



HAL
open science

L'éducation des adultes peu qualifiés dans le contexte socio-économique du Cameroun : de l'insertion à l'intégration socioprofessionnelle des acteurs du secteur informel

Agathe Monkam Towo

► **To cite this version:**

Agathe Monkam Towo. L'éducation des adultes peu qualifiés dans le contexte socio-économique du Cameroun : de l'insertion à l'intégration socioprofessionnelle des acteurs du secteur informel. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2015. Français. NNT : 2015MON30024 . tel-01243998

HAL Id: tel-01243998

<https://theses.hal.science/tel-01243998>

Submitted on 15 Dec 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par **L'université Paul Valéry – Montpellier III**

Préparée au sein de l'école doctorale 58
Et de l'unité de recherche LIRDEF

Spécialité : **Sciences de l'Education**

Présentée par **Agathe MONKAM TOWO**

**L'ÉDUCATION DES ADULTES PEU QUALIFIÉS DANS LE
CONTEXTE SOCIO-ÉCONOMIQUE DU CAMEROUN**

**DE L'INSERTION À L'INTÉGRATION SOCIOPROFESSIONNELLE
DES ACTEURS DU SECTEUR INFORMEL**

Soutenue le 27 mai 2015 devant le jury composé de

Mr Yvan ABERNOT, Professeur des Universités, ENFA Toulouse

Rapporteur

Mr Patrice De La BROISE, Professeur des Universités, Université Lille III

Rapporteur

Mr Pascal ROQUET, Professeur des Universités, Université Montpellier III

Directeur

Mr Franck GATTO, Maître de Conférences HDR, Université Montpellier III

Membre

À ma grand-mère Marie...

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pas pu arriver à son terme sans l'encadrement actif du Professeur Pascal Roquet. Mon directeur de thèse a stimulé ma réflexion, il a veillé à la construction de l'objet de l'étude tout en supervisant sa mise en forme progressive. Je tiens à lui exprimer toute ma reconnaissance pour avoir accepté de diriger ce travail, ses nombreux conseils et soutien constant tout au long de ces cinq longues années de travail.

Sur le terrain, cette étude a reposé sur le soutien et la collaboration des apprenants, des jeunes peu scolarisées des villes de Douala et de Yaoundé. Les témoignages de ces véritables acteurs du présent travail constituent le support de la recherche. Enfin, nous n'aurions pas pu venir à bout de cette entreprise sans tous ceux qui ont accepté de nous soutenir, palliant les difficultés de la recherche universitaire.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	3
Table des matières	4
Liste des sigles et abréviations	8
Introduction générale	10
Première partie : Facteurs du développement du secteur informel au Cameroun	18
Chapitre I : Un cadre d'étude dynamique	19
1.1. Problème : un marché du travail dominé par le secteur informel	19
1.2. Cadre et contexte de l'étude	21
1.2.1 Le contexte socio-économique	22
1.2.2 Contexte général de l'éducation	25
1.2.2.1 L'éducation en période précoloniale ou l'école indigène	25
1.2.2.2 Le cadre social et culturel de l'éducation traditionnelle	27
1.2.2.3 L'éducation pendant la colonisation	29
1.2.2.4 L'éducation pendant le protectorat allemand	31
1.2.2.5 L'école pendant la colonisation française	32
1.2.2.6 L'école pendant la colonisation anglaise	33
1.2.2.7 L'école républicaine après l'indépendance	35
1.2.2.8 Différences et complémentarités entre éducation moderne et traditionnelle	39
1.2.2.9 L'éducation pour une construction culturelle et identitaire locale	42
Chapitre II : Le système éducatif camerounais	44
2.1 Présentation du système éducatif camerounais	44
2.1.1 Organisation du sous système francophone	44
2.1.2 Organisation du sous système anglophone	47
2.1.3 Les écoles privées au Cameroun	49
2.1.3.1 Cadre réglementaire	49
2.1.3.2 Les composantes de l'enseignement du privé	50
2.1.3.3 L'enseignement privé catholique	51
2.1.3.4 L'enseignement privé protestant	52
2.1.3.5 L'enseignement privé islamique	52
2.1.3.6 L'enseignement privé laïc	53
2.1.4 La formation des enseignants	54
2.1.4.1 La durée et le programme de formation	55
2.1.4.2 Le personnel non fonctionnaire	55
2.1.4.3 Le personnel fonctionnaire	56
2.1.4.4 Les effectifs	57
2.1.5 Analyse comparée des écoles publiques et privées	58
2.1.6 Enseignement technique	59
2.1.7 Les orientations de la politique d'éducation au Cameroun	61

2.2 La formation professionnelle	61
2.2.1 Les événements fondateurs du système de formation professionnelle	61
2.2.1.1 La loi d'orientation de l'Éducation au Cameroun de 1998	62
2.2.1.2 Les étapes de la mise en place du cadre stratégique et politique actuel	62
2.2.2 Les politiques et pratiques de la formation professionnelle	64
2.2.3 Une formation professionnelle au milieu d'une multiplicité d'acteurs	66
2.2.4 Une formation professionnelle bien distincte de l'enseignement technique	67
2.2.5 Les mutations en cours dans le champ de la formation professionnelle	68
2.2.6 Les centres de formation professionnelle	69
2.2.6.1 La formation en alternance	70
2.2.6.2 Le projet PIAASI	70
2.2.6.3 PADER – Le programme d'appui au développement des emplois ruraux	71
2.2.6.4 Le projet PARI	72
2.2.6.5 Le projet « Emploi en milieu rural »	73
2.2.7 La structuration de l'apprentissage traditionnel	73
2.2.8 Le Projet d'appui à la réforme de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (PARETFOP)	75
2.2.9 Le projet de formation en alternance de la CCIMA	76
2.2.10 Les mesures stratégiques prises par l'État camerounais	77
2.2.11 Les activités informelles	79
 Chapitre III : L'éducation des adultes	 81
3.1 L'éducation des adultes au Cameroun	81
3.1.1 Alphabétisation et visions africaines	88
3.1.2 Alphabétisation au Cameroun	91
3.1.3 L'alphabétisation et l'éducation non formelle : palliatif aux carences du système formel ?	98
3.1.4 L'Unesco, et la démarche qualité	101
3.1.4.1 L'Unesco et l'éducation des adultes à travers le monde	101
3.1.4.2 L'Unesco et l'éducation des adultes au Cameroun	106
3.2. Analyse comparée des systèmes d'éducation des adultes à travers le monde	110
3.2.1 Expériences sur l'éducation des adultes en Afrique noire : cas du Botswana	111
3.2.2 Expériences sur l'éducation des adultes dans le monde arabe	111
3.2.2.1 Le cas du Maroc	112
3.2.2.2 Le cas de l'Égypte	114
3.2.3 L'éducation des adultes et le monde capitaliste	115
3.2.4 Formation des adultes en France	119
3.2.4.1 Approche historique	119
3.2.4.2 L'éducation des adultes en France après 1945	122
3.2.4.3 L'éducation des adultes pour une promotion sociale	123

3.2.4.4 Une formation permanente pour tous	124
3.2.4.5 L'éducation populaire	126
3.2.5 Synthèse sur les expériences	127
Deuxième Partie : Analyse conceptuelle et théorique	131
Chapitre IV : Fondements conceptuels	132
4.1 Notions de base et objectifs	132
4.1.1. Insertion socioprofessionnelle	132
4.1.2 Intégration	137
4.1.3. Qualification	138
4.2. Les sujets et leur contexte	140
4.2.1. Les jeunes peu scolarisés	140
4.2.2. Notion de population active	142
4.2.3. Le secteur informel	143
4.3. Les moyens et les méthodes	147
4.3.1. Alphabétisation	147
4.3.2. Formation professionnelle	149
4.3.3. Pédagogie ou andragogie	151
4.3.4. Éducation des adultes	154
4.3.5. La formation tout au long de la vie	156
4.4. Synthèse sur les définitions	158
Chapitre V : Fondements théoriques	161
5.1 Analyse sociologique ou l'inextricable lien entre l'analyse des faits d'organisation et de socialisation	162
5.2 Approche socio-psychologique	164
5.2.1 La théorie de l'auto-efficacité définie par Albert Bandura	165
5.2.2 Axel Honneth et la théorie de la reconnaissance	169
5.3 La dimension psycho-professionnelle	174
5.3.1 L'importance de l'image de soi	174
5.3.2 L'identité professionnelle et travail réflexif	185
5.3.3 Vers la compétence	191
5.3.4 La démarche : de l'insertion à l'intégration? Ou l'insertion pour une Intégration ?	195
Troisième partie : Méthodologie de recherche	197
Chapitre VI : Enquêtes croisées	198
6.1. Les lieux d'enquêtes	200
6.1.1. Les familles	201
6.1.2. Les centres de formation et d'apprentissage	201
6.2 Population de l'enquête : échantillon et technique	205
6.3. Instruments de recueils et techniques de traitements des données	208

6.3.1 Techniques de traitement des données	209
6.3.2 Analyse de contenu	209
6.3.3 Le questionnaire	210
6.3.3.1 Construction du questionnaire de l'étude	210
6.3.3.2 Présentation du questionnaire de l'étude	211
6.3.3.3 Modèle du questionnaire	213
6.3.3.4 Thèmes et indicateurs	217
6.3.4 L'observation par immersion	219
6.3.5 L'entretien	220
6.3.5.1 Présentation du guide d'entretien	220
6.3.5.2 Constitution des données	222
6.4 Analyse des observables (données recueillies)	233
6.5 Étude des entretiens	256
6.5.1 Le récit de vie	258
6.5.2 Analyse des entretiens	263
Chapitre VII Bilan – Diagnostic et Proposition d'un modèle spécifique d'insertion	272
7.1 Bilan – Diagnostic d'une enquête complexe en milieu camerounais	273
7.2 Perspectives et Propositions : comment s'intégrer dans l'informel ?	279
Conclusion générale	289
Références bibliographiques	296
Liste des tableaux et graphiques	310
IX Annexes	312
A.1 Loi d'orientation de l'Éducation au Cameroun	313
A.2 Questionnaire	321
A.3 Quelques extraits d'entretien	325
Résumé	332

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

BIT : Bureau International du Travail
CNPS : Caisse Nationale de Prévoyance Sociale
COSUP : Conseil d'Orientation Scolaire Universitaire et Professionnelle
CSP : Catégorie Socioprofessionnelle
DSCE : Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
EESI 1 : Première Enquête sur l'Emploi et le Secteur Informel
EESI 2 : Deuxième Enquête sur l'Emploi et le Secteur Informel
FCFA : Franc de la Coopération Financière en Afrique centrale
FMI : Fonds Monétaire International
FNE : Fonds National de l'Emploi
INS : Institut National de la Statistique
MINEFOP : Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
OCDE : Organisation pour la Coopération du Développement Economique
OHADA : Organisation pour l'Harmonisation en Afrique du Droit des Affaires
OIT : Organisation Internationale du Travail
OMD : Objectif du Millénaire pour le Développement
ONEFOP : Observatoire National de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
ONG : Organisation Non Gouvernementale
ONT : Observatoire National du Travail
ONU : Organisation des Nations Unies
PADER : Projet d'Appui au Développement des Emplois Ruraux
PAJER-U : Programme d'Appui à la Jeunesse Rurale et Urbaine
PARFIP : Programme d'Appui à la Réforme des Finances Publiques
PARIC : Programme d'Appui au Retour des Immigrés Camerounais
PED : Programme Emplois Diplômés
PIAASI : Programme Intégré d'Appui aux Acteurs du Secteur Informel
PPTTE : Pays Pauvre Très Endetté
UNESCO : United Nations Education Science and Culture Organisation

« Sans une participation véritable et consciente des femmes et des hommes dans tous les domaines de la vie, l'humanité ne saurait survivre ni relever les défis de l'avenir ». Déclaration de Hambourg, UNESCO 1997.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

À l'instar des autres pays d'Afrique sub-saharienne, le Cameroun est confronté à des problèmes protéiformes de développement, problèmes notamment économiques. Les dernières estimations de la Banque Mondiale suggèrent que 40% de la population du Cameroun vit en dessous du seuil de pauvreté, et 26% sont dans une situation de pauvreté chronique¹. Ainsi, en dépit de ses immenses potentialités humaines et naturelles, le pays compte parmi les plus paupérisés du monde.

En réalité, du fait d'un rythme soutenu de sa croissance démographique depuis la période coloniale, le Cameroun est confronté dans les années 1970-1980 à un écart entre le taux de croissance de sa population active et la disponibilité des emplois dans le secteur « moderne ». L'on se serait attendu à des politiques fortes de sédentarisation des populations rurales majoritaires, mais au-delà des discours, il n'y a eu aucun ralentissement du taux d'urbanisation, encore moins on n'a inversé la démesure du taux de chômage dans les cités urbaines jusqu'alors.

Cette tendance paradoxale crée nécessairement une classe d'individus paupérisés, intégrés dans l'écologie de ces villes en construction, et qui leur donnent un visage particulier. Des individus en intégration à l'économie de marché, aux besoins de la modernité. Le rôle et l'importance de ce qui est nommé « petits métiers », « services », « occupations » ou plus trivialement « débrouillardise », s'impose à l'observateur. Selon le BIT (Bureau International du Travail), 80% des travailleurs exercent dans le secteur informel. Même si la notion de secteur informel est polysémique, même si elle a suscité et suscite encore de nombreux débats, nous concevons que ce secteur regroupe des activités en marge de toute déclaration de patrimoine, des activités sans relation avec les institutions administratives fiscales et sociales régulant le secteur formel. Par ailleurs, selon les données de l'Enquête sur l'Emploi et le Secteur Informel - EESI 2 (Institut National de la Statistique, 2006), les personnes peu scolarisées, souvent analphabètes constituent l'essentiel de la population exerçant dans l'informel : cette frange de la société, si l'on se fie aux exigences du secteur formel, n'a aucune chance de trouver du travail « normal ». Ce qui est sûr, c'est que l'anormalité d'un tel phénomène le voue à n'être qu'approximativement appréhendé par les statistiques des instituts nationaux et

¹ Données du site de la Banque Mondiale : <http://www.banquemonddiale.org/fr/country/cameroon/overview>

internationaux et par les structures économiques ordinaires, alors que sa complexité requiert une compréhension globale.

La transparence de l'éducation comme élément nodal de la relation entre le secteur informel, les difficultés de socialisation urbaine et la précocité du niveau de scolarisation apparaît. Cela est du moins vrai dans le sens commun du concept de l'éducation, processus de socialisation des individus par une appropriation des valeurs, des réalités culturelles et identitaires d'une société. L'éducation est alors assimilée aux processus d'ancrage aux traditions et à la modernité, au processus de construction du sentiment d'appartenance à une nation.

Dans des pays neufs comme le Cameroun, la tâche prépondérante de l'État en matière d'éducation est l'émergence d'une citoyenneté consciente de son être et de son devenir. Le gage de la généralisation de cette conscience est l'éradication de l'illettrisme et de l'analphabétisme. En effet, encore aujourd'hui, nombreux sont les Camerounais qui ne savent ni lire ni écrire : le taux d'analphabétisme est estimé à 34% par l'UNESCO (2008). Le taux d'abandon prématuré des élèves du primaire demeure également très élevé, et le nombre de jeunes adultes ayant besoin d'une éducation de base ne cesse d'augmenter : le BIT indique qu'au Cameroun, environ 200 000 jeunes quittent le système éducatif chaque année sans avoir une qualification professionnelle.

La précarité économique, des problèmes de cohérence sociale et culturelle constituent des facteurs majeurs de l'éducation lacunaire de grande partie des jeunes Camerounais, avec comme corollaire leur exposition à l'informel. L'informel représente alors le débarras de l'inadaptation sociale, la face hideuse d'une société en pleine mutation. Notre thèse intitulée « *L'éducation des adultes peu qualifiés dans le contexte socio-économique du Cameroun* » admet certes que les activités informelles ont une utilité économique, mais elle a surtout un objectif praxéologique : voir comment lesdites activités pourraient être un moyen d'insertion structuré et valorisé des individus peu scolarisés. Comment parler d'objets quasi institutionnels comme l'éducation et la formation dans un hors-cadre social ? Comment parler d'insertion quand on participe déjà à l'activité économique ?

Il convient tout de même de préciser que même si le travail informel n'est pas socialement reconnu comme un « vrai métier », l'acquisition de diverses compétences est nécessaire pour l'exercer, ainsi qu'il en est de toutes les autres

activités professionnelles. Et on réitérera l'importance de la fonction économique des activités informelles (elles contribuent, selon un rapport BIT de 2002, à environ 50% du produit intérieur brut), sa fonction cathartique dans la modération de la tension sociale par l'absorption de certaines personnes sans activité, sa fonction sociale... Toutes ces fonctions indiquent qu'aucun acteur sérieux de développement ne saurait admettre la pérennité et la primauté de l'intuition sur le construit d'une compétence acquise à l'issue d'une formation. Personne ne peut admettre la marginalisation et la banalisation d'un tel potentiel humain.

Cette recherche s'est en conséquence intéressée à des individus dont on ne retient souvent que des étiquettes socioprofessionnelles dévalorisées (chauffeurs routiers, conducteurs de motos, chauffeurs taxi, mécaniciens, femmes de chambre, plombiers, coiffeuses, coiffeurs, maraîchers, vendeurs à la sauvette...), afin de comprendre leurs pratiques, leurs représentations et leurs aspirations en lien avec la question de l'éducation. Elle s'intéresse également à des facteurs contextuels camerounais déterminant la qualité d'« adultes non qualifiés ». Au moyen de différents types d'enquêtes, nous avons recueilli des observables de personnages différents opérant dans l'univers de l'informel à Douala et à Yaoundé. Nous les caractérisons « adultes » par rapport à l'approche pédagogique qui leur sied et qui les distingue des « jeunes » des cycles scolaires normaux. Mais on reconnaît la subjectivité d'une telle dénomination. Ce qui importe, c'est d'identifier et de comprendre les obstacles à l'insertion socioprofessionnelle de ceux qui ont quitté tôt l'espace scolaire, sans rudiments.

