondes en faveur des zones hors-ZEP avec 82.05% contre 63.4 en ZEP¹. De même

s'agissant des taux de réussite au CEP de 2008 à 2014, on constate une prédominance des hors-ZEP de plus de 10 points, soit 88.92% contre 77.26% en ZEP ; Idem pour l'évolution du taux d'admission en 2^{nde} de l'ESG des ZEP et hors-ZEP (Session 2012 à 2013) où on observe 64.03% contre 48.23 en ZEP². Ces disparités sont encore plus visibles dans les taux brut de scolarisation par sexe et région où l'on distingue que selon le BUCREP (2010-2011) les régions de l'Adamaoua, du Nord, de l'Extrême-Nord et de l'Est sont à la traîne. Idem pour les taux bruts de scolarisation en ZEP (28.6 %, 30.4%, 31.65%) et hors-ZEP (59.75%, 63,25%, 64.85%) respectivement en 2011, 2012, et 2013³.

Dès lors, malgré toutes les dispositions normatives sus-évoquées, le constat de la pérennisation desdites disparités demeure, posant ainsi le problème du bilan de l'implémentation de ladite PEP en ZEP : Quel est le bilan de près de deux décennies de PEP en ZEP au Cameroun ? En d'autres termes, la PEP implémentée en ZEP depuis près de deux décennies est-elle efficace ? Les projets éducatifs initiés par l'État dans le cadre de la PEP sont-ils une réussite en ZEP ? L'offre éducative dans les ZEP satisfait-elle la demande ? L'éducation en ZEP est-elle de qualité assez significative pour révéler des résultats scolaires satisfaisants ? Quels sont les principaux facteurs d'entrave à la réalisation optimale des objectifs de la PEP ? Dès lors, l'objectif de notre étude est de faire le bilan de deux décennies de PEP en ZEP pour mieux en déduire de son efficacité ou non, ceci à travers un bilan diagnostique des projets éducatifs, de l'offre et de la qualité de l'éducation implémentée en ZEP. Il s'agit substantiellement d'établir l'efficacité ou non de la PEP en ZEP eût égard aux résultats engrangés par les apprenants ; Identifier

enfin par ordre d'importance les principaux facteurs d'entraves à la réalisation optimale de la PEP.

2. La méthodologie

2.1. Typologie, participants et technique d'enquête choisie

Nous avons opté pour une recherche collaborative ‘avec les praticiens’ (Lieberman, 1986) que constituent ici les acteurs de la PEP tels qu'énoncés dans la rubrique des ‘participants’ de notre recherche. De fait, notre méthodologie évaluative et collaborative part d'une analyse exploratoire et descriptive de réalités observables sur le terrain (Karsenti, 1998). Dès lors, quatorze responsables et cadres des services centraux et déconcentrés des ministères en charge de l'Éducation⁴ et/ou des ONG participent à cette recherche et ont été sélectionnés sur la base de leur présence sur notre terrain de recherche ou de leur contribution décisionnelle en ZEP; Tous triés sur une base volontaire. Au-delà de l'observation, le principal instrument de recherche choisi réside dans les entretiens semi-directifs qui s'adosent sur nos objectifs de recherche (Moliner, Rateau & Cohen Scali, 2002, p. 59), eux-mêmes conformes à nos questions de recherche afin d'en assurer la congruence (Beaud et Weber, 2003). Ainsi, le protocole d'entretien a été élaboré sur la base des sous-thèmes afférents à notre thématique notamment, l'implémentation des projets et offres éducatifs, la qualité et les performances des apprenants, ainsi que les facteurs d'entraves à une bonne implémentation de la PEP.

2.2. Déroulement, traitement et analyse des données

Les rencontres ont eu lieu entre le 1er janvier 2020 et 11 février 2021 au gré de la disponibilité des répondants et ont été audio numérisés pour ceux qui nous l'ont permis. Les conditions

techniques des enregistrements ont été influencées par le contexte covidien et donc ont été rapides et brefs pour l'essentiel. La transcription du verbatim a débuté dès l'entame des entretiens pour une grande fiabilité et selon l'analyse thématique des contenus'' de Van der Maren, 1995). S'agissant de la saisie des données et de l'identification des participants, le codage et la catégorisation des unités de sens se sont déroulé suivant une codification appropriée ainsi qu'il suit : CAD pour Cadre ; RESP pour Responsable ; MEB pour Ministère de l'Éducation de Base ; MES pour Ministère des Enseignements Secondaires ; CE pour Centre ; AD pour Adamaoua ; EN pour Extrême-Nord ; NO pour Nord ; ES pour Est. Ainsi : RESP.MEB.1 désigne le Responsable N°1 interrogé au Ministère de l'Éducation de Base, étant donné qu'ils ont été tous numérotés. CAD.MEB.ES.3 désigne le troisième Cadre du Ministère de l'Éducation de Base en service à la délégation régionale de l'Est rencontré. Idem pour l'Extrême-Nord (CAD.MEB.EN.1) pour désigner le premier cadre rencontré ; idem pour le deuxième cadre du Ministère des Enseignements Secondaires en poste à la Délégation Régionale de l'Est (CAD.MES.ES.2) ; ou encore ce cadre des ONG en service à l'Est (CAD.ONG.ES.2). Les pages précisées au terme de ces indications renvoient à celles de la thèse de laquelle les citations sont extraites (CAD.ONG.ES.2, p. 95).

L'analyse des données utilise pour sa part les "procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages" (Bardin, 2001, p. 42) et s'est faite sur la base longitudinale par une présentation tacite des données collectées sur le temps et espace, mais davantage sur la base transversale par une emphase acerbe sur le contenu en profondeur du discours (Bardin, 2001) proprement dit. La catégorisation des unités de sens s'est appuyée sur la dimension méthodologique de Quivy et Van Campenhout, (2006) qui consacre entre autres le thème comme unité de sens, en

assemblant suivant la logique miroir les dissemblances et ressemblances. Dès lors pour ce qui concerne sa validité, nous nous sommes astreints à prendre en considération les cinq critères qui en fondent le substrat à savoir : l'efficacité, l'exhaustivité, l'objectivité, la pertinence, et enfin l'exclusivité (Pourtois et Desmet, 1997). La saisie et analyse de contenu des discours se sont faits par le truchement du logiciel SPSS12 duquel nous avons pu relever une interprétation qualitative autant que quantitative des données récoltées. Ainsi qu'il s'agisse de la lexicométrie (Leimdorfer et Salem, 1995) ou de la structuration de notre verbatim, tous les canaux interprétatifs de notre étude s'y sont conformés.

3. Présentation et analyse des résultats

3.1. De l'évaluation des projets éducatifs...

À la question de s'enquérir sur l'efficacité ou non de l'implémentation des projets éducatifs en ZEP, les réponses sont mitigées :

Le projet Don Japonais (2000-2016) a permis l'érection et l'équipement de près d'une centaine d'écoles primaires sur toute l'étendue du territoire national (...). On note d'ailleurs que sur chaque espace où ces infrastructures ont été implantées, l'éducation s'est améliorée de manière significative conformément aux rapports(...) qui nous parviennent. (RESP.MEB.1., p.196)

Un autre surfe dans le même sens en déclarant : "Le projet d'Amélioration Scolaire dans les ZEP (PASZEP) a fortement redynamisé la qualité de l'éducation dans le cycle primaire (...). Les enfants peuvent désormais s'essayer à l'outil informatique" (CAD.MEB.CE.1., p.196). Il faut préciser que prévu pour une durée de seize ans, ce projet a permis (...) la construction des infrastructures (...) primaire, mais également le

renforcement des capacités des enseignants. Cet enthousiasme touche d'ailleurs l'approche genre : "Grâce au projet UNICEF, la jeune fille a pratiquement gagné la même valeur que le garçon (...). Les parents auparavant réticents (...) sont les premiers à encourager leurs filles à aller à l'école" (CAD.MEB.EN.2, p.198). Toutefois ces enthousiasmes fortement manifestés restent contestés par d'autres :

Le Projet d'amélioration de l'équité et de la qualité de l'éducation de base (PAEQUE-BM) lancé en 2014 par la BM pour une durée de quatre ans a (...) suscité (...) l'espoir d'une informatisation de l'école. Hélas, on constate (...) que ce n'est pas le cas sur le terrain, car le projet (s'est) limité plus aux centres urbains que dans les zones défavorisées (CAD.MEB.ES.2, p.197).