Derrière l'hétérogénéité des emplois informels au Cameroun, notre thèse voudrait mettre en évidence tout à la fois des permanences et des ruptures dans les questions de formation des adultes peu ou pas scolarisés, dans les questions de reconnaissance (notoriété) des qualifications découlant des formations « parallèles ». En quoi et comment l'acquisition de cette expérience de formation pourrait-elle aider ces adultes à mieux s'insérer dans la société et à (dé/re-)construire une perception de leurs métiers? La formation est alors une nécessité de l'éducation. À cette question principale, se greffent un ensemble d'autres interrogations spécifiques : Quels sont les modes d'acquisition des connaissances et des compétences en secteur informel ? En quoi la reconnaissance des activités informelles comme un lieu de formation effective peut-elle évoluer vers la production d'un niveau de qualification et participer d'insertion sociale et professionnelle des jeunes peu

scolarisés ou peu alphabétisés ? Les systèmes de formation en place répondent-ils aux besoins de la société et des formés ? Comment structurer l'offre de formation en fonction de la demande en secteur informel ?

On est au point de rencontre du besoin d'alphabétiser les personnes qui n'ont jamais connu le chemin de l'école, celles qui ont échappé aux mailles du système éducatif, souvent sans savoir lire ni écrire, et du besoin de leur donner une qualification professionnelle. Il nous importe alors d'analyser les moyens d'action mis à la disposition des uns et des autres en vue d'une meilleure insertion sociale et professionnelle. Pour cela, notre recherche ambitionne d'élucider précisément la manière dont la population active peu scolarisée acquiert leurs connaissances et leurs compétences.

En outre, quel est le rôle joué par les politiques et les dispositifs de formation par rapport à la professionnalisation de ces travailleurs peu scolarisés? On voudrait éclairer l'aspect politique du problème en se demandant comment, alors que la disparition de l'emploi non qualifié et ou informel était, dans les années 1980, quasiment programmée (si l'on en croit le Document Stratégique pour la Croissance et l'Emploi - DSCE), expliquer sa recrudescence de nos jours. Est-ce le signe d'une régression sociale ou alors c'est le résultat d'une politique non adaptée à l'évolution du monde ? Pour le cas du Cameroun, quels liens pourrait-on faire entre l'insertion par ces activités informelles et les politiques d'alphabétisation ? Nous nous proposons alors de scruter la logique des relations entre l'environnement économique instable, la précarisation de ces différentes formes d'emplois, la forte dégradation des conditions générale d'insertion professionnelle et le sentiment d'insécurité, d'exclusion des jeunes et adultes peu scolarisés et / ou peu alphabétisés.

Nous soutenons que la scolarisation est essentielle à l'insertion sociale et professionnelle dans un pays aussi fragile économiquement que le Cameroun : c'est l'hypothèse de départ de notre recherche. En plus, l'analphabetisme, l'illettrisme sont des facteurs dirimants d'activités professionnelles formelles dans un contexte de précarité des emplois, de relèvement permanent des niveaux de compétence et de compétitivité. La formation professionnelle continue de la catégorie de travailleurs sans diplôme est presque inexistante. Le secteur informel est d'abord son propre prestataire de formation, la grande majorité de celles et ceux qui y exercent acquièrent leurs compétences par l'auto-formation (formation par un entregent

familial, par l'apprentissage opportun sur le tas et par l'apprentissage traditionnel castique), une auto-formation tributaire de valeurs culturelles séculaires supplément des insuffisances étatiques. Par ailleurs, les différentes politiques d'emploi et de lutte contre le chômage sont beaucoup plus portées vers le volet insertion professionnelle que sur des actions de maintien dans l'emploi. Une refondation des modes d'éducation/formation de ces « débrouillards » entraînerait l'amélioration et la valorisation de leurs performances, une transition plus facile à l'économie formelle et une meilleure image dans la société.

L'objectif avoué du sujet étant l'accroissement des compétences qui permettent un relèvement du niveau de performance dans le secteur informel (pour passer d'une activité de survie et de précarité à une véritable dynamique de développement d'emplois et de richesses), il semble se trouver à la croisée de quelques chemins théoriques et domaniaux. La complexité de la problématique de l'insertion socioprofessionnelle des travailleurs de l'informel, en effet, a pour conséquence qu'elle peut être saisie avec une diversité de théories économiques, éducationnelles, psychologiques ou sociologiques. Nous recherchons une compréhension globale et une nécessaire complémentarité entre les phénomènes. Le modèle d'analyse « macroscopique » du phénomène de l'insertion socioprofessionnelle conçu par Réal Allard et Jean-Guy Ouellette, modèle combinant les approches sociologiques, socio-psychologiques et psycho-professionnels oriente notre lecture. Il faut alors organiser dans cette hiérarchie, les facteurs imbriqués de la situation des acteurs du secteur informel et de leur insertion socioprofessionnelle. Néanmoins, il sera aussi question de trouver une cohérence dans la multiplicité intérieure des théories relatives à chacune des approches proposées. Cet éclectisme théorique est justifié par des observables protégées recueillis à partir d'une combinaison d'enquêtes nécessairement compréhensives.

Notre travail comporte trois parties. Dans la première partie, nous présentons le cadre de la recherche, et le contexte général du système éducatif camerounais, ainsi que l'état des lieux sur l'éducation des adultes. Après avoir exposé la problématique et le cadre de la recherche, le premier chapitre poursuit avec une analyse historico-sociologique de l'éducation au Cameroun. Il s'agit en fait de décrire les modes d'éducation traditionnels avant le contact des populations avec l'Occident. Nous rappelons succinctement les formes de l'éducation pendant les colonisations

allemande, française et anglaise, c'est-à-dire la situation de l'école à la veille de l'indépendance.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons le système éducatif Camerounais actuel en prenant soin, lorsque les chiffres existent, de présenter les évolutions depuis l'indépendance. Nous nous servons des statistiques descriptives pour présenter cette situation actuelle du système éducatif (demande, offre d'éducation, politique mise en place, efficacité du système éducatif et rendement interne). Nous explorons le système éducatif du Cameroun, car les sorties sans qualification sont loin d'être une réalité simple à appréhender. Non seulement elles renvoient à des situations différentes d'un pays à l'autre, mais ce sont les résultantes d'un processus complexe, souvent trop tard identifié, entraînant une image négative de soi.

Enfin, dans le troisième chapitre, nous procédons à une analyse descriptive de l'éducation des adultes. Nous présentons l'importance de cette éducation par rapport à l'enseignement formel ainsi que les dispositifs mis en place par l'État pour la formation des personnes peu scolarisées. Nous abordons également le rôle de l'Unesco pour l'éducation des adultes au Cameroun, pour l'alphabétisation de la population. Il convient de préciser que la description envisagée dans ce chapitre repose en grande partie sur les statistiques scolaires et financières recueillies auprès des institutions ci-après : Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère des Finances, et des travaux de l'Unesco. Nous menons également une analyse comparée de l'éducation des adultes à travers quelques pays dans le monde (Europe, monde Arabe, Afrique). Nous relevons ainsi, de manière contrastive, les forces et les faiblesses de cette éducation au Cameroun.

La deuxième partie s'applique à définir le cadre conceptuel et théorique de la recherche. Nous définissons dans le chapitre quatre les concepts utilisés, en passant en revue quelques éléments de littérature : d'abord l'insertion. D'une manière générale, on peut considérer que l'insertion renvoie au processus qui va conduire un individu à trouver sa place dans un espace social déterminé, et y être reconnu. L'insertion peut, dans ce cadre, être mesurée en fonction de la qualité des rapports que l'individu entretient avec son environnement social, et nous nous limitons à deux aspects principaux du concept : l'insertion sociale et l'insertion professionnelle. Ensuite, quand il s'agit de définir l'intégration, on peut penser qu'elle a un caractère humain de proximité, tandis que l'insertion a un caractère d'autonomie économique.

En sociologie, l'intégration est le processus ethnologique qui permet à une personne ou à un groupe de personnes de se rapprocher et de devenir membre d'un autre groupe plus vaste par l'adoption de ses valeurs et des normes de son système social. L'intégration nécessite la satisfaction de deux conditions : une volonté et une démarche individuelle de s'insérer et de s'adapter (c'est-à-dire l'intégrabilité de la personne) d'une part, et d'autre part la capacité intégrative de la société par le respect des différences et des particularités de l'individu. En ce sens, il se pourrait que l'intégration soit plus adaptée pour évoquer le cas de nos jeunes travailleurs peu scolarisés, qui ont davantage besoin que l'on considère leurs capacités, leurs compétences et leurs singularités. D'après Madeleine Grawitz (1999, p. 63), une facette de l'intégration désigne la situation d'un individu ou d'un groupe qui est en interaction avec les autres groupes ou individus (sociabilité), qui partage les valeurs et les normes de la société à laquelle il appartient. À l'intégration, on oppose donc la marginalité, la déviance, l'exclusion. Le concept d'intégration prend place dans la tradition sociologique avec Émile Durkheim (1991, p. 175). Quant à l'alphabétisation, les définitions, les besoins et les usages sont devenus de plus en plus complexes, notamment dans les sociétés contemporaines très inéquitables, de plus en plus exigeantes et compétitives. L'évolution du concept d'alphabétisation est à cet égard très intéressante. Ce sont là quelques notions-clés de notre analyse.

Au chapitre cinq, nous présentons le cadre théorique de la recherche. Nous analysons nos données par rapport à théorie d'Allard et Ouellette. Nous convoquons également des approches complémentaires de cette vision de l'insertion. Notre ambition est d'appréhender toutes les facettes de la situation de la personne peu scolarisée : les réponses qui sont mises en œuvre au Cameroun seront exploitées afin de montrer en quoi elles témoignent ou non de bonnes pratiques dans le champ de l'éducation des adultes, tant en termes de professionnalisme, de pédagogie, que de construction sociale. Le processus de formation et d'insertion socioprofessionnelle ne va pas de soi et n'est plus seulement du ressort de l'individu. En fait « *la professionnalisation renvoie à trois processus : l'individu, le métier et la société* » (Pascal Roquet 2007, p.18).

Dans la troisième partie consacrée au cadre méthodologique, aux résultats et à la mise en perspective de la recherche, nous présentons notre terrain d'enquête et

l'approche de ce terrain (chapitre six). Nous clarifions nos choix épistémologiques et méthodologiques, en exposant les outils de collecte de données et « sujets » de la recherche. Il faut montrer comment celle-ci obéit aux principes éthiques et honore des critères de scientificité. Ce chapitre explique le déroulement de la recherche, il présente les profils d'interviewés et les représentations émergentes de leurs discours quant à la situation de l'emploi peu reconnu, la situation de formation ou de requalification souhaitée.

Au chapitre sept, nous travaillons sur les observables de l'enquête quantitative et qualitative menée au Cameroun entre 2010 et 2012 auprès des jeunes déscolarisés en formation et des jeunes travaillant dans le secteur informel. Nous utilisons des statistiques descriptives pour présenter les relations entre les différentes variables collectées au cours de l'enquête. Ensuite, nous analysons des entretiens menés auprès des jeunes, des responsables de la formation, et des membres des pouvoirs publics, pour asseoir notre enquête globale. Enfin, après atténuation des biais les résultats obtenus seront présentés et commentés. Nous ouvrons alors notre thèse à des propositions et les pistes de recherches ultérieures.

PREMIÈRE PARTIE :

**FACTEURS DU DÉVELOPPEMENT DU SECTEUR
INFORMEL AU CAMEROUN**

Chapitre 1 : UN CADRE D'ÉTUDE DYNAMIQUE

L'ambition de développement du Cameroun suppose que le pays a une maîtrise de tous les secteurs économique, qu'il les pense dans une stratégie cohérente. Or la complexité du paysage économique et le développement du secteur informel a pour origine un entrelacs d'acteurs et de situations dont la compréhension est le préalable à toute intervention.

1.1. Problème : un marché du travail dominé par le secteur informel

Contraint par la crise économique et la rigueur des plans d'ajustement structurels dès la fin de la décennie 1980, l'État camerounais a diminué les emplois publics. Ce sont souvent des postes qualifiés, jusque-là destinés aux jeunes produits du système éducatif qui ont été supprimés. Le gel des recrutements a ainsi tari les débouchés pour nombre de jeunes issus des formations secondaires et supérieures. Le secteur privé quant à lui est encore plus mal, et connaît des déflations massives de personnel. Alors que le secteur moderne neurasthénique n'embauche plus, les emplois en milieu rural qui se diversifient peu demeurent peu attractifs pour les jeunes : les ruraux préfèrent souvent tenter leur chance en ville. La détérioration des conditions de vie des populations, surtout en zone rurale, et l'espoir d'un destin meilleur motivent alors une migration ininterrompue vers le milieu urbain. Mal préparées à recevoir cet afflux de populations souvent démunies, les villes leur réservent un avenir incertain, en particulier s'agissant de leur insertion professionnelle. Dans ces conditions, le taux de chômage urbain évolue rapidement, l'arrêt de l'embauche dans le secteur public, et la faible capacité d'absorption du privé rendent l'insertion professionnelle de jeunes, problématiques surtout ceux qui n'ont pas eu la possibilité ou le moyen d'aller à l'école.

Au-delà de ces constats généraux, la connaissance du marché du travail reste encore fragmentaire. Les données sont éparses, incomplètes et rarement comparables. Toutefois, l'étude réalisée par Jean-Pierre Lachaud (1994) dans cinq pays, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar et Mali, fournit des observables intéressants, notamment sur l'incidence de l'éducation sur le chômage. Selon ces travaux, le chômage des jeunes serait proportionnel au niveau d'instruction, au moins jusqu'au premier cycle du secondaire. L'auteur note aussi que les jeunes sans instruction sont moins souvent chômeurs, car ils s'orientent assez

vite vers l'apprentissage traditionnel ou trouvent une occupation dans le secteur informel. En revanche, après neuf années d'enseignement général, les sortants de l'éducation de base, totalement dépourvus de connaissances techniques ou professionnelles, sont mal préparés à l'insertion dans le marché du travail. Qui plus est, ils auraient souvent des attentes élevées en matière de salaire et de conditions de travail. Mais c'est la situation des personnes peu scolarisées qui nous intéresse : la précarité, la pauvreté, voire d'exclusion, caractérisent la vie des jeunes déscolarisés et défavorisés. À ces facteurs économiques et démographiques, aux difficultés d'expansion des capacités d'accueil, s'ajoute une situation scolaire dans l'ensemble mauvaise, des problèmes de qualité de l'enseignement... Finalement, l'absence de perspective d'emploi et la détérioration des conditions de scolarisation alimentent une véritable crise de confiance qui s'exprime à travers une baisse de la demande d'éducation. La croyance dans le salariat comme mode de promotion sociale régresse.

Pourtant, loin de démissionner, les populations adoptent des stratégies alternatives, endogènes, tant en matière économique que dans le domaine de l'éducation et de la formation. C'est ainsi qu'elles semblent se tourner davantage vers des activités économiques informelles et se replient fréquemment vers des formes d'éducation et d'apprentissage non formelles. Le secteur informel urbain joue alors un rôle d'absorption de cette main-d'œuvre excédentaire et pleine d'initiatives. La multitude d'initiatives des acteurs de l'informel a encore des effets mal connus, le défi de la maîtrise du phénomène engage un nombre considérable d'analystes de domaines différents.

Le terme « secteur informel », employé pour la première fois par le BIT dans les années soixante-dix, désignait tout d'abord des activités illicites ou illégales d'individus agissant dans un but d'évasion fiscale ou en marge de la législation. Plus généralement, on parle maintenant d'entreprises informelles pour désigner celles qui ont recours à des modes de gestion ou de production peu sophistiqués et qui fonctionnent sans statut légal (Webster et Fidler, 1996). Mais au Cameroun, face à l'essoufflement de l'économie moderne, le secteur informel constitue un refuge et un rempart contre l'exclusion. D'après le Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (MINEFOP), jusqu'à 80% des travailleurs exercent dans l'informel. La population active du secteur informel aurait été multipliée par 7 en 30 ans par l'arrivée de ruraux émigrés en ville. Les activités de ce secteur sont souvent

commerciales, avec des services à petite échelle, qui absorbent près des deux tiers des individus, notamment des femmes et des jeunes peu scolarisés. Cependant, ces activités sont désignées comme des « activités de survie », car elles procurent des revenus précaires, mais immédiats. D'où notre problème que ce secteur informel répond aux besoins des populations urbaines à travers la petite production marchande, le commerce de micro-détail ou des services de proximité, alors que ses actifs n'ont pas les moyens de diversifier leurs marchés, et que le financement de ces initiatives reste souvent très lié à la précarité du réseau familial. D'autre part, si le secteur informel semble doué d'une extraordinaire capacité d'absorption de l'offre de travail, la qualité des emplois créés est dans l'ensemble médiocre et les conditions de travail souvent mauvaises, voire dégradantes. S'il semble aujourd'hui indéniable que l'insertion sociale et professionnelle d'une majorité de jeunes repose sur le secteur informel, comment faire pour consolider ce processus afin que l'insertion professionnelle et sociale des jeunes actifs peu scolarisés ou / et analphabètes du secteur informel soit durable. Le développement social et économique du pays peut-il s'effectuer en mettant au ban de la société une part non négligeable de sa jeunesse? Quelles seraient les voies d'amélioration à la hauteur des enjeux liés à ces questions de société ? En quoi la formation et la reconnaissance des acquis expérimentiels peuvent être une contribution à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes peu scolarisés exerçant dans les métiers informels ?

Deux faits majeurs caractérisent le secteur informel camerounais:

1/ Le hors-cadre structurel : l'essentiel des effectifs est constitué de travailleurs indépendants et le travail des enfants reste ici préoccupant. Les aides familiales sont le principal moyen de financement de cette économie.

2/ Le hors-cadre définitoire : la pluriactivité est assez courante et permet de multiplier les sources de revenus.

La problématique étant posée nous allons présenter le contexte de notre recherche.

1.2. Cadre et contexte de l'étude

Le contexte économique et celui de l'éducation ont un sens, en ce que la transition de mœurs éducatives et économiques traditionnelles ne s'est pas faite sans heurt. Certains pensent d'ailleurs qu'une grande partie des problèmes du Cameroun et de l'Afrique, relèvent de l'adaptation au contact du monde occidental.

1.2.1. Le contexte socio-économique

Le contexte socio-économique du Cameroun est marqué par les problèmes de chômage et de sous-emploi.

Le sous-emploi global touche environ sept actifs sur dix (71,7%). Son ampleur est plus marquée dans le milieu rural (78,8%) que dans le milieu urbain (57,4%). Il se présente donc comme le véritable problème du marché du travail au Cameroun, avec des disparités importantes suivant la région d'enquête et le sexe (DSCE 2009, p.44).