Cette position dénonce implicitement le détournement de certains projets qui au lieu de privilégier davantage les ZEP défavorisées, s'orientent plutôt vers les moins, au mépris du principe de justice et équité qui prévoit de donner plus à ceux qui en ont le moins. Ainsi :

Comment comprendre que certaines zones (...) ne faisant même pas (...) partie des ZEP se caractérisent par une multitude d'enseignants (...) alors que dans d'autres zones (...), la norme est (...) d'avoir un seul enseignant pour plusieurs niveaux (...) et même plusieurs disciplines ? (...). Pourtant le projet C2D-AFD était censé juguler ces lacunes ? (CAD.MEB.ES.1, p.197).

Somme toute, il va sans dire que le principe de justice et d'équité si cher à la PEP censée être appliquée en ZEP, est ici remis en question.

3.2. A l'évaluation de l'offre en éducation

En matière d'offre éducative, de nombreux interviewés marquent leur désapprobation sur son efficacité au motif de

plusieurs aléas aussi bien structurels que conjoncturels : “Aucune prime spéciale n’est donnée aux personnels de ces zones car il faut tenir compte des moyens de l’État (...). Il en est de même des mesures d’accompagnement qui nécessitent de gros moyens dont l’État ne dispose” (RESP.MES2, p.200). De fait, la modicité des moyens de l’État est ici indexée pour justifier de l’absence de primes allouées en guise de bonus. Ce qui pour certains, justifie la désinvolture de certains enseignants : “Lorsque vous prenez en compte les difficultés rencontrées dans la ZEP (...), et que vous y ajoutez l’austérité ambiante due à l’absence (...) d’électricité (...) eau potable, et (...) logements, vous comprendrez sans difficultés le pourquoi des absences au poste” (CAD.MES.ES.4, p. 203). Il en est autant du domaine infrastructurel : “De nombreuses écoles n’existent que de nom, (...). De nombreux élèves restent à ce jour éloignés de plus de cinq à dix kilomètres de l’école la plus proche, alors que la PEP suppose de rapprocher l’école de l’apprenant (CAD.MES.ES.2, p.201).

Certaines écoles sont construites là où le besoin se pose le moins, la demande étant très faible... Sinon, pourquoi construire une école dans un coin sous-peuplé au détriment d’un autre coin davantage peuplé, et obliger du fait même les enfants à parcourir d’énormes distances pour s’y rendre ? (CAD.ONG.ES.2, p. 201).

De tels avis, tout en reconnaissant la réalité de l’offre, critiquent néanmoins sa mauvaise orientation qui ne va pas nécessairement vers ceux qui en ont le plus besoin, contribuant *ipso facto* à la dilution de ses effets et donc de son efficacité. Un autre corrobore d’ailleurs :

Pas facile d’être un apprenant dans une école construite en matériaux provisoires, où la pluie peut vous tremper lorsqu’elle tombe, le soleil (...) vous aveugler lorsqu’il brille ou la poussière (...) lorsqu’il vente (...). Toute école a besoin d’un minimum de confort à l’instar de

bâtiments sécurisés, d'électricité et de latrines (...), la cantine (...). Ce minimum (...) constitue (...) un stimulus susceptible de booster l'engouement de l'enfant à apprendre (CAD.ONG.EN.2, p.202)

Toutefois, d'autres responsables trouvent en l'expression de ces avis une évidente expression de mauvaise foi flagrante au regard des efforts faits par l'État pour les minorités : "Les handicapés jouissent de nombreuses franchises en matière d'éducation (...) qui les dispensent de nombreuses contraintes (...), tout en leur assurant des avantages et une protection maximum" (RESP.MEB1, p.204). Ainsi qu'il s'agisse des pygmées ou des M'bororos, l'État veille à assurer leur part dans la distribution éducative et notamment l'affectation des enseignants : "Les affectations des personnels enseignants accordent une place privilégiée aux ZEP étant entendu que nombre de ces établissements n'ont pas les moyens nécessaires de recruter des vacataires" (RESP.MES.2, p.203). Toujours dans le même sens, "De nombreux établissements scolaires sont désormais créés à proximité (...) ou carrément dans des campements de pygmées...Des politiques sont par ailleurs menées pour les sédentariser afin de bénéficier (...) des bienfaits de l'éducation" (CAD.MEB.ES.4, p.204). En somme, les avis restent mitigés.

3.3. Évaluation de la qualité de l'éducation et des résultats scolaires

Nombreux sont nos répondants qui affirment la qualité de l'éducation nonobstant certains aléas : "La qualité de l'éducation en ZEP (...) est fondamentalement basée sur des activités de formation menée sur le terrain par des inspecteurs pédagogiques" (RESP.MES.1, p.205).

Même les bourgades les plus reculées du pays reçoivent la visite des inspecteurs (...) qui viennent s'assurer de la conformité des méthodes

pédagogiques utilisées, des programmes enseignés, mais également du suivi pédagogique dont doivent bénéficier les personnels éducatifs dans leurs activités (RESP.MEB2, p.205).

Toutefois, cette volonté de bien faire en vue d'une éducation de qualité est permanemment remise en cause par de nombreux aléas naturels, conjoncturels ou structurels : "Lorsque ce ne sont pas de fortes chaleurs, ce sont de fortes pluies (...), lorsque la nature devient même clémente, l'insécurité s'y mêle avec des prises d'otages qui plombent l'atmosphère et refroidissent les ardeurs" (CAD.MEB.NO.1, p. 207). Et de fait à propos de la nocivité desdits aléas naturels :

Tous ces aléas sont susceptibles d'avoir des répercussions négatives sur le déploiement des personnels (...), entraînant parfois le retard (...) sur la répartition des moyens nécessaires aux activités didactiques et pédagogiques, le cas par exemple de certains retards quelques fois relevés sur la distribution des paquets minimum (CAD.MEB.AD.1, p. 207).

D'autres arguent encore : "Ça fait deux à trois ans nous n'avons pas reçu la visite d'un inspecteur (...). Est-ce-que c'est facile ? (...) 110 km de route cahoteuse ce n'est pas donné. Et tu t'amuses, vous faites deux à trois jours en route en fonction des saisons (...). (CAD.MEB.ES.3, p. 206). Ainsi en matière de qualité de l'éducation, la volonté de bien faire prime sur la capacité de bien faire, car au-delà des politiques adoptées et implémentées en la matière, seul la nature et la conjoncture ambiantes dictent leurs lois. Dès lors, il est évident que les résultats scolaires pourraient être corrélativement à l'image de la qualité somme toute approximative de l'éducation, à travers notamment ces aveux implicites d'échecs. En effet, de nombreux répondants avouent implicitement l'échec de la PEP au travers de celui des apprenants : "L'élève qui échoue (...) est

perçu comme une charge pour les parents dont les moyens par ailleurs ne sont généralement pas consistants (...). D'où les nombreux décrochages que vous pouvez constater'' CAD.MES.NO.1, p.208). Un autre poursuit à cet effet :

De nombreux parents se retrouvent dos au mur après le succès de leurs enfants à intégrer le collège (...); ils doivent envoyer l'enfant en ville ou dans une localité autre disposant des infrastructures nécessaires (...) avec tout ce que cela comporte comme dépenses(...). La modicité de leurs moyens les oblige (...) à laisser tomber et beaucoup (...) se retrouvent au quartier. (CAD.MES.ES.1, p.209).

Ces nombreux décrochages illustrent d'un échec non simplement individuel de l'apprenant dans le cercle familial, mais plus globalement de tout le système dans son ensemble, système censé précisément offrir aux apprenants toutes les facilités nécessaires (PEP) pour parvenir au succès escompté. Toutefois, certains interviewés font montre de ce que les mauvais résultats observés sont circonstanciels, car susceptibles de voir une amélioration à tout moment :

Le fait pour l'État de privilégier des recrutements et affectations et même des nominations des natifs, des autochtones ou des originaires de la localité contribue à minimiser les coûts de déplacement de tous ces personnels, (...) mais également à maximiser (leur) rendement (et) assiduité (RESP.MEB.1, p. 210).