Ces problèmes constituent plus que jamais des défis majeurs que le gouvernement et l'ensemble de la communauté nationale se sont engagés à relever depuis les États Généraux de l'Emploi (EGE) en 2005.

L'année 1986 est caractérisée par l'officialisation de crise économique que vit le pays. Cette année marque également et concomitamment la fin de l'approche du développement économique et social fondée sur les plans quinquennaux, et l'avènement des plans et/ou programmes d'ajustements structurels pour combattre ladite crise. La récession se matérialise par la faillite et la fermeture de nombreuses entreprises, les licenciements consécutifs aux privatisations des entreprises publiques et parapubliques et les déflations de personnels à la fonction publique conduisant à l'effondrement des revenus des ménages. Face à cette situation, et dans le but de réduire le taux de chômage, le gouvernement a mis en place plusieurs institutions pour la promotion de l'emploi.

– Le Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (MINEFOP), mis en place en 2004 avec, comme feuille de route, l'élaboration de la politique gouvernementale en matière de formation et d'insertion professionnelles.

– Le Fonds National de l'Emploi (FNE), créé en 1990, a pour mission principale la promotion de l'emploi sur l'ensemble du territoire. Ses principales activités se résument à l'intermédiation entre l'offre et la demande d'emploi sur le marché du travail, à l'appui de la formation qualifiante et à la création de micro-entreprises pouvant générer des emplois.

– L'Observatoire National de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (ONEFOP), créé en 2002, avec pour mission principale de rassembler, traiter, analyser et diffuser régulièrement les informations sur l'emploi et la formation professionnelle. Malheureusement depuis 2005, l'ONEFOP n'a produit que deux publications dont la seconde intitulée **J'observe** s'est présentée en fait comme l'unique bulletin d'informations sur le marché de l'emploi. Cependant, le contenu de cette publication

ne semble pas traduire objectivement les résultats projetés dans la stratégie offensive d'actualisation des indicateurs-clés que sont le taux de chômage, les niches d'emplois, les métiers qui offrent plus d'opportunités, les formations d'actualité, la situation de l'offre et de la demande d'emploi.

– Le Programme Intégré d'Appui aux Acteurs du Secteur Informel (PIAASI), organisme rattaché au Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, a pour mission de favoriser la mutation du secteur informel vers le secteur formel à travers l'appui à l'organisation, à la formation et au financement.

Depuis 2009, dans sa déclaration de politique nationale de l'emploi, le gouvernement camerounais a décidé de faire de l'emploi un axe central de sa politique de développement. Il l'intègre en conséquence comme un des trois axes stratégiques dans le Document de Stratégies pour la Croissance et l'Emploi (DSCE, 2009), considérant ainsi l'emploi non seulement comme un résultat de la croissance économique, mais aussi et surtout comme un facteur inducteur de cette croissance et accélérateur du recul de la pauvreté. Il décline en conséquence la question de l'emploi dans le DSCE sous trois angles fondamentaux à savoir :

- l'accroissement de l'offre d'emplois décents ;
- la mise en adéquation de la demande d'emploi ;
- l'amélioration de l'efficacité du marché de l'emploi (ibid.)

Dans cette perspective, le gouvernement a misé sur le développement des PME pour relever le défi de l'emploi. Il entendait en particulier s'attaquer au sous-emploi visible dont le taux est estimé à 11% de la population active occupée (ibid.). L'objectif à l'horizon 2020 est de résorber complètement le sous-emploi visible et de maintenir le taux de chômage élargi à moins de 7%. La mise en place de programmes spécifiques de création d'emplois en faveur des couches sociales les plus défavorisées (jeunes, femmes, groupes vulnérables et personnes handicapées) par la fonction publique viendra compléter l'offre d'emplois décents. En effet, les autorités comptent promouvoir l'auto-emploi pour accompagner le développement des secteurs porteurs de croissance, notamment le secteur rural, l'artisanat et les services. Elles attendent de ces programmes spécifiques une contribution importante à la réduction à moins de 50% du sous-emploi visible et à la migration du secteur informel vers le secteur formel de l'économie (ibid.).

Dans le secteur rural par exemple, en cohérence avec la politique de développement de grandes exploitations agricoles, des mesures incitatives sont

prises pour faciliter l'installation des diplômés des écoles d'agriculture à travers : la formation au montage de projets agricoles d'envergure, la facilitation de l'accès au crédit et la facilitation de l'accès aux intrants agricoles modernes. La réalisation de certains projets structurants apparaît par ailleurs comme un atout qu'il faut subtilement exploiter dans la mesure où ceux-ci sont capables d'entraîner le développement des activités profitables aux habitants des localités riveraines. Ainsi, des formations spécifiques, selon la nature des projets, doivent être développées en vue de faciliter l'insertion de ces populations dites peu ou sans qualification.

Au vu de l'immense potentiel dont dispose l'artisanat, le gouvernement, selon le DSCE, entend aussi le revaloriser dans toutes ses composantes, pour en faire un espace véritablement attractif et générateur d'emplois, de revenus et de croissance. De même, dans le secteur des services, des programmes spécifiques en appui à la stratégie de développement des filières porteuses (confection, tourisme...) sont envisagés, afin de favoriser l'installation des jeunes issus des établissements de formation professionnelle.

La question est de savoir comment relever ce qui constitue l'élément catalyseur de tout développement. Quelle importance faut-il accorder au travailleur non ou peu qualifié ? Les travailleurs dits non ou peu qualifiés le sont-ils vraiment ? Comment peut-on se requalifier dans son travail ? Comment valoriser les acquis de l'expérience ?

Le rehaussement social, économique et culturel des populations adultes est l'un des enjeux au cœur de la Déclaration sur l'Éducation Pour Tous (1990). Conscient de la faiblesse de son système éducatif, le Cameroun a souscrit à cette déclaration adoptée à Jomtien en 1990 et réaffirmée à Dakar en 2000 par la communauté internationale. Les recommandations de Jomtien étaient l'universalité de la scolarisation et la mise en place de programmes d'éducation destinés à alphabétiser les adultes. La stratégie, dont le but d'aider ces acteurs du secteur informel à mieux s'insérer dans le tissu économique, consiste en leur accompagnement pour organiser, capitaliser leurs acquis de l'expérience pratique de leurs activités par une réglementation souple sur la fiscalité, par des actions de formation permanentes et continues. L'objectif visé à court terme, réitérons-le, est de rendre transparent le marché de l'emploi et de réussir l'insertion professionnelle du plus grand nombre de demandeurs d'emplois. Ainsi, il y a lieu d'accompagner les demandeurs d'emplois à la bonne définition leurs projets professionnels et d'augmenter ainsi leurs chances de

trouver rapidement un emploi. Il y a également lieu d'assurer une bonne communication sur les tendances et évolutions du marché de l'emploi et finalement une bonne information des acteurs.

1.2.2. Contexte général de l'éducation

L'école camerounaise actuelle ne peut valablement être appréhendée sans tenir compte du contexte historique et sociologique de l'éducation. Quatre temps forts permettent de mieux comprendre le développement de l'éducation au Cameroun : l'école indigène avant la colonisation, l'école allemande, l'école française, l'école anglaise.

1.2.2.1. L'éducation en période précoloniale ou l'école indigène

Au début de la colonisation plusieurs missionnaires ont pensé qu'ils apportaient l'éducation dans une société entièrement dépourvue de système éducatif. En fait, la lecture des écrits des anthropologues occidentaux comme Malinowski ou Lord Hailey sur la vie des populations autochtones ne laisse aucun doute sur le fait que l'Afrique en général et le Cameroun en particulier possédaient un système éducatif propre, qui fonctionnait très bien selon les règles et les limites imposées par les sociétés. Les principaux objectifs de ce système éducatif étaient de :

- préserver l'héritage culturel de la famille, du clan ou de la tribu,
- permettre aux membres de chaque nouvelle génération de s'adapter à l'environnement physique, d'apprendre comment l'utiliser et l'appivoiser,
- puis surtout expliquer que l'avenir de la communauté dépend de la compréhension et la perpétuation des lois, des institutions, des langues et des valeurs héritées du passé des ancêtres.

La logique formatrice était d'éduquer à la préservation de la culture, des valeurs et de la vie communautaire afin de construire l'identité culturelle. Un ensemble de techniques formelles et informelles étaient utilisées pour la transmission du savoir, et du savoir-faire, des attitudes et des comportements sociaux. La transmission était corrélée à la tradition, elle était surtout accomplie oralement et la répétition devait faciliter la mémorisation. La transmission des savoirs avait une fonction sociale.

Cette éducation strictement indigène se situe bien avant la colonisation. Au cours de ladite période, elle est orale et pratique, essentiellement une responsabilité de la

société traditionnelle. Elle s'effectue grâce à une socialisation basée sur des valeurs traditionnelles que les parents et la société transmettent aux enfants jusqu'à l'âge adulte. La communauté toute entière orientait, dirigeait et supervisait l'éducation des jeunes dans sa manière de penser, d'agir et de sentir. Le jeune camerounais, avant l'époque coloniale, était éduqué par l'apprentissage des rites et des valeurs traditionnelles ainsi que par l'exercice pratique et progressif d'une profession. Le but était d'inculquer des savoir-faire nécessaires à la vie en société.

Toute la communauté patriarcale servait de guide et de maître. Cette forme d'éducation s'est maintenue jusqu'à l'arrivée de la colonisation avec l'école des «Blancs». Elle n'a pas complètement disparu aujourd'hui, on en garde encore des traces.

Par contre, ce type de société rurale hiérarchisée, immuable, qui précédait, subsiste profondément dans la culture scolaire, cette philosophie de l'initiation à la reproduction et à la conservation inhibe l'initiative, la mobilité, l'invention des jeunes. Si la présence d'éléments durables de l'éducation africaine séculaire dans l'actuel système scolaire camerounais fournit d'intéressants aspects de pertinence, elle n'y introduit cependant pas moins d'autres aspects négatifs qui freinent l'efficacité. (Valaskakis, Gendion, Hendrey, Girard, 1987, p. 8 cité par H. Ngonga, 2010, p. 17)

Selon Ngonga (ibid.), cette forme d'éducation permettait aux jeunes d'intérioriser les valeurs socioculturelles de leur milieu, tout en favorisant la construction d'une personnalité propre et qui pouvait faire de chaque adolescent un être unique. Cette manière d'éduquer permettait à l'adolescent de se calquer sur l'adulte tout en se formant sur le plan individuel. La diversité des milieux d'éducation participait à la socialisation du jeune. Cette forme d'éducation a persisté jusqu'à l'arrivée des Allemands en juillet 1884. Des données écrites sur l'éducation sont disponibles dès cette période. Les missionnaires allemands ont été les premiers à créer des écoles au Cameroun avant même la colonisation proprement dite. L'objectif n'était pas de former les camerounais comme agent de développement mais d'assurer l'évangélisation des indigènes. L'école servait de vecteur à la religion.

Au cours des années 1844 à 1884 qui ont précédé le début de la colonisation du Cameroun, de nombreux missionnaires et commerçants anglais, français et allemands (parfois des étrangers interposés comme le pasteur noir Joseph Merrick) débarquèrent sur la côte camerounaise et se livraient à endroit à de nombreuses luttes d'influence concrétisées par la création des maisons de commerces, des églises et des écoles. (Mbala Owono, 1986)

1.2.2.2. Le cadre social et culturel de l'éducation traditionnelle

L'éducation est le moyen qui permet d'enseigner, d'instruire, de transmettre des connaissances à un individu ou groupe d'individus en vue de le former à une technique. Elle permet d'acquérir des connaissances sur son environnement et sur le monde. Ces connaissances sont de tout ordre, à savoir intellectuel, morale, culturel, scientifique, technique, économique, etc. Idéalement pour toute société, « *l'éducation est la seule technique pour laquelle une société initie sa jeunesse aux valeurs qui constituent la vie de sa civilisation* ». Éducation et tradition tendent à se confondre sur le principe même de la transmissibilité et par leur ancrage à un contexte donné. Parler d'éducation traditionnelle peut-être tautologique. La tradition est un ensemble d'idées, de doctrines, de légendes, de pratiques, de connaissances, de techniques, d'habitudes et d'attitudes transmis de génération à génération aux membres d'une communauté humaine donnée. Du fait du renouvellement perpétuel de ses membres, la communauté humaine se présente comme une réalité mouvante et dynamique. La tradition sera alors perçue comme une sorte de convention collective acceptée par la majorité des membres, un cadre de référence qui permet à un peuple de se définir ou de se distinguer d'un autre peuple. Ainsi, la tradition revêt à la fois un caractère normatif et fonctionnel. On peut estimer que la colonisation a profondément modifié- le « cadre de référence » du Noir Africain.

À la recherche d'une certaine authenticité, un figement de l'éducation et de la tradition dans le temps est opérationnel : le concept d'« éducation traditionnelle » réifie cette éducation qui avait cours en Afrique précoloniale. Cette éducation prenait en compte la richesse profonde du milieu africain. Elle était fondée sur les traditions africaines, et transmise de génération en génération. L'enseignement était dispensé de façon orale. La formation et la pédagogie étaient essentiellement collectives, fonctionnelles, pragmatiques, mystiques, polyvalentes et intégrationnistes. Les enseignements tendaient à valoriser la cohésion, la solidarité, la primauté du groupe sur l'individu et à transmettre les valeurs aux individus afin qu'ils se révèlent à leur statut d'humain.

L'éducation a un caractère collectif et social prononcé. Elle relève de la responsabilité de la famille, du clan, du village, de l'ethnie, car l'enfant en Afrique appartient au groupe tout entier et pas seulement à ses géniteurs. L'individu se définit en fonction sa collectivité et c'est dans le groupe social que l'enfant fait son

apprentissage : il est ainsi soumis à la discipline collective. L'enfant étant considéré alors comme un bien commun, il est soumis à l'action éducative de tous. Il peut être envoyé, conseillé, corrigé ou puni par n'importe quel adulte du village. Il reçoit ainsi une multitude d'influences diverses, mais les résultats sont convergents du fait de la cohésion du groupe dans l'action éducative.

En dépit de son caractère groupal, dans cette éducation, une place particulière revient aux parents et aux aînés ou à des personnes qualifiées par des tâches spéciales comme durant les moments de rites d'initiations ou d'apprentissage de métiers. C'est une éducation globale, et intégrée à la vie. Elle se fait partout et en toute occasion. Elle n'a pas de limitations strictes, elle se donne partout et en tout temps, car elle se moule à la vie. L'apprentissage est basé sur la participation active de l'enfant aux différentes activités du groupe. Il s'agit là d'une pédagogie du vécu où les adultes servent d'exemple et de cadre de référence à l'action des jeunes. L'individu éduqué est formé dès lors qu'il a subi des rites de passage de l'enfance à l'adolescence, et toute sa vie durant.

L'éducation est pratique. Les enseignements reçus sont en rapport avec l'écosystème local, avec les réalités sociales, culturelles et économiques et directement liés aux tâches de production. C'est ainsi que le jeune sera vite intégré dans le circuit de la production. Sa participation à la production n'a pas uniquement une valeur didactique, théorique, elle est l'écho aux besoins, au bien-être de la famille, de la société. La formation pratique est continue, progressive et souvent orale. L'éducation se fait par classes d'âge. Elle se veut adaptée à chaque tranche d'âge. Elle va du plus simple au plus complexe et se définit en termes de paliers ou plutôt d'hierarchie des âges où l'aîné est censé savoir davantage que le cadet. L'action éducative est donc continue et graduelle, c'est-à-dire sans fossé ni coupures entre les différentes étapes du développement de l'enfant, entre la famille, le clan et la société, entre la théorie et la pratique.

L'éducation traditionnelle comporte deux aspects selon Anicet Mungala (1982, p.35) : l'aspect public, exotérique et l'aspect privé, ésotérique que l'on appelle l'initiation réservée aux seuls « initiés ». Elle se passe dans des bois sacrés, où seuls les initiés ou les impétrants peuvent accéder. À ce niveau, se transmettent des connaissances entrant dans le domaine du secret de la vie en société et ayant trait au domaine social, technique, spirituel surtout. La culture africaine traditionnelle est d'essence

animiste, où il existe une croyance profonde aux forces de la nature. L'initiation est entourée de mystères et d'interdits, car elle établit un lien entre le monde visible et le monde invisible. C'est une occasion de rupture avec les réalités palpables (le monde physique). Dans cette éducation, tous les éléments des forces de la nature sont « divinisés », et il est établi un lien d'harmonie et d'équilibre avec eux. Le mode opératoire de cette éducation se fait par des rituels, dont le but principal est de créer l'équilibre et d'insérer l'individu dans sa société selon la mission et la responsabilité qui lui est confiée par celle-ci. Cette éducation-là est donc parfaitement adaptée au milieu de vie et répond aux besoins de la société.

Le contenu pédagogique de l'éducation traditionnelle est homogène, quelque peu constant et repose sur l'uniformité des principes éducatifs qui régissent la société traditionnelle.

Tous les enfants sont soumis à un même type d'éducation. Elle met en avant un même idéal, les mêmes buts, à savoir : faire de l'enfant l'homme de la famille, du clan, de l'ethnie ; l'homme qui se soumet à la réglementation sociale du groupe ; l'homme qui connaît son milieu de vie, sa société et s'y harmonise ; l'homme qui pourra perpétuer les traditions de son clan, de son ethnie, etc. (A. S. Mungala, *ibid.*, p. 38.).

Il s'agit enfin, d'une éducation intégrale et complète. Elle concerne la formation de toute la personne, elle l'être l'humain à la vie, dans toutes ses composantes : à la fois intellectuelle, morale, culturelle, sociale, religieuse, philosophique, idéologique, économique, physique...

1.2.2.3. L'éducation occidentale et la colonisation

Rappelons que l'éducation traditionnelle avait pour objectif de préparer les enfants et les jeunes à la vie adulte, à la tradition et aux valeurs morales et spirituelles, l'éducation traditionnelle africaine était essentiellement pratique, et les enfants apprenaient en agissant. Ils étaient impliqués dans la pratique de la ferme, de la pêche, de la cuisine... La formation intellectuelle renfermait l'étude de l'histoire locale des légendes, de l'environnement, des proverbes... En tant qu'expérience intégrée, cette formation combinait la formation physique et la formation du caractère, l'activité manuelle avec la formation intellectuelle. L'éducation traditionnelle africaine était fonctionnelle dans ce sens que le programme relevait des besoins de la société.