Une telle mesure viserait à éradiquer l'origine en ressources humaines du mal, au cas où il serait avéré que c'est un mauvais casting dans le choix ou l'affectation des enseignants qui serait à l'origine des échecs constatés. Les enseignants venant de loin (...) ont tendance à s'absenter (de) leur poste plus que ceux originaires de (la localité). D'autres encore se

focalisent (...) sur la rudesse du climat auquel ils ne sont pas habitués pour désertier momentanément leur poste (CAD.MES.NO.2, p.210).

3.4. Les facteurs d'entrave à l'efficacité de la PEP en ZEP

3.4.1. Une sécurité délétère et des moyens inappropriés

“La situation sécuritaire ne favorise pas la mise sur pied de la PEP (...). Elle contribue au contraire à détruire certains acquis” (CAD.MEB.EN.2, p.211). En effet : “Les kidnappings(...) provoquent généralement un arrêt momentané des cours (...), car les populations vivent alors dans la peur de nouveaux enlèvements...Ce qui ne peut contribuer qu'à retarder le niveau scolaire de ces enfants” (CAD.MEB.AD.1, p.211). Par ailleurs, on assiste à une politique appropriée sans moyens conséquents, laquelle est expressive à travers la misère endémique que relèvent certains cadres : “(...) Il faut également reconnaître que le pouvoir d'achat de nombreuses personnes dans ces localités est tellement insignifiant qu'il ne leur permet pas de saisir ces opportunités, compte tenu des coûts élevés de la vie” CAD.MEB.NO.2, p. 211). D'autres encore indexent davantage l'absence totale de mesures d'accompagnement : “La modicité des primes trimestrielles offertes aux enseignants ... peut être considérée comme l'un des motifs (...). Je suis convaincu qu'une prime conséquente(...) pour les personnels travaillant en ZEP, doublerait leur entrain à rester.” (CAD.MES.ES.2, pp. 212-213). De fait, estiment certains :

Rien ne pourrait fondamentalement motiver un enseignant ambitieux à rester dans une localité où tout manque (...)
l'eau est une denrée rare, (...)
l'électricité est un lointain souvenir (...)
l'habitat, bref (...) il faut beaucoup de patriotisme pour y rester et consentir à s'éterniser (CAD.MES.ES.2, p. 213).

3.4.2. Des aléas contextuels inopportuns

Ils sont manifestes à travers une géographie atypique et des aléas peu compatibles : ‘La superficie seule de la région (...) constitue un énorme frein à la PEP, car cette région devrait être divisée pour (...) rapprocher l’administration des administrés et (...) l’école des écoliers (...) (CAD.MEB.ES.1, p. 212). En somme, les opinions des interviewés oscillent globalement, à quelques exceptions près, vers une consécration de l’inefficacité, ou du moins d’une efficacité insuffisante de la PEP en ZEP, nonobstant les programmes y implémentés.

4. Discussion des résultats

4.1. Une offre cathartique

L’une des raisons pour lesquelles l’essentiel de nos répondants se prononce en faveur de l’inefficacité ou insuffisance d’efficacité des projets éducatifs est leur dilution compte tenu de l’immensité des ZEP. Stufflebeam et Shinkfield, (1985) dans leur postulat du paradigme de l’évaluation au service de la décision consacrent la nécessité de la « contextualisation » dans la prise de décisions, bien que combattus en cela par D.J. Campbell (2003) qui estime qu’un exercice d’évaluation peut judicieusement atteindre des résultats optimaux indépendamment de son cadre d’implémentation. Cette prise de décision exige pour une atteinte certaine des objectifs, la prise en compte des opinions et avis de toutes les parties prenantes au projet ou du moins susceptibles d’en bénéficier, conformément au paradigme participatif si cher à Grantcraft (2006) et Patricia Rogers (2014). Par ailleurs, la question de la dilution des projets doit ici être relativisée en vertu de ce que l’État pratique bel et bien -peut-être dans une moindre mesure- une discrimination positive (Saramon, 2003 ; Demeuse, 2003) qui vise autant l’élimination des disparités de sexe (Van Zanten, 2001) que l’amélioration globale du système éducatif

pour tous et particulièrement les plus défavorisés. Les tentatives de maquillage des déficits en matière d'offre sont par ailleurs très rapidement tempérées ici par la défaillance issue de l'irrationalité qui procède à sa répartition en ZEP, où elle semble rarement proportionnelle à la demande (Jeljoul, Lopes et Degabriel, 2001). Pourtant une distribution plus rationnelle et davantage "située" qui tienne compte de l'environnement et de ses spécificités, conformément à la théorie de l'action située (« Situated action ») de Suchman (1987) et Visetti (1989), permettrait davantage de parvenir à des résultats optimaux (Bénabou, Kramarz et Prost, 2003).

4.2. Qualité de l'éducation et proportionnalité

C'est une lapalissade que la qualité de l'éducation reste immanquablement greffée à la qualité et quantité de moyens qu'on y alloue, indépendamment de tout acte de patriotisme, héroïsme ou abnégation. La prise en compte d'une prime spéciale-ZEP (Jeljoul, Lopes et Degabriel, 2001) à l'endroit de tous les enseignants affectés dans ces localités conformément au paradigme sociologique de Bourdieu et Passeron (1964, 1970), serait un élément susceptible de booster les performances des apprenants. Toutefois, la qualité de l'éducation et notamment les résultats des apprenants qui en découlent sont sans cesse mélioratifs du fait de la création plus ou moins récente de nombreuses universités et Écoles Normales -en ZEP-, chargées de la formation des enseignants (Van der Maren et Poirier, 2007), ce qui induit une amélioration de la taille de la classe (Piketty, 2004) et aussi l'impact de l'effet-maître (Duru-Bellat et Leroy- Audouin, 1990) dans les performances des apprenants. Par ailleurs, il faut relever aujourd'hui que de nouvelles méthodes d'enseignement-apprentissage -APC- et notamment d'évaluation et correction, ont introduit des mesures d'assouplissement qui permettent au plus grand nombre d'apprenants, sans bénéficier de talents exceptionnels

d'apprentissage, de réussir sans grandes difficultés. En effet, l'évaluation au service d'une pédagogie de l'intégration (Caille, 2001 ; De Ketele, 1980 ; Hadji, 1992)) introduit désormais un « assouplissement normatif » qui permet à nombre d'apprenants d'accéder en classe supérieure sans difficultés.

4.3. Une causalité adossée sur l'irrationalité managériale

Le traitement conventionné et non discriminatoire de la ressource humaine en ZEP nonobstant des spécificités contextualisées, procède d'une irrationalité managériale explicative des résultats mitigés ou mauvais, identifiables à travers de nombreux rapports relatifs aux performances des apprenants en ZEP. La non prise en compte de la théorie de la justice de Van Parijs (1991) empêche ou relativise toute discrimination positive basée sur le désir de faire profiter le plus à ceux qui en possèdent le moins, sapant *ipso facto* les chances de réalisation des objectifs de la PEP en ZEP.

Conclusion

Cette thèse en deux parties s'appuie premièrement sur une problématique (Chap. I) claire, un cadre conceptuel et chrestomathique (Chap. I) avéré, des approches paradigmatique-théoriques explicatives de l'évaluation des politiques éducatives (Chap. II) concertées. En seconde partie, elle expose une méthodologie (Chap. IV) fondée sur une recherche mixte, présente, analyse, interprète et discute ensuite des résultats obtenus (Chap. V), puis expose enfin des perspectives susceptibles d'optimiser les résultats de la PEP en ZEP. (Chap. VI). Notre étude révèle somme toute une efficacité mitigée de la PEP dans la mesure où l'implémentation des projets éducatifs ainsi que l'offre s'avèrent inefficaces, tandis que tout le contraire est établi de la qualité de l'éducation et des résultats des apprenants, soit un score de 50/50. De fait, si l'on part du