Les premières fondations du système éducatif de type occidental au Cameroun datent du XIX^e siècle, avec l'arrivée des missionnaires allemands, anglais et français. L'éducation européenne a été introduite au Cameroun par les premiers missionnaires chrétiens soutenus par les gouvernements coloniaux : l'éducation pratiquée par les

autochtones devait être anéantie pour la « civilisation » des colonisateurs. L'imposition par les colonisateurs de leur modèle d'éducation, avec des buts mercantilistes et impérialistes à peine voilés, a contribué à la destruction de l'éducation traditionnelle.

L'administration coloniale en Afrique a assumé un rôle très important en ce qui concerne la formulation de la politique éducationnelle. Dans la plupart des territoires coloniaux étaient nommés des directeurs en charge de l'éducation. La tâche d'éducation était surtout confiée aux missionnaires qui se chargeaient d'évangéliser les populations à travers la Bible tout en leur donnant une éducation dite académique par le biais de l'apprentissage de la lecture, et de l'écriture dans la langue du colon. La structure du système éducatif avait en deux sections : le primaire et le secondaire. Le contenu éducatif était essentiellement constitué par les préjugés européens sur l'Afrique. Les bénéficiaires, peu nombreux, de cette éducation en période coloniale étaient une population triée et choisie selon des critères du colon (Abdou Moumouni, 1967 ou Joseph Ki-Zerbo, 1990). Une instruction moyenne et limitée était dispensée aux populations. La transmission des connaissances n'était pas liée à la tradition, mais plutôt au niveau de connaissances que les colonisateurs voulaient donner aux « indigènes ». La perspective de construction identitaire n'était pas de mise, il s'agissait plutôt de déconstruire la personnalité culturelle des peuples autochtones.

Sans que cela ne leur soit officiellement prescrit, dès la fin du XIXe siècle, les colonisateurs ont aussi éprouvé le besoin de former les auxiliaires pour l'administration. C'est ainsi que l'administration française ouvre une première école primaire supérieure de Yaoundé dès 1921. Vingt-quatre ans plus tard, en 1945, les cours complémentaires de Douala et de Yaoundé s'orientent plus nettement vers l'enseignement technique. En zone anglophone du pays, le premier collège d'enseignement technique proposant une formation professionnelle est créé en 1952. Ce retard peut aussi s'expliquer par des relations conflictuelles avec le Nigeria et par le fait que la gestion de l'enseignement a été habituellement confiée à des organismes agréés composés de missionnaires et des autorités traditionnelles (Christiane Courade et Georges Courade, 1977)².

² Courade C. et Courade G. *L'École du Cameroun anglophone*, ONRST, 1977

Les premières entreprises créées à Yaoundé et à Douala demandaient une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée. Les premières écoles post-primaires ont formé des instituteurs et des auxiliaires d'administration bénéficiant d'un statut social bien valorisé. Les premières études supérieures ont été proposées dans des grands séminaires catholiques (latin, philosophie, théologie) d'où sont sortis les premiers hauts fonctionnaires ayant accompagné les premiers pas du jeune État camerounais.

1.2.2.4. L'éducation pendant le protectorat allemand

Le 14 juillet 1884 marque le début de la colonisation du Cameroun. À cette date, pour la première fois, le drapeau allemand flotte sur le plateau Joss à Douala. Dans un premier temps, le souci du colonisateur a été la pacification du territoire occupé, vinrent ensuite des préoccupations économiques. L'école était alors reléguée au second plan et abandonnée entre les mains des missionnaires pour poursuivre l'œuvre scolaire commencée avant la colonisation. Les pouvoirs publics avaient d'autres soucis que la construction des écoles. L'implantation de l'administration allemande provoqua le départ de la *Baptist Missionary Society* au profit d'une confession protestante dénommée la « mission de Bâle ». En 1886, le gouvernement de Bismarck autorise la présence de missions catholiques au Cameroun par l'intermédiaire de la « *Societas Apostolus Catholicici* » des « pères Pallotins ». Les missionnaires allemands ont fait construire des écoles, essentiellement concentrées dans la partie sud du territoire jusqu'en 1935.

La scolarisation, limitée pratiquement au sud du Cameroun, est à la fois rapide et presque totalement l'œuvre des missionnaires. Ainsi, à la veille de la première guerre mondiale, les statistiques disponibles étaient les suivantes :

Population totale : 2 230 000 habitants

Population scolaire : 36 833 élèves

- Secteur public : 2,3% des élèves scolarisés
- Secteur privé confessionnel 97,7% des élèves scolarisés.

(Martin Y. 1981, p. 42)³

Pendant la colonisation allemande, l'enseignement confessionnel, largement subventionné par la puissance d'occupation, était la seule organisation autorisée à scolariser les enfants. Bien que les langues locales fussent enseignées pour aider à la lecture de la Bible, l'objectif était d'encourager l'apprentissage de la langue allemande dans les écoles. Pour le colonisateur allemand, il n'était pas question d'investir à perte dans l'instruction publique. À cette époque, les indigènes

³ Cité par Ngonga H (ibid., p. 19)

camerounais ne possédaient pas les moyens matériels et financiers pour investir dans le domaine de l'éducation. Bien plus, l'école étant une priorité de l'administration coloniale allemande, il était exclu de la confier aux populations indigènes.

Pendant la colonisation allemande au Cameroun, on peut aussi noter que les rapports qu'entretenaient les deux peuples étaient ceux du colonisateur au colonisé, et la chicote accompagnait l'action éducatrice dans les écoles. Cette institution nouvelle avait été introduite dans le territoire pour servir de vecteur à une idéologie de l'exploitation et non au développement économique.

1.2.2.5. L'école pendant la colonisation française

Les Français ont pris possession du territoire camerounais après le traité de Versailles en 1919 qui entérina le partage du pays en deux entités, l'une administrée par les français pour la partie orientale et l'autre par les anglais pour la partie occidentale. Comme leur prédécesseur allemand, l'exploitation sans vergogne de la colonie s'est généralisée. Pendant l'occupation française, les écoles laissées entre les mains des missionnaires avaient pour but d'inculquer la culture française. Ils iront plus loin en procédant en même temps à « *la conquête morale* » des paysans, en les poussant massivement à la religion chrétienne. Les écoles françaises se construiront dans les zones d'implantation de l'église chrétienne. Les populations islamisées de la partie septentrionale du pays seront donc négligées et, par conséquent, les zones d'influence de l'islam ne seront pas dotées d'écoles. Les Français se dévouèrent à supprimer toutes les traces de la colonisation allemande pour s'attacher les populations indigènes. Plusieurs décrets, notamment celui du 08 décembre 1921 rendent l'enseignement obligatoire en langue française et interdisent l'utilisation des langues locales dans l'enseignement. On a là une manifestation de la philosophie assimilationniste française :

Il faut donc de toute nécessité que vous suiviez avec le plus grand soin le plan de campagne que je vous ai tracé, que vous coordonniez vos efforts, tous les efforts et que le défrichement méthodique et bien concerté (des autres langues) se poursuive sans hâte comme sans arrêt...(afin de concrétiser) notre volonté de donner aux populations du Cameroun la langue en quelque sorte nationale qu'elles n'ont pas et qui ne saurait évidemment être que celle du peuple à qui est dévolue la souveraineté du pays⁴

⁴ Directive de 1921 du Haut Commissaire de la République française au Cameroun Jules Carde citée par le site : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/cameroun.htm>

Aucune école ne sera autorisée si l'enseignement n'y est pas donné en français.
L'enseignement de toute autre langue est interdit.⁵

Pour mettre en application les directives supra, l'administration française ouvre des écoles publiques n'enseignant que le français. Après 1945, le système de tutelle, imposé longtemps avant à la partie française par la Société des Nations (SDN), favorise l'expansion de l'école française. Enseignement primaire et secondaire se développent finalement car les français avaient besoin d'indigènes sachant lire et écrire pour constituer la nouvelle administration indigène sur laquelle il fallait désormais s'appuyer pour gouverner. Les français avaient également besoin des indigènes scolarisés pour poursuivre la pacification des zones rebelles et aider la population à la compréhension de la Bible écrite en français.

Avec la fin de la 2^{ème} Guerre Mondiale, la partie française entame la politique d'assimilation dans le but de former avec une nation constituée de la métropole et des territoires et départements d'Outre-mer. En conclusion, pendant la colonisation française, les disparités régionales se sont progressivement installées dans l'éducation, si bien que certains acteurs de l'éducation ont accusé la partie française d'avoir planté les germes des inégalités de toutes sortes dans le système éducatif. La partie sud du territoire bénéficiait des écoles au détriment de la partie nord islamisée. Le système éducatif actuel porte encore les marques de ces inégalités dans le développement de l'école. La France, par son école, a bouleversé les rapports culturels et politiques existant entre les populations paysannes et leur chef traditionnel. Toute la colonisation française a consisté à installer les écoles dans les régions chrétiennes et dociles du pays en fonction des relations que les populations entretenaient avec le colonisateur.

Dans la structure sociale mise en place au cours de cette période de la tutelle française, les différents groupes sociaux n'avaient pas la même importance et l'installation des écoles obéissait à la même logique de discrimination.

1.2.2.6. L'école pendant la colonisation anglaise

Après le partage du Cameroun lors du traité de Versailles, les Anglais prennent possession de la partie occidentale. Les Britanniques divisent leur possession en deux parties, chacune administrée différemment. La partie Nord, le Northern Cameroon a été rattachée au Nigeria septentrional alors que la partie sud, le Southern Cameroon, a été intégrée au Nigeria oriental. En 1961, la partie sud

⁵ Arrêté du Gouverneur V. Augagneur du 28 décembre 1920 à Brazzaville.

demande son rattachement au Cameroun français. Ce qui fait qu'aujourd'hui le Cameroun est un État bilingue.

Alors que les Français imposaient la langue française dans leurs zones d'influence, les Britanniques toléraient les langues locales dans les écoles.

L'enseignement était également l'œuvre des églises protestantes et catholiques qui utilisaient les écoles pour l'enseignement de la religion. Il convient de relever que les Anglais n'avaient pas créé d'écoles publiques et continuaient à s'appuyer sur l'Église comme leurs prédécesseurs allemands.

En 40 ans de colonisation anglaise, le territoire n'a pu bénéficier que de 381 écoles confessionnelles (aucune école publique). Ces chiffres confirment le choix opéré par l'administration anglaise de fournir l'éducation occidentale à un nombre limité de la population. Le nombre réduit des écoles confessionnelles pour un territoire de 42 116 km² montre que les églises opéraient également un choix stratégique dans la construction des écoles. Elles tenaient également compte de la docilité des populations pour implanter les écoles et refusaient d'en construire dans les zones d'influence musulmane.

Tableau 1 : Distribution du nombre d'écoles et d'enfants scolarisés selon les zones d'influence chrétienne et musulmane.

Zone d'influence	Nombre d'écoles	Nombre d'enfants scolarisés
Chrétienne	68	89356
Musulmane	13	1200
Total	81	90556

Source : Firmin Oyono, *L'histoire du colonialisme camerounais*, 1985

Dans les faits, l'administration britannique s'était contentée de faire fonctionner les écoles abandonnées par les Allemands, si bien que la croissance des effectifs des élèves était fonction des écoles réhabilitées. En 1961 la réunification s'opère entre le Cameroun sous administration française et du Cameroun sous administration anglaise une unification. Les deux entités forment la République Fédérale du Cameroun. La partie anglophone comptait déjà 95159 élèves comme le montre le tableau ci-après.

Tableau 2: Évolution des effectifs des élèves du primaire à la veille de la réunification en 1961

Année	1917	1937	1947	1957	1961
Effectif	279	11179	25200	54844	95159

Source : Firmin Oyono, *ibid.*

En effet, les effectifs des élèves de l'enseignement primaire qui étaient de 279 élèves en 1917 sont passés à 95 159 élèves à la veille de la réunification en 1961. Quand à l'enseignement secondaire, le premier collège dénommé « Collège Saint-Joseph » a été construit en 1938 par la mission catholique. À la veille de la réunification, quatre collèges fonctionnaient déjà dans la zone anglaise : un collège catholique et trois collèges protestants. Dans la partie du Cameroun gérée par les Anglais, il n'existait aucun établissement scolaire privé laïc. Toutes les localités où les Allemands n'avaient pas construit d'écoles resteront également sans école et sans collège. Les élèves qui souhaitent poursuivre les études secondaires devaient se rendre dans les institutions secondaires au Nigeria. La colonisation britannique avait privilégié la création des grandes plantations produisant les produits de rente au détriment des écoles. Le choix de l'administration anglaise était donc clair : l'économie passait avant l'éducation. Après avoir relaté le contexte historique de l'éducation camerounaise, intéressons-nous maintenant au système éducatif actuel que nous avons intitulé l'école républicaine après l'indépendance.

1.2.2.7. L'école républicaine après l'indépendance

Le développement du système éducatif peut être caractérisé par trois grandes tendances :

- Une expansion massive quantitative et qualitative à tous les niveaux
- un enseignement technique et professionnel
- Une relative « africanisation » des curriculums

Les deux premières tendances peuvent s'expliquer par des changements sociaux et les transformations économiques et politiques dues à la modernisation et à l'avènement du tissu économique-industriel du fait des indépendances. La dernière tendance s'explique par l'avènement d'une nouvelle élite africaine qui essaye de faire pression pour que l'éducation soit le reflet de leur civilisation. En ce qui

concerne les curricula développés pour l'enseignement, Firmin Oyono (1985) affirme qu'il y a trois courants de pensée qui s'affrontent alternativement depuis l'indépendance pour imposer des contenus. Ces courants sont les suivants :

- Les « traditionalistes » qui prônent la prééminence de la théorie scientifique et des humanités dans l'éducation.
- Les « spécialistes » qui veulent mettre en exergue la fonction économique de l'école dans la construction d'un État fort et qui prônent de mettre l'accent sur la formation du capital humain spécialisé, en privilégiant la formation technique et scientifique.
- Les « généralistes » qui pensent que le pays a plus besoin des ressources humaines généralistes dans leur éducation pour occuper des fonctions politiques et managériales que des spécialistes pour les fonctions techniques. Pour eux, les curricula en Humanités doivent être aussi sinon plus importants que ceux en science et technologie.

Cette époque est aussi marquée par le développement de la formation universitaire au niveau local, avec des investissements dans les constructions de plusieurs universités, écoles supérieures et instituts supérieurs d'enseignement technologiques et professionnels⁶. La logique éducative développée s'est faite sous le prisme de l'instruction. L'objectif était de former des hommes et des femmes instruits, en leur permettant d'acquérir et d'accroître leurs connaissances dans divers domaines. L'enseignement prodigué allait conférer une reconnaissance sociale et du pouvoir aux détenteurs de cette instruction.

La fonction de socialisation liée à l'éducation était appréhendée sous l'angle de l'insertion sociale par les diplômes. Il fallait en même temps gommer l'image d'un retard civilisationnel et rester dans la construction identitaire du peuple. La quête devait fondre l'individu africain dans « la civilisation de l'universel », concept abstrait pour nous. Étrangement, la langue de cette double quête, la langue de la transmission des savoirs reste essentiellement celle des anciens colonisateurs à savoir le français et l'anglais.

⁶Avant les indépendances, jusqu'aux années 1970-80, il fallait s'exiler en Occident pour pouvoir faire des études universitaires et spécialisés. Il est maintenant possible de passer tout type de cursus et de diplômes académiques au Cameroun allant jusqu'au doctorat et à l'agrégation.

Le Cameroun francophone a accédé à la souveraineté internationale en 1960 et la partie anglophone en octobre 1961. Au moment de cette dernière indépendance, les deux parties opéraient leur réunification. Le Cameroun héritait en même temps de deux systèmes scolaires mis en place par les deux colonisateurs. Il s'agit du système scolaire français et du système scolaire britannique que nous venons de décrire dans le chapitre précédent. Les choix opérés par les responsables du système scolaire actuel portent donc largement les marques du passé colonial. Les problèmes scolaires qui se succèdent aujourd'hui sont donc en partie liés à l'héritage issu de l'occupation.

Malgré les efforts consentis par les pouvoirs publics pour doter le pays d'écoles, de nombreux problèmes continuent à ternir l'image de son école républicaine : taux de redoublement et d'abandon très élevés, faible taux de rétention des élèves dans l'enseignement de base, fortes disparités entre les différentes régions du pays, accès limité de certaines couches sociales à l'éducation et insuffisance quantitative et qualitative des enseignants (MINEFI, **ECAM II**, enquête réalisée en 2000/2001).

Le système éducatif est marqué par de fortes disparités qui entravent le développement harmonieux de la scolarisation. Ces disparités sont liées entre autre aux revenus des familles, au sexe et à la situation géographique de l'élève, en rapport avec la carte scolaire (région, département, l'arrondissement, district). Ces disparités peuvent alors tenir des caractéristiques du lieu de résidence (urbain et rural).

Les revenus des ménages constituent un des facteurs qui influence la scolarisation au Cameroun : on sait que la chance pour un enfant d'aller à l'école est fonction du revenu des parents.

Un enfant au Cameroun dont le revenu des parents se trouve dans la tranche des 20% les plus pauvres a 40% environ moins de chance d'être scolarisé. Plus le revenu des parents s'élève, plus l'enfant a la chance d'aller à l'école, et plus il a de chance de fréquenter une école privée. Cette disparité par rapport au revenu est plus marquée à chaque niveau d'enseignement car le coût des études varie selon le niveau d'enseignement.

Plus les revenus des parents sont élevés, plus les chances d'atteindre le secondaire sont élevées et plus encore les chances d'atteindre le secondaire privé confessionnel sont élevées. En ce qui concerne la fréquentation dans l'enseignement supérieur, il

n'existe pratiquement pas d'étudiant dont le revenu des parents se situe dans les 20% les plus pauvres. Il n'existe pas comme en France, de « bourses sur critères sociaux ».