principe selon lequel une politique d'éducation prioritaire vise le rééquilibrage éducatif par une discrimination positive en faveur des plus défavorisés, on aboutit à travers ces résultats à une conclusion mitigée tirant davantage vers l'échec de la PEP en ZEP, compte tenu de ce que l'État est par ailleurs reconnu principal responsable (84,88%) d'une telle performance par les principaux bénéficiaires. Cette recherche comporte par ailleurs de nombreuses limites à savoir préalablement la modicité de l'échantillon choisi eût égard à l'immensité spatio-temporelle de notre champ d'étude. Son augmentation pourrait assurément constituer un élément additif pour une fiabilité optimale de notre étude. Par ailleurs le choix de l'étude en coupe sériée plus que longitudinale n'a pas permis de prendre véritablement en compte les nombreux détails de la PEP sans lesquels les conclusions de l'étude ne sauraient être opportunément généralisées. Somme toute bien qu'ayant amélioré les performances des apprenants en ZEP à travers la qualité de l'éducation, la PEP n'a pas pu juguler les disparités scolaires qui se sont parfois creusées circonstanciellement au gré des aléas contextuels et conjoncturels. Toutefois, l'on ne saurait considérer l'implémentation d'une telle politique comme un échec au vu des résultats obtenus et des perspectives envisagées. L'État à travers leur prise en compte pourrait atteindre des seuils de performances jusqu'alors inégalés.

Notes de bas de pages

¹ Statistiques MINEDUB, 2014

² Annuaire statistiques du MINESEC de 2012 à 2013

³ Annuaire statistiques du MINESEC de 2011 à 2013

⁴ Agents de l'état en service dans les administrations centrales du MINESEC et MINEDUB en charge de l'implémentation de la PEP en ZEP, Les responsables des services déconcentrés des mêmes ministères (délégués régionaux et/ou départementaux, cadres des délégations) ; Les chefs d'établissements scolaires, responsables locaux des ONG et OI en charge des questions éducatives en ZEP.

Références bibliographiques

- Bardin L.(2001). *L'analyse de contenu*. Paris, P.U.F, 10e éd.
- Beaud S., Weber F.(2003).*Guide de l'enquête de terrain*. Paris, La découverte.
- Benabou R. et al. (2003). ‘‘Zones d'Éducation Prioritaire : Quels moyens pour quels résultats ?’’. *Document de travail*, Crest, n° 2003-38.
- Bourdieu P., Passeron J-C.(1970).*La reproduction*. Paris, Ed. De Minuit.
- Caille J-P.(2001).‘‘Les collégiens de ZEP à la fin des années 90 : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite’’, *Éducation et Formations*, vol. 61, pp. 111-140.
- Demeuse M.(2003).‘‘Réduire les différences : Oui, mais lesquelles?’’ in *La Discrimination positive en France et dans le monde, Actes du colloque international organisé les 5 et 6 mars* à Paris, CNDP éditeur, pp. 87-102.
- Duru-Bellat M., Leroy-Audouin C.(1990). ‘‘Les pratiques pédagogiques au CP : Structure et incidence sur les acquis des élèves’’, *Revue Française de Pédagogie*, Vol. 93, n° 515.
- Grantcraft.(2006).*Mapping Change Using a Theory of Change to Guide Planning and Evaluation*.
- Hadji C.(1992).*L'évaluation des actions éducatives*. Paris, PUF.
- Jeljoul M. et al.(2001).‘‘Quelle priorité dans l'attribution des moyens à l'éducation prioritaire’’, *Éducation et Formations*, Vol. 61, pp. 83-94.
- Leimdorfer F., Salem A.(1995). ‘‘Usages de la lexicométrie en analyse de discours’’ In *Cahiers de Sciences humaines* Vol. 31 n°7.
- Moliner, Pascal R. et al. (2002).*Les représentations sociales : pratiques des études de terrain*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2002.

Pourtois J-P., Desmet H.(1997).*Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Sprimont : Mardaga.

Quivy R., Van Campenhoudt L.(2006).*Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Saramon P.(2003).*Penser ou repenser les ZEP ? De la "Discrimination positive" au recul institutionnel*, Paris, L'Harmattan.

Sowel T.(2004).*Affirmative Action Around the World. An Empirical Study*. New Haven & London: Yale University Press.

Stufflebeam D., Shinkfield A.(1985).*Systematic Evaluation*. Boston, Kluwen et Nijhoff Publishing.

Van Der Maren J-M., Poirier L.(2007).*Produire des savoirs en pédagogie, avec les enseignants* In V. Dupriez et G. Chapelle (dir.). Enseigner. Paris, PUF.

Van Zanten A. (2001).*L'école de la périphérie : Scolarisation et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.