L'ECAM II note des disparités plus ou moins considérables en termes de dépenses d'éducation selon la région et le milieu. En termes de disparités régionales, les dépenses annuelles moyennes par élève sont d'environ 11 500 FCFA soit environ 13 euros ; dans la région de l'Extrême-Nord contre 94 300 FCFA soit environ 140 euros à Douala dans la région du Littoral et 97 200 FCFA à Yaoundé dans la région du Centre. Dans le même temps, le poids des dépenses de l'éducation dans le budget des ménages représente quant à lui 1,1% des dépenses totales dans l'Extrême-Nord contre 6,4% à Douala et 7,5% à Yaoundé. Un enfant en âge scolaire résidant dans les régions du Nord a un peu plus de deux fois moins de chances d'être scolarisé que son concitoyen résidant à Yaoundé. Ceci est la résultante d'un ensemble de facteurs dont certains peuvent être mis en exergue ici : les parents vivant dans ces régions sont souvent peu instruits et donc cernent mal l'importance de l'éducation dans la vie future de l'enfant. En outre, les parents préfèrent utiliser les enfants comme main d'œuvre dans les plantations plutôt que de les envoyer à l'école. La pauvreté aussi déterminante : les enfants exercent des petits métiers pour apporter quelques pièces nécessaires à la survie des familles.

Pour conclure, l'école camerounaise est passée par trois phases. La première phase concerne l'éducation traditionnelle ou l'école avant la colonisation. Elle concerne l'éducation des enfants avant le contact du pays avec l'Occident. La deuxième décrit la rencontre des populations indigènes avec l'éducation l'occidentale. La troisième représente le système éducatif après l'accession du pays à l'Indépendance. Le diagnostic de l'enseignement public et privé montre des disparités dans l'éducation, les différenciations géographiques et sexuelles dont souffre l'école camerounaise. L'existence d'écoles publiques et privées au Cameroun est une pratique héritée de la colonisation, époque pendant laquelle les écoles privées catholiques fonctionnaient sous l'œil bienveillant de l'administration coloniale.

S'agissant de l'école républicaine on constate, malgré les efforts déployés par les pouvoirs publics et les progrès accomplis au cours des années qui ont suivi l'indépendance, de nombreuses difficultés financières et des insuffisances sur le plan de l'offre d'éducation.

1.2.2.8. Différences et complémentarités entre l'éducation moderne et traditionnelle

Le système éducatif actuel africain et particulièrement camerounais est un « avatar » de la colonisation. L'Occident a implanté en Afrique le monopole scolaire de la formation. De ce fait, il a éliminé le paramètre socioculturel de l'enseignement et a prôné la culture dominante du colonisateur à travers des mécanismes d'assimilation. En ce sens, le système éducatif camerounais est crisogène : il ne fournit pas des outils pour préméditer l'avenir, et le présent est en débat, tout en conflits à cause d'une absence de politique d'éducation endogène. Aucune construction de véritables projets allant dans le sens de cette politique de développement endogène et qui permettent au pays d'atteindre un développement durable ne dépasse le stade des discours. Les fonctions de l'école n'ont pas été prises en compte, ni maîtrisées. Ainsi, le système scolaire s'inscrit dans un processus de disjonction d'avec le contexte culturel et social local. Ceci a pour conséquence une société en perte de repères par rapport à son passé et à ses modes traditionnels d'enseignement/apprentissage. L'éducation et la transmission moderne des savoirs ne semblent donc pas avoir produit les résultats escomptés à cause de leur inadaptation et de leur coût. Dès lors, des rapports très contrastés, pour ne pas dire antagonistes dans leur d'approche, entre l'éducation « traditionnelle » et « moderne » vont apparaître.

Les différences entre l'éducation traditionnelle et l'éducation moderne s'observent au niveau de leurs contenus éducationnels et pédagogiques et de la fonction sociale du système éducatif.

L'éducation traditionnelle est pratique. On donne ainsi à l'enfant un ensemble de connaissances utilitaires qui lui permettent d'affronter sans beaucoup de frustration les difficultés de la vie qui sera sienne. *A contrario*, le côté pratique de l'éducation moderne ne concerne que quelques matières, certaines filières spécialisées ou parfois un niveau élevé de scolarisation. Le contenu pédagogique de l'éducation traditionnelle est homogène. Il y a une uniformité dans les enseignements. Ainsi, l'éducation n'était pas marquée par des contradictions internes et tout adulte servait d'exemple pour les jeunes en fonction du type d'homme défini par la société. C'est une éducation intégrale et complète. Les disciplines ne sont pas fragmentés, ni isolées les unes par rapport aux autres comme dans l'éducation moderne occidentale. Tous les pans du savoir sont contenus dans chaque technique

d'éducation. En conséquence, plusieurs savoirs sont transmis en même temps. Par exemple :

À travers un conte, on enseigne à l'enfant à la fois la langue (vocabulaire et phraséologie), l'art de conter (langage et rhétorique), les caractéristiques des animaux (zoologie), les comportements humains ou les conduites des hommes à travers celles des animaux (psychologie), le chant, le savoir-vivre en société (morale, civisme). (A. Mungala, *ibid.*)

Elle est donc constituée de techniques ou moyens d'action de transmission, à travers lesquelles tous les aspects du savoir de divers ordres sont révélés. C'est un contenu global où tout est lié. Ce contenu prend la forme de contes, de légendes, de proverbes, de devinettes, de jeux, de travaux physiques pour acquérir des techniques spécifiques, et de rites initiatiques. En outre, le système traditionnel est marqué par un contenu éducationnel où sont enseignées les valeurs. Pour Mungala, les valeurs sont ce qui est posé comme vrai, beau, bien, sur tous les plans. Selon des critères sociaux, elles servent de références, de principes moraux à la société. Dans l'éducation traditionnelle, il s'agit de critères sociaux exclusivement. Les valeurs que l'éducation traditionnelle transmet sont les suivantes : la suprématie du groupe humain sur l'individu, la solidarité responsable et réciproque entre les membres, le respect dû aux aînés, aux vieillards et aux invalides, le respect des lois et des codes de vie, le respect de son rôle et rang social et de la cohésion du groupe, le travail collectif ou communautaire.

Par ailleurs, les qualités morales sont transmises : le courage, le respect de la parole, l'honnêteté, la politesse, la responsabilité, etc. Dans l'éducation moderne, l'école enseigne le droit, le contenu des codes juridiques mais néglige de donner à l'étudiant l'éducation morale dont il aurait grand besoin pour conduire sa vie. Une des différences majeures entre l'école traditionnelle et l'école moderne se situe au niveau de la fonction sociale de l'éducation dans ces systèmes respectifs. Le but ultime de l'éducation traditionnelle est de valoriser la cohésion du groupe. Elle a une fonction hautement sociale en Afrique traditionnelle. Ce qui est en jeu, c'est le rôle social que chaque individu doit jouer dans la société. L'éducation permet alors à chaque individu d'avoir une place au sein de son clan, de se situer par rapport aux membres de son groupe et de « tenir son rang ». C'est l'esprit communautaire qui est enseigné et valorisé. Toute action individuelle doit être faite dans l'intérêt du collectif. Un proverbe africain dit pour expliquer cet esprit communautaire : « *Que suis-je et que puis-je sans les autres ? En venant, j'étais dans leurs mains, En partant, je serai*

dans leurs mains. » Nous voyons les valeurs que cet aphorisme exprime qui sont la solidarité, la vie communautaire et la socialisation. Ces valeurs qui se différencient des idéaux de développement individuel, de compétitivité, de productivité, de quête effrénée de profit, dont se réclament l'éducation dite « moderne ». Les processus de transmission ne se construisent pas de la même manière dans les deux systèmes éducatifs. L'un est basé sur l'écrit uniquement et l'autre sur la parole (l'oralité) principalement, mais pas exclusivement. En effet, l'écrit n'est pas étranger à l'éducation traditionnelle africaine. Il existe une multitude de systèmes d'écritures répertoriés en Afrique, et toutes les langues africaines témoignent du phénomène et du concept de l'écriture. Seulement, l'écrit était réservé à la classe des « initiés » au sein de la société.

Dans l'éducation moderne, l'accès aux enseignements techniques et scientifiques supérieures (cycle d'ingénieur) est réservé aux « matheux », à ceux qui ont une aptitude à s'élever dans l'abstraction. Dans l'école traditionnelle l'accès à ces mêmes connaissances est réservé aux « initiés ». En effet, le savoir initiatique, qui se transmet par des rites, a aussi pour objectif de provoquer le développement spirituel de l'Homme, afin d'induire l'apparition des qualités morales très élevées et des capacités mentales supérieures. L'initiation transforme l'être humain en producteur de connaissances.

Bien que l'éducation traditionnelle soit en cohérence avec le contexte culturel africain, elle ne constitue pas, à elle seule une panacée aux problèmes éducatifs du pays, étant donné que la société est dynamique et mouvante, et que le Cameroun s'inscrit dans un contexte global et de mondialisation. Aussi, l'éducation traditionnelle souffre de ses limitations sur cet ordre. La pratique de l'oralité dans l'éducation traditionnelle impose des limites dans la transmission des patrimoines cognitifs. L'oralité implique une société « close », car elle restreint la communication à ceux qui parlent la même langue. La pédagogie bien qu'elle soit répétitive est également fermée car elle requiert la relation physique entre le formateur et l'apprenant dans une situation concrète, elle peut ainsi exclure une auto-éducation. L'écrit, en permettant de consigner les informations dans des textes, rend la transmission autonome, et par là, rend autonome l'apprentissage (qui n'est plus forcément lié à une action et à la présence de l'instructeur). Cette distanciation présente un avantage car elle permet l'abstraction et la conceptualisation, et un inconvénient si

l'apprenant ne se fonde plus sur la pratique. L'abstraction stimule l'esprit critique, la lecture d'un texte engendre un effort de réflexion.

L'écriture représente une capacité immense d'amasser des connaissances, de les conserver et de les répandre. L'absence d'écriture ou sa présence limitée dans le mode d'éducation traditionnelle a rendu difficile, voire impossible, la systématisation et la conservation des connaissances. D'où la disparition d'une bonne partie du patrimoine culturel africain. L'éducation moderne offre cette possibilité de transmission intégrale de tous les savoirs. Elle permet de s'arrimer, par ses modalités et ses constructions de savoirs, aux évolutions du monde. Les systèmes éducatifs traditionnels et modernes, malgré leurs différences, sont complémentaires dans le contexte actuel de mondialisation. Les différences témoignent de leurs spécificités, mais pas de leur opposition intrinsèque. En nous plaçant dans une perspective positiviste nous dirons que ces deux systèmes sont complémentaires malgré leurs imperfections relatives. Les transmissions de savoirs, des valeurs développées dans les deux systèmes, de par leur caractère ouvert et dynamique, offrent la possibilité d'être développées, réajustées, réorientées, et parfaites pour s'adapter aux contextes de vie.

1.2.2.9. Conclusion : éducation pour une construction culturelle et identitaire locale

En principe, l'école est un outil qu'une société se donne pour répondre à un certain nombre de ses besoins. L'école a donc des fonctions au sein de toute société. Ces fonctions sont d'ordre idéologique et économique, car l'école doit être orientée pour satisfaire les besoins fondamentaux de la population. La fonction idéologique consiste à fournir un certain type d'Homme, et la fonction économique a pour objectif de préparer les citoyens à acquérir des capacités, des compétences qui leur permettent : de servir dans le développement de leur pays, d'avoir un emploi, d'être capables de créer des savoirs et des emplois, d'être des citoyens qui deviennent des producteurs et pas seulement des consommateurs.

Ces fonctions de l'école devraient s'inspirer et se nourrir de la culture locale en priorité, puis s'enrichir de l'expérience de l'environnement international. Les curriculums proposés dans une jonction des deux systèmes éducatifs (traditionnel et moderne) devraient permettre aux citoyens de bien maîtriser leur culture locale, car c'est autour des éléments culturels d'une société que s'articule toute réflexion

productrice de sens. L'africanisation des curriculums doit être entreprise de façon générale. Pour cela, les développeurs de curriculums seront enseignés et éduqués sur la culture nationale, les besoins locaux et nationaux, afin de pouvoir produire des disciplines et des niveaux de savoirs adaptés à la vie de la nation et du continent. Ils devront être formés aux savoirs et savoir-faire locaux. Leurs activités d'apprentissage doivent avoir comme cadre cognitif, normatif et social le contexte local. Ces curriculums seront une symbiose des savoirs locaux et extérieurs, afin d'ouvrir les esprits à toutes les réalités, car au village comme en ville, la tradition et modernité se mêlent. La connaissance de la culture locale doit être divulguée et guidée par le système éducatif afin qu'il permet de produire des savoirs et une construction culturelle qui révèle et pérennise l'identité locale. Le but est de produire une école de la vie, une école de l'éducation et non plus celle d'inspiration coloniale de la simple instruction, une école adaptée à son environnement.

CHAPITRE II : LE SYSTÈME ÉDUCATIF CAMEROUNAIS

Le moyen par excellence que la société moderne donne à l'homme pour son insertion est l'éducation, et principalement l'éducation scolaire. Si l'école camerounaise a pu rejeter un si grand nombre d'individus, elle a certainement des problèmes structurels qu'il est nécessaire d'identifier.

2.1. Présentation du système éducatif Camerounais

Les orientations essentielles du système éducatif camerounais ont fait l'objet en 1998 d'une loi d'orientation dont le texte intégral est annexé (A1).

Depuis le remaniement ministériel de 2002, trois départements ministériels gèrent l'éducation :

- Le Ministère de l'Éducation de Base qui s'occupe des écoles maternelles, primaires et normales d'instituteurs dans les zones anglophones et francophones.
- Le Ministère des Enseignements Secondaires administre, à travers ses différentes directions et services déconcentrés, les lycées et collèges d'enseignement général ou technique implantés dans toutes les localités du pays (anglophones ou francophones).
- Le Ministère de l'Enseignement Supérieur gère toutes les universités (anglophones ou francophones) publiques ou privées et les grandes écoles.

Dans les écoles, les lycées et collèges, les cours sont principalement dispensés en français dans le sous-système francophone et en anglais dans le sous-système anglophone. Certains établissements possèdent des structures bilingues dans lesquelles les enseignements sont dispensés en anglais et en français. Dans les universités et les grandes écoles, les enseignements sont dispensés en français ou en anglais, l'enseignant utilisant la langue qu'il maîtrise le mieux.

2.1.1. Organisation du sous-système francophone

Il convient de souligner que le sous-système francophone s'applique dans les régions administratives de : l'Adamaoua, le Centre, l'Est, l'Extrême-Nord, le Littoral,

le Nord, l'Ouest. Il convient aussi de relever que, dans certaines villes de la zone anglophone, fonctionnent des établissements scolaires qui suivent la formule francophone en dispensant tous les enseignements en français. Ce phénomène est beaucoup plus présent dans les capitales provinciales anglophones et notamment les villes de Buéa et de Bamenda où les enfants de fonctionnaires de culture francophone sont scolarisés. L'inverse se vérifie également.

Le système francophone est organisé en quatre niveaux d'enseignement :

- L'enseignement maternel,
- L'enseignement primaire,
- L'enseignement secondaire (général et technique),
- L'enseignement supérieur.

L'État assure le financement des établissements scolaires publics, tandis que les écoles privées sont financées par les fonds propres du promoteur.

L'enseignement maternel est le premier niveau. En principe, il devrait durer deux ans comme le stipule la réglementation en vigueur, et les études sont organisées en deux sections (moyenne et grande). Les scolarisés des maternelles sont dans la petite enfance (4 ou 5 ans). Mais dans la pratique, les enfants y restent 3 ans : de plus en plus, les parents exerçant un emploi de salarié inscrivent leurs enfants dès l'âge de 2 ou de 3 ans dans les « petites sections », qui se généralisent dans les grandes villes pour accueillir les élèves précoces. En général, à l'issue du cycle maternel, tous les enfants s'inscrivent sans condition dans les écoles primaires.

L'enseignement primaire est le second niveau de l'enseignement dans le sous-système francophone. Il accueille les enfants de 6 ans à 14 ans. Ces jeunes enfants apprennent dans les écoles primaires, des connaissances de base comme la lecture, l'écriture, l'arithmétique et même la connaissance du milieu dans lequel ils vivent. Ce niveau d'enseignement s'étale sur six ans dans les classes ci-après : la section d'initiation aux langages (SIL), le cours préparatoire (CP), le cours élémentaire première année (CE1), le cours élémentaire deuxième année (CE2), le cours moyen première année (CM1), le cours moyen deuxième année (CM2). A l'issue de l'école primaire, les élèves présentent le diplôme officiel du Certificat d'études primaires (CEP).

Bien que les études primaires soient obligatoires pour tous les jeunes, nombre de parents refusent encore d'inscrire leurs enfants à l'école pour des raisons financières

et religieuses⁷. Ils préfèrent profiter du travail des enfants dans les plantations ou à la maison. Dans la plupart des familles aussi bien chrétiennes que musulmanes du Nord ou de l'Est, la scolarisation des filles est très souvent sacrifiée à l'autel du mariage.

L'enseignement secondaire constitue le troisième niveau d'enseignement. Il dure 7 ans. Il comprend :

L'enseignement général subdivisé en deux cycles : le premier cycle (durée 4 ans), scolarise les jeunes jusqu'à l'âge de 18 ans dans les Collèges d'enseignement général (CES). À l'issue de ce cycle, les élèves présentent le diplôme du Brevet d'études du premier cycle (BEPC).

Le second cycle de l'enseignement général (durée de 3 ans) accueille, dans les lycées d'enseignement général, les jeunes jusqu'à l'âge de 21 ans. Les élèves présentent à la fin de la classe de première le diplôme de Probatoire de l'enseignement général. Ceux des classes de terminale présentent le diplôme de baccalauréat de l'enseignement général.

L'enseignement secondaire technique dure également 7 ans et se décompose en deux cycles de 4 et 3 années respectivement : le premier cycle scolarise les jeunes jusqu'à l'âge de 20 ans dans les Collèges d'enseignement technique. Le second cycle, d'une durée de 3 ans accueille dans les lycées d'enseignement technique les jeunes jusqu'à l'âge de 22 ans. Le certificat d'études professionnelles (CAP) est délivré à l'issue du premier cycle tandis que les élèves du second cycle, parvenus en classe de terminale technique sont soumis à l'examen du baccalauréat ou du brevet de technicien.

L'enseignement secondaire se singularise par l'existence d'un enseignement post-primaire qui récupère dans les sections artisanales rurales (SAR) une partie des élèves du primaire avec ou sans CEP, qui n'ont pas trouvé place dans les lycées et collèges, pour une formation de 2 ans. Aucun diplôme ne sanctionne cette formation.

S'agissant de l'enseignement supérieur, l'instance de tutelle est le Ministère de l'Enseignement Supérieur. Cette structure étatique s'occupe administrativement des universités d'État et des universités privées. L'enseignement supérieur comprend aussi des grandes écoles, qui recrutent les étudiants sur concours : l'École Normale

⁷ Selon le Mineduc, en 1998, le taux d'inscription brut au primaire était de 81%. Mais il est inégalement réparti dans le territoire national.

Supérieure de Yaoundé, l'École Polytechnique, l'École Nationale des Travaux Publics, l'Institut Sous-Régional des Statistiques et Économies Appliquées, l'École Nationale des Postes et Télécommunications, l'Institut de Formation et Recherches Démographiques, l'École Nationale d'Administration et de Magistrature.

Quant aux universités privées, on en compte plusieurs, parmi lesquelles des universités créées par des institutions religieuses à l'instar de l'Université Catholique d'Afrique Centrale, de la Faculté protestante de théologie et de l'Université adventiste. Dans les universités étatiques et privées, les études sont sanctionnées par le Brevet de Technicien Supérieur (BTS), le Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) pour les cycles de 2 ans, la Licence qui sanctionne 3 années d'études dans les Facultés, le Master délivré après 5 années d'études avec succès dans les différentes facultés et enfin le diplôme de Doctorat délivré après 8 années d'études supérieures.

2.1.2. Organisation du sous-système anglophone

On peut préciser que le sous-système anglophone fonctionne dans deux régions administratives du pays. Il s'agit des territoires anciennement colonisés par les Anglais : le Nord-Ouest et le Sud-Ouest. Il convient aussi de relever que, dans certaines villes de la zone francophone, fonctionnent des établissements scolaires qui dispensent des enseignements en anglais. Cette pratique vise les populations résidentes de culture anglophone et les enfants des fonctionnaires anglophones dont les parents travaillent dans les services déconcentrés des localités francophones. Le constat d'élèves de parents francophones dans ces écoles ne surprend plus. Le sous-système anglophone est organisé également en quatre niveaux d'enseignement : Nursery, Primary, Secondary et Higher Education.

Les écoles relevant du Nursery school et du Primary school sont placées sous la tutelle administrative du Ministère de l'Éducation de Base. Les lycées et collèges relevant du Secondary sont placés sous la gestion administrative du Ministère des Enseignements Secondaires.

L'enseignement dans les «Nursery school » constitue le premier niveau d'enseignement du sous-système anglophone. En principe, il dure deux ans comme le stipulent les textes mais, dans la pratique, les enfants restent 3 ans, comme dans

les établissements francophones. Les élèves scolarisés dans les « Nursery school » représentent également la petite enfance dont l'âge varie entre 4 et 5ans. Les études sont organisées dans les Nursery school 1 et Nursery school 2. En général, tous les enfants des « Nursery school » s'inscrivent sans condition dans les Primary school à l'issue du Nursery 2.

Le « Primary school » constitue le second niveau de l'enseignement dans ce sous-système. Il accueille les enfants âgés de 6 ans à 14 ans. Ceux-ci apprennent les écoles primaires des connaissances de base comme la lecture, l'écriture, l'arithmétique et même la connaissance du milieu dans lequel ils vivent. Ce niveau d'enseignement s'étale sur six ans dans les classes de Class 1 à Class 6. À l'issue du « Primary school », les élèves présentent le diplôme officiel intitulé First School Living Certificate (FSLC). Bien que les études dans les « Primary school » soient obligatoires pour tous les jeunes, aucune sanction ne vient frapper les parents qui gardent à la maison les enfants en âge scolaire. Ces enfants travaillent dans les plantations de café ou de cacao ou encore servent de garçon à tout faire à la maison. Ici également, les filles sont utilisées dans les travaux domestiques au détriment d'une scolarité stable et suivie.

Les enseignements dans les post primary, général secondary et technical secondary sont placés sous la responsabilité du Ministère des Enseignements Secondaires. C'est le troisième niveau de l'enseignement. Les études dans post primary se déroulent dans les « artisanales rurales sections » et récupèrent une partie des élèves issus des « primary school » avec ou sans FSLC, qui n'ont pas trouvé de place dans le secondary, pour une formation de 2 ans. Aucun diplôme ne sanctionne cette formation.

Si l'enseignement secondaire général dure également 7 ans dans le sous-système anglophone, il se décompose en deux cycles : le premier cycle (5 ans) scolarise les jeunes jusqu'à l'âge de 18 ans dans les Collèges d'enseignement général. Au terme de ses études, l'élève se présente au diplôme du General Certificate of Education Ordinary Level (GCE O/L). Le second cycle (2 ans) accueille, dans les lycées d'enseignement général, les jeunes jusqu'à l'âge de 21 ans. Ce cycle est sanctionné par l'examen du general Certificate of Education Advanced Level (GCE A/L).

L'enseignement secondaire technique dure également 7 ans et se décompose en deux cycles de 5 et 2 années respectivement : le premier cycle (durée 5 ans)

scolarise les jeunes jusqu'à l'âge de 20 ans dans les Collèges d'enseignement technique. Le second cycle, (durée 2 ans) accueille dans les lycées d'enseignement technique les jeunes jusqu'à l'âge de 22 ans. Le certificat d'études professionnelles (CAP) est délivré à l'issue du premier cycle tandis que les élèves du second cycle parvenus en classe de terminale technique sont sanctionnés par l'examen du Technical Certificate of Education Advanced Level (TCE A/L).

2.1.3. Les écoles privées au Cameroun

Le Cameroun, comme tous les pays de l'Afrique subsaharienne, est confronté à une insuffisance chronique dans l'offre d'éducation publique. Le choix historique des colonisateurs et le nombre insuffisant d'écoles publiques créées après l'indépendance a favorisé le développement des écoles privées. L'État, incapable de financer tout seul l'éducation, encourage la création et le fonctionnement d'écoles privées. Il s'agira de traiter, suivant les travaux d'Henri Ngonga (2010)⁸, du cadre législatif et réglementaire dans lequel évoluent les écoles primaires privées et des différentes composantes de l'enseignement privé, en plus des problèmes que rencontrent les écoles privées.

2.1.3.1. Cadre réglementaire

Plusieurs textes législatifs et réglementaires organisent l'enseignement privé laïc au Cameroun.

1. La constitution de 1996, révisée en 2010, dans son préambule stipule que « *L'État assure à l'enfant le droit à l'instruction. L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs de l'État* ».
2. La Loi 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.
3. La Loi 2004/022 du 22 juillet. 2004 fixant les règles relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement privé au Cameroun.
4. La Loi N°87/023 du 17 novembre 1987 qui fixe les règles relatives aux activités des établissements scolaires ou des formations privées.

⁸ NGONGA H. *Efficacité comparée de l'enseignement public et privé au Cameroun*, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, 2010

5. Le Décret N° 90/1461 du 09 Nov. 1990 fixant les modalités de création, d'ouverture et de fonctionnement et de financement des Etablissements Scolaires et de formations privées au Cameroun.
6. L'Arrêté 51/386 du 25 septembre 1991 sur les montants de la scolarité dans le privé.
7. La Circulaire N° 02/11/23/MINEDUC/DEP/SECP relative au traitement de la demande d'autorisation de création et d'ouverture des activités privées.
8. La Loi N° 092/007 du 14 aout 1992 portant code du travail.

Par ailleurs, le décret N°2008/3043/PM du 25 décembre 2008 vise à encourager les Camerounais à s'intéresser à la création et à l'ouverture des établissements scolaires afin de réduire le déficit d'établissements, de salles de classe et d'enseignants. Le décret indique que :

Le nouveau promoteur devrait faire la déclaration pour l'ouverture, la création ou l'extension de son établissement auprès des responsables déconcentrés du ministère de l'Éducation de la localité contre l'obtention d'une autorisation par le passé. Les responsables de l'éducation disposent toutefois d'un délai pour prononcer leur refus.

Selon le même décret,

La désignation des responsables dirigeants de cet établissement devraient être agréés par les responsables déconcentrés du ministère de l'éducation de la localité en même temps que l'État va poursuivre ses missions d'inspections pédagogiques et de formation continue de leurs enseignants. Les établissements scolaires privés créés doivent obligatoirement appliquer le programme officiel en vigueur au Cameroun. Tout autre programme ou ajout de programme doit préalablement obtenir l'agrément des autorités éducatives.

Les futurs promoteurs d'établissements scolaires privés devraient être titulaires d'un baccalauréat pour les établissements primaires et maternels et d'une licence pour les établissements secondaires afin d'exclure des aventuriers beaucoup plus préoccupés par la recherche du gain que par l'éducation.

Le gouvernement camerounais envisage même dans l'avenir d'affecter des enseignants recrutés au sein de ces établissements privés afin de promouvoir la qualité de l'enseignement.

2.1.3.2. Les composantes de l'enseignement du privé

L'enseignement privé a deux composantes.

- L'enseignement confessionnel organisé par les communautés catholiques, protestantes ou les musulmanes.

- L'enseignement non confessionnel qui comprend les écoles laïques fondées par des individus, les écoles communautaires créées par les communes et les écoles créées par les parents des zones enclavées.

Chaque composante est gérée administrativement par un Secrétariat National de l'Organisation.

L'enseignement confessionnel comprend trois secrétariats à l'éducation

- Le Secrétariat National de l'Organisation privé catholique.
- Secrétariat National de l'Organisation privé protestant.
- Secrétariat National de l'Organisation privé islamique.

L'enseignement privé est coiffé par le Secrétariat National à l'enseignement privé.

2.1.3.3. L'enseignement privé catholique

Cet enseignement trouve son origine pendant la colonisation Allemande. En 1981, les missionnaires catholiques mirent en place la première école à Mariemberg. Après la première guerre mondiale de 1914-1918, les nouveaux maîtres français renouvellent leur confiance à ces missionnaires. Les missionnaires catholiques profitent de cette place privilégiée pour créer des écoles en tant que vecteur de la foi chrétienne aux peuples indigènes. Les pères pallottins adoptèrent la politique qui consistait à créer une école pour préparer la création d'une nouvelle mission.

Les responsables catholiques actuels du système éducatif camerounais n'ont fait qu'entériner ce choix colonial qui ne demandait qu'à créer des écoles même dans les localités les plus reculées pour évangéliser les villageois, là même où les pouvoirs publics n'avaient pas installé des structures scolaires. Dans chaque zone, à côté des églises, les missionnaires catholiques ont toujours construit des écoles primaires.

Aujourd'hui, l'église catholique est particulièrement bien implantée dans l'enseignement primaire au Cameroun. Il scolarise 56% des élèves de l'enseignement privé confessionnel. Comme dans le public, les difficultés financières (absence de subvention de l'État et de la contribution financière des églises) ont amené le secteur privé catholique à enregistré des baisses d'effectifs d'élèves après les années 1990, conduisant dans certaines localités à la fermeture d'écoles.

Dans l'enseignement catholique, on compte 6% de maîtres qualifiés (c'est-à-dire ayant suivi une formation préparatoire à cette activité) et 94% d'enseignants non qualifiés. Plusieurs raisons pourraient expliquer le nombre élevé de maîtres non qualifiés qui enseignent dans les écoles catholiques. Dans le contexte camerounais

les maîtres formés sont d'office recrutés par l'État, et ceux qui veulent enseigner dans les écoles catholiques doivent revoir leurs prétentions salariales à la baisse. L'écart salarial entre les deux ordres d'enseignement n'est pas un facteur de motivation. On comprend que les responsables d'écoles catholiques préfèrent recruter les maîtres non formés pour leur octroyer des bas salaires.

2.1.3.4. L'enseignement privé protestant

Contrairement à l'enseignement privé catholique, son origine se situe bien avant la colonisation. Les missionnaires allemands ont été les premiers à créer des écoles protestantes au Cameroun, dans le but premier d'assurer l'évangélisation des indigènes et l'école avait pour rôle de servir également de vecteur de la religion. Le pasteur Noir Joseph Merrick créa en 1884 à Bimbia dans le Sud-Ouest la première école. La deuxième école protestante été créée le 23 juin 1945 à Béthel près de la ville de Douala par Alfred Saker appartenant aussi à la Baptist Missionary Society.

L'enseignement privé protestant est beaucoup plus présent dans la création d'écoles primaire que des collèges. Il accueille 35% d'élèves scolarisés dans les écoles confessionnelles. L'enseignement privé protestant regroupe plusieurs familles d'écoles appartenant à plusieurs églises protestantes :

L'Eglise Evangélique du Cameroun

L'Eglise Presbytérienne Camerounaise

L'Eglise Adventiste

Les Eglises Baptistes

Selon Henri Ngonga (ibid.), seuls 2% de maîtres qualifiés et 98% d'enseignants non qualifiés enseignent dans l'enseignement protestant. Comme pour l'enseignement catholique, on pourrait expliquer le nombre élevé de maîtres non qualifiés qui enseignent dans les écoles protestantes par des raisons d'ordre financiers.

2.1.3.5. L'enseignement privé islamique

Cet enseignement date de l'introduction de l'islam suite à la conquête de la partie septentrionale du pays par les Arabes et bien avant la colonisation. Les écoles islamiques scolarisent 30 000 élèves environ dans le primaire. L'enseignement islamique est beaucoup plus concentré dans les régions de l'Adamaoua, du Nord et

de l'Extrême-Nord où est fortement implantée la religion islamique. Deux types d'écoles coexistent :

Les écoles franco-arabes mises en place depuis la colonisation française. Depuis l'avènement de l'indépendance. Les écoles Franco-arabes ont été reversées dans les réseaux d'écoles privées communautaires.

Les écoles islamiques, de création récente, consacrent un temps important à l'enseignement religieux. Ces écoles connaissent un succès certains auprès des riches musulmans qui acceptent une contribution volontaire.

2.1.3.6. L'enseignement privé laïc

L'enseignement privé non confessionnel apparaît dans les années 1949 pendant la colonisation française. La création des écoles privées laïques est l'œuvre de promoteurs individuels qui en assurent la gestion administrative, financière et pédagogique. Les écoles privées non confessionnelles comprennent : les « écoles des parents », les écoles communales, les écoles laïques créées par des particuliers et des personnes morales. Sur le terrain, l'enseignement privé laïc est plus représenté dans le secondaire que dans le primaire, puisque un camerounais sur six fréquente les établissements privés laïcs secondaires contre un sur huit pour les écoles primaires privées (Ngonga, *ibid.*). Comme l'enseignement protestant, on distingue plusieurs sous- groupes :

- Les écoles privées communautaires implantées surtout dans les zones rurales pour suppléer au manque d'écoles publiques. Les écoles communautaires implantées dans la zone anglophone sont généralement l'œuvre d'un village
- L'enseignement privé laïc qui fonctionnant dans les grandes villes où les parents peuvent payer une scolarité relativement élevée.
- Les écoles créées par les parents dans certaines localités très enclavées.

Les établissements clandestins qui fonctionnent sans autorisation viennent gonfler les effectifs des écoles privés laïcs. Ces établissements de création spontanée et de mauvaise qualité mènent une concurrence déloyale aux écoles privées laïques autorisées. Les frais de scolarité sont bas et les bâtiments souvent sommaires. Ils sont surtout situés dans les zones insalubres et inadaptées aux constructions. Dans les écoles privées non confessionnelles les salaires sont encore plus bas que dans

les écoles privées confessionnelles. Les maîtres qualifiés ne représentent que 1% de l'ensemble d'enseignants du secteur.

Les écoles primaires privées rencontrent d'énormes difficultés dans leur fonctionnement quotidien. Seulement, ces difficultés n'épargnent aucun type d'école, qu'elles soient d'obédience catholique, protestante, islamique ou laïque.

La question du financement des investissements hante tout créateur d'une école privée. Les conditions de création d'une école, prescrites par les textes, exigent du promoteur un terrain avec titre foncier. Or, la procédure d'obtention de ce document peut durer 3 ans. Il est aujourd'hui difficile de trouver des terrains disponibles de plus de 3000 m², comme l'exige la réglementation, dans les grandes métropoles. Lorsque ceux-ci existent, leur coût très élevé, n'encourage pas le futur promoteur. Les mêmes conditions exigent également la disponibilité des bâtiments et des équipements répondant à certains critères bien précis.

Un dépôt représentant trois mois de salaire est un préalable à l'octroi de l'autorisation d'ouverture de l'école. L'accès au crédit est un parcours du combattant pour les fondateurs car ils ne disposent pas de garanties nécessaires à l'obtention de crédits bancaires. Les difficultés dans les collectes des frais de scolarité constituent également un obstacle important.

Quant aux problèmes pédagogiques, les écoles primaires privées camerounaises souffrent d'une insuffisance chronique d'enseignants qualifiés, due au niveau de rémunération assez bas pratiqué. Ces bas salaires n'attirent pas les enseignants suffisamment qualifiés. Les écoles se contentent d'utiliser les maîtres titulaires d'un CEPE ou du BEPC. Les inspecteurs pédagogiques nationaux, régionaux et d'arrondissement pour l'éducation de base limitent leurs actions dans les écoles publiques. Les écoles primaires privées ne bénéficient que peu souvent de stages, de séminaires et de journées pédagogiques. Pourtant ces écoles font l'objet des fréquentes visites de contrôle de l'état en matière sanitaire.

2.1.4. La formation des enseignants

Le personnel en charge des écoles primaires et maternelles se subdivise en deux catégories : le personnel non fonctionnaire et le personnel fonctionnaire. La formation initiale des enseignants du primaire au Cameroun est assurée par les

écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG). Ces écoles sont placées sous la tutelle du MINEDUB. Chaque année, le ministère organise un concours de recrutement des élèves-maîtres ouvert à trois catégories de candidats, notamment les personnes titulaires du baccalauréat de l'enseignement général, du probatoire de l'enseignement général (diplôme obtenu à l'issue de la classe de première), et du brevet d'étude du premier cycle de l'enseignement secondaire général (BEPC) obtenu à l'issue de la classe de troisième.

2.1.4.1. La durée et le programme de formation

La durée de la formation dans les ENIEG dépend du diplôme académique dont est titulaire l'élève maître. Elle est de trois ans pour les titulaires du BEPC, de deux ans pour les détenteurs du probatoire et d'un an pour les titulaires du Baccalauréat. Les programmes de formation comportent, d'une part, l'étude générale classique des spécialités à enseigner avec leurs méthodes d'enseignement, et d'autre part, les études des sciences de l'éducation. Les leçons théoriques sont enrichies par une formation pratique effectuée dans les écoles «primaires d'application» ou «écoles annexes», établissements scolaires publics rattachés aux ENIEG. En dehors de la formation des jeunes écoliers dont elles ont la charge, les écoles annexes ont pour mission d'accueillir les élèves-maîtres en stage pratique. Pendant leur séjour, ceux-ci s'exercent à la préparation et à la direction des activités d'apprentissage, sous l'encadrement des maîtres d'application, instituteurs spécialement recrutés pour leur grande culture professionnelle. Le diplôme obtenu à l'issue des études à l'ENIEG est le certificat d'aptitude à l'enseignement maternel et primaire (CAPIEMP).

2.1.4.2. Le personnel non fonctionnaire

Il se subdivise en quatre groupes :

- Les maîtres des parents,
- Les maîtres communaux,
- Les contractuels d'administration et les agents de l'Etat,
- Les Instituteurs Vacataires (IVAC).

Les « maîtres des parents » sont recrutés et payés par les parents d'élèves des villages dépourvus. Les parents cotisent chaque mois pour payer les maîtres. Les « maîtres communaux » sont recrutés et payés par la communauté du lieu de

recrutement. Les parents versent chaque trimestre les frais de fonctionnement fixés par la commune. Ils sont rémunérés à moins de 20 000 FCFA (environ 30 euros) par mois et pendant 9 mois seulement l'an. Ils sont le plus souvent titulaires du Certificat d'Etudes primaires Elémentaires ou Brevet d'Etudes du premier cycle (BEPC). Aucun enseignant de cette catégorie ne possède une formation pédagogique appropriée.

Les maîtres contractuels d'administration et les maîtres agents de l'État constituent un groupe de personnels émergeant du budget de l'État sur la base d'un contrat de travail. Ils perçoivent normalement leur solde sur 12 mois de l'année. Depuis quelques années, un grand nombre d'entre eux a été intégré dans la fonction publique comme fonctionnaires.

Les Instituteurs Vacataires (IVAC) sont recrutés sur la base d'un contrat avec le Ministère de l'Éducation de Base. Ils perçoivent un salaire brut de 60 000 FCFA (environ 90 euros) pendant 10 mois. Ce traitement salarial dévalorisant amène un grand nombre d'enseignant à désertir les salles de classe pour des activités parallèles.

2.1.4.3. Le personnel fonctionnaire

Le personnel fonctionnaire se répartit en cinq groupes.

- Les Instituteurs Adjoints de l'Enseignement Général (IAEG)
- Les Instituteurs de l'enseignement général (IEG)
- Instituteurs principaux de l'enseignement général (IPEG)
- Les Professeurs adjoints des Ecoles Normales d'Instituteurs (PENIA)
- Les Professeurs des écoles normales d'Instituteurs (PENI).

Les maîtres des parents, maîtres communaux, maîtres contractuels, maîtres agents de l'État, Instituteurs Vacataires (IVAC), Instituteurs adjoints de l'enseignement général et Instituteurs de l'enseignement général sont ceux qui dispensent des enseignements aux élèves dans les salles de classe.

Les fonctions de directeurs d'écoles primaires et maternelles sont prioritairement occupées par des IEG et, dans certaines localités reculées par des IVAC. Ils assurent en même temps la fonction administrative de l'école et le contrôle pédagogique de la structure dont ils ont la charge. Bien que n'ayant pas le statut de fonctionnaires, tous les IVAC ont reçu une formation pédagogique dans les Ecoles

Normales d'Instituteurs. Chaque année, un certain nombre d'entre eux sont intégrés à la fonction publique.

Les Professeurs Adjoints des Écoles Normales d'Instituteurs et les Professeurs des Écoles Normales d'Instituteurs sont formés à l'École Normale Supérieure de Yaoundé. Ils dispensent exclusivement des cours dans les Écoles Normales d'Instituteurs, occupent les fonctions d'inspecteur ou de conseiller pédagogique au sein du Ministère de l'Enseignement de Base.

2.1.4.4. Les effectifs

Les effectifs du personnel enseignant décroissent avec les départs à la retraite des vieux maîtres. Le recrutement et la formation ont été stoppés au moment de la crise économique de 1990 qui a durement secoué le pays. En 2007, dans le cadre de l'initiative « Fast Track », le pays a bénéficié d'un don de 40 millions d'euros pour procéder au recrutement de 13 000 maîtres contractuels. En 2008, un recrutement supplémentaire a injecté 5500 enseignants dans les effectifs des enseignants de la maternelle et du primaire. Au niveau de l'enseignement maternel, l'augmentation du nombre d'enseignants est plus significative que dans les autres ordres d'enseignement, soit plus de 4800 enseignants en quatre ans. En 2003/2004, cette augmentation représente à peu près le double des effectifs de 1999/2000. Cette évolution est davantage marquée au niveau de l'enseignement privé (71% d'augmentation des enseignants en 2003/2004). Dans l'enseignement primaire, l'insuffisance quantitative et qualitative des enseignants qualifiés se fait beaucoup plus sentir. Ceci a amené les pouvoirs publics à recourir à des enseignants sans qualification pour l'encadrement des élèves. Ainsi, plus de 18 000 enseignants vacataires ont été contractualisés et mis à la disposition des écoles publiques, soit 10% environ d'enseignants supplémentaires. Le recours aux instituteurs contractuels se poursuivra jusqu'en 2011 avec l'aide de la France. 36 millions d'euros pour une durée de cinq ans seront consacrés à résorber le déficit de 30000 maîtres dans le primaire et la maternelle. Pour l'année 2007, la France a versé 12 millions euros dans le cadre de ce projet (Minedub, 2004).

2.1.5. Analyse comparée des écoles publiques et privées

Comme nombre de pays de l'Afrique au sud du Sahara, le Cameroun fait partie des pays très pauvres et très endettés. L'insuffisance chronique de l'offre d'éducation publique est liée au problème récurrent du financement du système éducatif. D'un côté, l'État doit construire de nouvelles salles de classe pour faire face aux effectifs d'élèves sans cesse croissants et de l'autre, il doit satisfaire aux exigences des bailleurs de fonds qui demandent au pays d'équilibrer ses agrégats macro-économiques et d'atteindre en même temps le point d'achèvement pour bénéficier des fonds PPTF.

L'État, incapable donc de financer seul l'éducation, encourage la création et le fonctionnement d'écoles privées. Les promoteurs d'établissements privés sont désormais des partenaires incontournables en matière d'investissements sur l'éducation. La création d'écoles privées est encouragée par les pouvoirs publics, l'objectif étant d'amener les familles à contribuer à la charge financière qu'exige le secteur de l'éducation.

L'enseignement public compte un grand nombre de personnel qualifié. Il dispose aussi d'un nombre important des maîtres âgés plus expérimentés et un pourcentage élevé des maîtres qui perçoivent un salaire au-dessus de 50 000 FCFA. Au niveau des résultats au CEPE et au concours d'entrée dans les lycées et collèges, on observe une différence de réussite entre les deux types d'enseignement.

En ce qui concerne les pourcentages de réussite à l'examen officiel de CEP, 44% des élèves proviennent des institutions publiques et 56% de l'enseignement privé. Quant au concours d'entrée dans les lycées et collège, 32% sont issus de l'enseignement public et 68% de l'enseignement privé. Il semble donc que les élèves de l'enseignement privé sont plus nombreux à obtenir l'examen national. Les écoles privées offrent à leurs élèves de meilleurs résultats au CEP et au concours d'entrée au collège.

L'enseignement public compte 9 fois plus d'écoles et scolarise 16 fois plus d'élèves que l'enseignement privé. La taille moyenne d'une classe dans l'enseignement public s'élève à 47 élèves. Ce qui prouve que les enfants fréquentent des classes à gros effectifs. On observe que l'enseignement privé fonctionne avec les classes dont la taille moyenne est de 29 élèves. Les causes des insuffisants résultats du primaire public peuvent être multiples :

- Les classes pléthoriques, parfois sans maître
- La démotivation des enseignants suite à la baisse de salaire de 1993
- La clochardisation des enseignants ou la perte du prestige social
- Le niveau très bas des élèves.

2.1.6. L'enseignement technique

L'enseignement technique a longtemps été « le parent pauvre du système éducatif camerounais » (Tsala Tsala, 2003)⁹. Non seulement il se développe moins rapidement, mais encore il souffre d'un préjugé défavorable qui l'aura lourdement pénalisé pendant longtemps. En fait, les élèves les plus âgés et ceux qui étaient en situation d'échec y sont systématiquement orientés, mais cette dévalorisation de l'enseignement professionnel et technique est probablement due à un passé colonial ayant associé travail manuel et servitude. Ce préjugé historique demeure : l'enseignement général est réservé aux élèves les plus doués, les autres étant contraints par leurs limites intellectuelles doivent à se contenter de la formation technique et professionnelle. Ainsi, la formation technique n'avait aucun espace social nous explique Jacques-Philippe Tsala Tsala (ibid.), les jeunes manifestent une attitude peu enthousiaste à l'égard du travail manuel, d'autant plus que ceux qui ont suivi les filières techniques ont moins de possibilités d'accès à l'enseignement supérieur. Il y a quelques années encore l'université leur accès à l'univer, alors qu'en fait, grâce à la validation des acquis, certaines personnes n'ayant jamais obtenu le baccalauréat peuvent être autorisé à s'inscrire à l'université. Malgré la volonté politique du Cameroun de promouvoir son développement, l'enseignement technique et professionnel reste faiblement représenté.

L'enseignement secondaire technique et professionnel (ESTP) apparaît comme un ordre d'enseignement susceptible de rendre compte du rôle que les États africains peuvent accorder à l'éducation pour leur développement. L'occasion de la mise en place récente d'un ministère chargé de l'enseignement technique et de la formation professionnelle au Cameroun le prouve, même si ce système fut défavorisé, plusieurs recherches (Towa 1963 ; Njiale 1984 ; Mbala Owono 1986) indiquent que

⁹ Tsala Tsala J.-P. « *L'enseignement technique au Cameroun : le parent pauvre du système ?* » dans *Carrefours de l'éducation*, A. Colin, pp. 176-193, 2004

l'enseignement technique et la formation professionnelle n'étaient pas à l'ordre du jour lorsque la double administration coloniale mettait en place un système d'enseignement secondaire. Ceci permet de comprendre que l'éducation des adultes, la formation professionnelle au Cameroun ont été entre autres freinées par la colonisation. On peut penser que cette option stratégique a entraîné une survalorisation du statut des personnes qui pouvaient servir l'administration, ceux qui ont la maîtrise de la langue de colonisation, pour en tirer des bénéfices socio-économiques.

L'avènement du ministère de l'Enseignement technique et de la formation professionnelle (MINETFOP) apparaît comme le signe et l'aboutissement d'une certaine volonté politique. Son organigramme adopté le 7 août 2003 a pour finalité le développement spécifique de l'ESTP. Il commence par la dé-marginalisation et la requalification d'un ordre d'enseignement trop longtemps dévalué et pris pour un appendice du système éducatif camerounais. Cependant, la nouvelle autonomie de la gestion de l'ESTP court le risque de se transformer en aventure incertaine si le cordon ombilical était brusquement rompu avec le MINEDUC, responsable de l'enseignement secondaire général, du primaire et de la maternelle. En réalité, le système éducatif reste le même et poursuit les mêmes objectifs de développement. La création d'un ministère exclusivement chargé de l'ESTP et de la formation professionnelle arrive dans un contexte pour le moins favorable. C'est un acte d'adaptation qui ne s'explique pas seulement par la pression démographique et celle de la demande scolaire.

Afin d'atteindre ses objectifs de développement à travers le secteur de l'éducation, celui de l'enseignement technique en particulier, il est question de soutenir la volonté politique par une logistique courageuse et importante, à la mesure du défi que représente le développement, l'emploi des jeunes et la formation des citoyens susceptibles de transformer leur propre milieu tout en s'y inscrivant. Faute de quoi le MINETFOP est condamné à rester un pâle dédoublement du MINEDUC dont il est issu. En dépit des progrès accomplis au cours des dernières années, l'éducation apparaît encore en situation de crise au Cameroun. Alors que nous nous dirigeons rapidement vers une société de l'information et du savoir, des jeunes et des adultes ne rencontrent pas les critères de base qui concourent à leur autonomisation dans

un monde de plus en plus complexe. Compte tenu de l'enjeu que représente la formation professionnelle, et des problèmes spécifiques que ce type de formation doit résoudre, l'État camerounais a créé en 2004 un ministère de l'emploi et de la formation professionnelle (MINEFOP).

2.1.7. Les orientations de la politique d'éducation au Cameroun

Le Cameroun a élaboré des textes importants relatifs la gestion de l'éducation. Au plan national, l'Assemblée Nationale a voté un ensemble de lois pour gérer et développer au mieux le domaine de l'éducation : la constitution du 16 janvier 1996 consacre dans son préambule que

- l'État assure à l'enfant le droit à l'instruction,
- l'enseignement primaire est obligatoire,
- l'État est responsable de l'organisation et du contrôle de l'enseignement à tous les niveaux.

La Loi d'orientation de l'éducation N° 98/004 du 14 avril 1998 et la Loi d'orientation de l'enseignement supérieur N° 2001/005 du 16 avril 2001 organisent la structure et le fonctionnement de l'éducation au Cameroun.

2.2. La formation professionnelle

Elle relève de plusieurs institutions étatiques et privées bien qu'un ministère lui soit dédié. Elle se détache ainsi de l'enseignement technique normal.

2.2.1. Les événements fondateurs du système de formation professionnelle

Les responsables et partenaires du système d'éducation et de formation professionnelle ont défini les grandes lignes des politiques à mettre en œuvre pour les années à venir et ont traduit les orientations ainsi dégagées dans une organisation précise du système éducatif global encore valable à ce jour. C'est durant ces États généraux qu'a été proposée puis refusée la création d'un cycle d'éducation fondamental II, dépendant de l'éducation primaire, à destination des élèves sortant de six années de scolarité sans pouvoir entrer dans le cycle de

l'enseignement secondaire. L'avenir scolaire de cette catégorie d'élèves restait une question d'actualité.

2.2.1.1. *La loi d'orientation de l'Éducation au Cameroun de 1998*

Cette loi a transcrit la plupart des conclusions des États généraux de l'éducation dans le champ législatif. La loi a notamment défini un enseignement post-primaire de deux années sans pour autant préciser les modalités de mise en œuvre de cet enseignement. Nous avons constaté sur le terrain que les établissements identifiés par la loi sous le cycle « d'écoles post-primaires » étaient de fait les Sections artisanales et rurales et Sections ménagères (SAR/SM), dont la situation de délabrement actuelle pose un problème pour la mise en œuvre effective d'un tel enseignement post-primaire. La loi a également défini un sous-cycle d'orientation de trois ans d'enseignement technique dans le cadre du premier cycle de l'enseignement secondaire ainsi qu'un second cycle de deux ans d'enseignement technique. Elle a enfin adopté le principe que les milieux professionnels étaient associés tant à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques de formation technique, professionnelle et, par alternance, à l'évaluation et la validation des résultats des dispositifs mis en œuvre. On peut ajouter à ces deux références fondatrices l'appropriation par le gouvernement en 2002, du Programme des emplois en Afrique, qui a transcrit la recommandation conjointe de l'OIT et du PNUD lors du Sommet de Copenhague en 1997 et qui a invité l'ensemble des acteurs socio-économiques à placer l'emploi au centre de leurs préoccupations.

2.2.1.2. *Les étapes de la mise en place du cadre stratégique et politique actuel*

Ces textes fondateurs ont été suivis d'un certain nombre de décisions opérationnelles qui définissent aujourd'hui encore le champ d'intervention de la formation professionnelle. Un Observatoire national de l'emploi et de la formation professionnelle (ONEFOP) est ainsi créé en 2002, afin de rendre le marché du travail plus transparent et de mieux lier politique d'emploi et politique de formation professionnelle. La même année a été institué un ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle. Les missions qui lui étaient fixées sont inscrites dans le Document de stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP), adopté en 2003 et révisé en 2005. Elles étaient, entre autres, d'identifier les domaines d'investissement prioritaires susceptibles de favoriser l'insertion des jeunes dans le monde du travail, et de mettre en place un partenariat avec les organisations

professionnelles, la société civile et les organisations internationales, en vue d'actualiser les contenus et dispositifs de l'EFTP. En décembre 2004, le gouvernement instaure un ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle et lui donne pour mission principale d'élaborer et de mettre en œuvre la politique nationale en matière d'emploi, de formation et d'insertion professionnelle. Il crée dans le même temps une coordination entre les ministères sectoriels autour de la promotion de l'emploi.

L'actuel ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle (MINEFOP) se trouve face à une situation contrastée. Il est conscient de disposer, d'un côté, d'un dispositif et de structures de formation limités et peu efficaces et de devoir mettre en œuvre, de l'autre côté, un ambitieux programme d'action permettant d'apporter des réponses aux problèmes d'emploi et de qualifications des jeunes. En plus de sa première mission d'élaboration de la politique nationale de l'emploi, il est responsable de la défense et de la promotion de l'emploi, de l'orientation et du placement de la main d'œuvre, des études sur l'évolution de l'emploi et du marché du travail, des études sur l'évolution des qualifications des emplois, de la conception et de l'organisation des activités de formation professionnelle rapide. En outre il se charge de la définition des normes d'organisation des systèmes d'apprentissage et de qualification professionnelle et du contrôle de leur respect, de l'organisation et du suivi de l'insertion professionnelle des jeunes formés, de l'organisation des activités de recyclage ou de requalification pour les travailleurs ayant perdu leur emploi.

Sa mission a été réorganisée en 2011, tout en restant constante quant au rôle assigné par le chef d'État, on note une évolution dans la responsabilité du ministère. En 2004, il était chargé de la préparation de la politique nationale de l'emploi. En 2011, il lui revient l'élaboration de cette politique, ce qui implique vraisemblablement un degré supérieur de responsabilisation. En plus du Fonds national de l'emploi dont il assure la tutelle, le ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle dispose avec cette nouvelle organisation, d'un certain nombre d'instruments institutionnels pour accomplir sa mission : ce sont les départements techniques de la promotion de l'emploi, de prospective et de la coopération ; de la régulation de la main d'œuvre ; de la formation et de l'orientation professionnelles qui permet un contact étroit avec le marché de l'emploi Ce nouveau cadre institutionnel émane d'un volontarisme du gouvernement de réduire considérablement le chômage au Cameroun, notamment chez les jeunes.

Face à la situation de plus en plus préoccupante de l'emploi au Cameroun, le MINEFOP a pensé à une nouvelle stratégie de l'accès à l'emploi en signant notamment des conventions avec trois organisations patronales, le Groupement inter patronal du Cameroun (GICAM), la Chambre de commerce, de l'industrie des mines et de l'artisanat (CCIMA) et le Syndicat patronal des industries de l'hôtellerie et du tourisme (SPIHT). Il a également décidé, par le biais de bourses de formation, de mettre l'accent sur les secteurs pourvoyeurs d'emplois. Mais l'observation sur le terrain et les chiffres communiqués par ce même MINEFOP, montrent un décalage total avec les grandes ambitions de l'État.

Cependant, le gouvernement compte d'ici 2015 augmenter la qualification et l'insertion des jeunes. À l'heure où les entreprises camerounaises donnent l'impression de recruter des personnes avec des compétences précises, les pouvoirs publics camerounais souhaitent faire face au problème en préconisant des formations favorisant la professionnalisation. C'est toujours dans cette perspective qu'est organisée depuis cinq ans, la Semaine de l'emploi jeune par Fonds national de l'emploi (FNE). La semaine pour l'emploi des jeunes se tient à l'occasion de la fête nationale de la jeunesse, et elle dure environ quatre jours, regroupant plusieurs partenaires de l'emploi et de la formation. Elle a pour but de :

- Informer sur les mesures et programmes existants en leur faveur des jeunes
- Sensibiliser sur la nécessité d'une bonne orientation professionnelle
- Susciter la contribution de tous les partenaires du marché du travail, pour la promotion de la formation et de l'insertion professionnelle des jeunes.

2.2.2. Les politiques et pratiques de la formation professionnelle

En novembre 2005, se tenaient donc les premiers Etats généraux de l'emploi du Cameroun. Les conclusions et recommandations qui en ressortent soulignent, entre autres, la faible intégration des formations technologiques et professionnelles dans le système éducatif et la nécessité pour le gouvernement d'investir davantage dans le renforcement des ressources et moyens affectés à la formation des jeunes, en vue de leur insertion dans le monde du travail.

Durant cette même année, la CCIMA publie un Livre Blanc (CCIMA, 2005) qui, tout en présentant le projet politique de la Chambre pour la période 2005-2010 sur l'artisanat, propose une mutation du système d'éducation et de formation existant

vers la formation en alternance et par apprentissage. De son côté, l'Institut National de la Statistique (INS) réalise en 2005 une enquête sur le secteur informel (publiée en 2006). Celle-ci met en évidence le contexte socioéconomique dans lequel s'insèrent toutes les actions de professionnalisation des jeunes camerounais, démontre l'omniprésence des activités de type informel (90 % du marché du travail) et la difficulté pour les jeunes camerounais, même bien formés, à trouver un emploi correspondant à leur parcours d'éducation et de formation.

En 2007, le ministère de l'Agriculture et du Développement rural (MINADER) et le ministère de l'Élevage, des Pêches et des Industries animales (MINEPIA) décident de lancer un « Programme de rénovation et de développement de la formation professionnelle dans les secteurs de l'agriculture, de l'élevage et de la pêche » (AFOP). Présenté dans le cadre d'un financement C2D (Contrat désendettement développement), le programme vise globalement à conduire le processus de modernisation des exploitations familiales et agricoles et à rajeunir la population active rurale. Il projette, comme moyen de mise en œuvre de ces objectifs globaux, l'amélioration de la qualification professionnelle de 30 000 producteurs, et la formation puis l'installation de 15 000 jeunes par an. Le gouvernement a signé, en 2008, des textes désignant, d'une part, les responsables du Programme AFOP et, d'autre part, les responsables des structures traditionnelles en charge de la formation agricole et rurale pour la réalisation des activités en rapport avec ce programme.

Le MINEFOP enfin, a finalisé en 2008 la « Stratégie de la formation professionnelle » qui fait suite aux États généraux de l'emploi de 2005. Ce document présente les grandes lignes stratégiques et opérationnelles qui ont été dégagées suite à « *un long processus de recherche de consensus, d'efficacité et d'efficience* » et propose, des recommandations pour l'action. Le document définit le concept de formation professionnelle tel qu'il est développé dans le cadre des compétences et responsabilités du ministère : « *il est convenu d'entendre par formation professionnelle... la formation professionnelle qualifiante dispensée dans les centres de formation parascolaire, la formation non formelle, et aussi la formation professionnelle par apprentissage* » (MINEFOP, 2008). Il fait une description et un diagnostic du secteur, définit les objectifs et les actions à développer pour les années à venir, propose un dispositif de mise en œuvre et de suivi et quantifie les coûts et le financement des mesures à mettre en œuvre.

Il propose enfin un plan d'action d'urgence qu'il convient de mettre en œuvre dès que possible pour que le pays puisse répondre, par une qualification adaptée des jeunes, aux défis auxquels il est confronté. Ce plan d'urgence est d'autant plus important que le ministère semble se trouver confronté, suite à la Stratégie sectorielle de l'éducation (SSE) validée en 2006, à une difficulté de taille en termes de gestion des flux : selon cette stratégie, 50% des sortants du primaire, du secondaire et du supérieur doivent être orientés vers la formation professionnelle à l'horizon 2015. Ainsi, le ministère devra accueillir annuellement 150 000 jeunes dans le système de formation professionnelle et d'apprentissage, ce qui est une véritable gageure par rapport aux possibilités d'accueil existantes.

2.2.3. Une formation professionnelle au milieu d'une multiplicité d'acteurs

La formation professionnelle est placée sous la responsabilité directe du MINEFOP. Mais il existe, dans les faits, 19 secteurs ministériels qui développent des structures de formation propres. Ces structures ne sont pas nécessairement concurrentielles, mais, le dispositif de formation professionnelle est écartelé entre plusieurs sous-dispositifs qui ne poursuivent ni les mêmes finalités ni les mêmes stratégies de mise en œuvre. Il s'ensuit une certaine cacophonie qui ne facilite ni l'orientation des jeunes, ni la normalisation de la formation, ni la standardisation des diplômes et/ou attestations, ni le passage d'un sous-dispositif à un autre.

Les conséquences de cette situation sont, selon les auteurs du rapport sur la «Stratégie de la formation professionnelle», que les sous-dispositifs existants fonctionnent en autarcie, sans lien les uns avec les autres. Il devient de ce fait impossible pour une personne de passer d'une spécialité de formation à une autre ou d'accéder à un niveau supérieur de qualification dans un autre sous-système.

Ce manque de passerelles horizontales et verticales est renforcé par le fait qu'il n'existe pas de système national unifié de certification, vu que les différents établissements publics délivrent des diplômes spécifiques à chaque sous-secteur et que les établissements privés donnent des certifications ou attestations de fin de formation non reconnues par le dispositif public ou les organisations professionnelles. Selon des informations fournies par le Secrétaire général du

MINEDUB, une nouvelle loi d'orientation prévoit que les élèves sortant du primaire auront accès à un cycle de formation professionnelle post-primaire de trois ans.

Mais les textes d'application de la loi n'ont pas encore été publiés. La formation professionnelle est sanctionnée par un CQP (certificat de qualification professionnelle), tandis que l'enseignement technique donne accès au CAP (certificat d'aptitude professionnelle) qui est préparé deux années après le brevet des collèges et au BT (brevet de technicien) ou baccalauréat technique, qui sont obtenus deux années après le CAP. Il n'existe pas pour le moment de passerelle entre le CQP et le CAP, mais le passage entre les deux formes de certifications est prévu dans le cadre de la réforme mise en œuvre par le MINEFOP.

Il n'est pas étonnant, au regard de l'éclatement du champ de la formation professionnelle en de multiples unités autarciques, que le document de proposition d'une stratégie de formation professionnelle demande la mise sous tutelle ministérielle unique de l'ensemble des établissements et/ou des structures de formation professionnelle.

Outre que cette unification créerait des possibilités de mobilité interne pour les bénéficiaires du système, elle permettrait en même temps une appréciation de l'impact global du système, ce qui est impossible pour le moment en raison de la dispersion des responsabilités, des outils et des modalités de gestion qui en découlent.

2.2.4. Une formation professionnelle bien distincte de l'enseignement technique

La formation professionnelle mise en œuvre par le MINEFOP présente la particularité d'avoir très peu de points de recouvrement avec l'enseignement technique. Elle correspond principalement aux deux années de formation définies par la loi d'orientation de l'éducation de 1998. Bien que cette même loi précise qu'il existe un sous-cycle d'enseignement technique de trois années dans le cadre du premier cycle secondaire et deux années d'enseignement technique au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la réforme actuelle fait une distinction très nette entre enseignement technique et formation professionnelle. Celle-ci ne prépare pas aux mêmes diplômes que l'enseignement technique et surtout répond à des finalités qui sont clairement la qualification professionnelle et l'insertion dans le monde du travail.

La formation professionnelle permet la connaissance et la pratique immédiate d'un métier, par le jeu des compétences et aptitudes acquises. Elle est aujourd'hui reconnue comme une voie normale et accélérée d'insertion socioprofessionnelle, qu'elle émane du salariat ou d'une initiative personnelle (MINEFOP, 2008).

Cette définition recouvre, au niveau typologique, la formation qualifiante formelle ou non formelle, la formation par apprentissage et la formation accélérée en vue de l'entrée dans le monde du travail.

Bien que les textes spécifient que le MINEDUB comme le MINESEC ont également la charge de la mettre en œuvre, la formation professionnelle est essentiellement dispensée dans des établissements publics relevant du MINEFOP ainsi que dans les établissements liés au monde professionnel, notamment à la CCIMA, et dans les établissements privés à but lucratif. Les données disponibles permettent de répertorier différentes catégories d'établissements.

2.2.5. Les mutations en cours dans le champ de la formation professionnelle

La diversité des parcours ou dispositifs de professionnalisation projetés ou mis en œuvre dans les différents domaines ou secteurs d'activité rendent compte des voies de formation et de qualification présentées selon les domaines de compétence des différents ministères intervenant dans le champ de la formation professionnelle. D'un côté, les parcours ou dispositifs institués, permettent aux jeunes ayant précocement quitté le système éducatif de se qualifier en vue de leur insertion dans le monde du travail, et de l'autre côté la pertinence des outils et moyens projetés ou mis en œuvre relativement aux priorités fixées par la stratégie de formation professionnelle. On remarque que ces dispositifs définissent les conditions auxquelles la diversité des voies et moyens concourt à créer suffisamment de synergie et de cohérence, au niveau national, pour faire émerger un système cohérent de formation professionnelle. Seule cette cohérence est susceptible de répondre aux exigences de la stratégie sectorielle du secteur éducatif adoptée en 2006 : celle d'accueillir et de professionnaliser, à l'horizon 2015, chaque année au moins 50 % des sortants du système éducatif, soit environ 150 000 jeunes.

2.2.6. Les centres de formation professionnelle

La formation a pour principal objectif la réduction sensible de l'inadéquation formation-emploi. De nombreuses écoles de formation professionnelle sont placées sous la tutelle de plusieurs départements ministériels. La formation peut être initiale et/ou continue, elle propose l'acquisition du savoir-faire nécessaire pour les postes d'ouvriers qualifiés et d'agents de maîtrise. Les différentes filières de formation offertes sont la mécanique, l'informatique, l'enseignement, l'industrie d'habillement, les techniques médicales et paramédicales, la gestion, la carrosserie, la chaudronnerie, l'agriculture.

La coopération initiée avec la CCIMA ainsi que l'Observatoire des métiers et de la formation professionnelle (ONEFOP) devrait permettre de réduire l'inadéquation entre formation et emploi. Il existe à côté des centres publics, environ 200 centres privés de formation. Ils sont implantés dans le tissu urbain, et ont la particularité de souffrir d'un équipement vétuste, insuffisant et parfois inadapté. Les jeunes qui y étaient formés jusqu'à présent recevaient au bout de deux années de formation des attestations puis des certificats de formation. Si, selon le ministère, il s'agit aujourd'hui de former ces jeunes à des métiers actuels, on constate que les formateurs des centres ne maîtrisent pas en pratique les référentiels de ces métiers.

Les sections artisanales et rurales et les sections ménagères (SAR/SM). Elles sont au nombre de 180. Créées en 1955, elles avaient pour mission initiale de former aux métiers de l'artisanat et du ménage afin de freiner l'exode rural. Depuis, les SAR ont été implantées dans les grandes agglomérations. Selon le ministère, il n'est plus délivré d'attestation de formation dans les sections depuis plus de quinze ans et l'ensemble des moyens mis à leur disposition relève de l'indigence. Les SAR/SM forment annuellement environ 13 000 jeunes.

Les États généraux de l'Emploi et de la Formation professionnelle, organisés par le MINEFOP en novembre 2005 ont défini les besoins de réforme du ministère en affirmant l'importance de la mise à jour des formations professionnelles au regard des besoins en compétences requis par les différents secteurs d'emploi proposés aux jeunes. à cet effet, il a été demandé au MINEFOP « *de mener une réflexion concertée avec toutes les administrations concernées afin d'améliorer la qualité de l'offre de formation, notamment dans les SAR/SM dont il convient de densifier le réseau et de diversifier les programmes* ».

Nos observations sur le terrain révèlent des actions de réforme en cours. Le ministère a lancé des chantiers de réforme, entre autres, celui de la mise en place d'une véritable formation en alternance et celui sur un projet intégré d'appui aux acteurs du secteur informel (PIAASI).

2.2.6.1. La formation en alternance

L'apprentissage actuel au Cameroun s'organise à travers la formation sur le tas mise en œuvre par le secteur informel. Très proches du compagnonnage, ces pratiques, qui ne font pas l'objet de régulations institutionnelles, renvoient à un placement par les familles dans une perspective d'acquisition des savoir-faire élémentaires en vue de l'exercice d'un métier, d'une activité permettant de percevoir le plus rapidement possible une rémunération complémentaire aux ressources du groupe familial.

L'État n'a pas mis en œuvre une véritable pratique d'alternance au plan national afin de développer un partenariat avec les entreprises en vue de créer les conditions possibles de mise en place d'un apprentissage de type dual. Le lancement de cet apprentissage, qui suppose l'alternance entre mise en situation de travail et formation en centre, nécessite la réécriture de la loi de 1965 qui fixe les conditions de réalisation de la formation professionnelle en centre.

2.2.6.2. Le projet PIAASI

Partant de l'idée que la vivacité et la compétitivité de l'économie camerounaise dépendent largement du « marché caché de l'emploi » que représente le secteur non structuré ou le secteur informel, le MINEFOP a démarré en 2005 le programme PIAASI, décidé dès 2003 par le gouvernement. Financé sur des crédits PPTTE (200 millions de FCFA au total soit environ 305 000 euros), 40 millions de FCFA en 2005 soit près de 61 500 euros), le projet s'est déroulé selon les étapes suivantes :

- mise en place d'un comité de proximité dont la mission est d'entrer en contact avec les différentes organisations représentatives des acteurs du secteur informel. Ce comité a décidé de reconnaître comme interlocuteur l'Association nationale des sauveteurs du Cameroun (ANESCAM).
- réalisation d'un fichier des sauveteurs du Cameroun. Il a été identifié environ 800 jeunes promoteurs du secteur informel
- sélection de projets de formation et soutien financier aux promoteurs.

2.2.6.3. Le PADER (Programme d'appui au développement des emplois ruraux)

Lancé en mai 1993, le PADER a trois objectifs :

- La promotion de l'emploi rural,
- La lutte contre la pauvreté,
- La lutte contre l'exode rural des jeunes.

Prenant comme cibles les groupes organisés et les jeunes sans activités ou sous-employés de l'espace rural et périurbain. Les domaines concernés sont l'agriculture, l'artisanat, l'élevage, la pêche artisanale.

Le PADER se propose d'aider les bénéficiaires à améliorer leur niveau de vie et à s'organiser en groupement reconnu, en identifiant et en sélectionnant un programme et un terrain d'activité adaptés aux habitudes des populations concernées, aux besoins du marché et aux orientations stratégiques de développement. L'approche est participative et passe par 4 étapes :

- L'identification de la sélection des projets
- La formation à la maîtrise des techniques modernes de production
- Le financement d'un groupe organisé sous forme de matériel et d'intrants
- L'installation et le suivi par une structure d'encadrement payée par le FNE

Le financement se fait selon un taux de 6% sur une durée de 2 ou 3 ans, avec une caution solidaire des membres du groupe.

Les potentiels bénéficiaires doivent donc manifester une réelle volonté de travailler la terre, et disposer d'un droit de propriété prouvé sur un terrain pour deux ans et réaliser un apport personnel sous forme de préparation du terrain. Si seulement ces conditions sont réunies, les personnes intéressées reçoivent une formation technique dans la branche d'activité concernée et une formation en gestion des affaires. Le Fonds national pour l'emploi finance le coût du projet à raison de 80 % des besoins du paysan pour un pourcentage de 6%. Il prend en outre en charge autant les travaux de préparation que d'entretien et de récolte.

2.2.6.4. Le projet PARI (Professionnalisation agricole et renforcement institutionnel)

Lancé et piloté par le ministère de l'Agriculture (MINAGRI), le projet PARI a pour finalité de contribuer à l'accroissement et à la sécurisation des revenus en milieu rural. Pour assurer ce revenu, le projet a mis au centre de son action le développement de l'organisation professionnelle agricole. Il intervient selon deux composantes : créer un cadre institutionnel opérationnel aux niveaux provincial et national, assurer la mise en place des capacités humaines.

Dans le cadre de cette dernière composante, le projet réalise deux types d'interventions :

- Les actions ponctuelles de formation ou d'échange. Les coordinateurs du projet centralisent les besoins en formation des organisations de producteurs et identifient parmi les producteurs d'une région donnée ceux qui ont trouvé des solutions aux besoins formulés. Le projet organise alors une rencontre d'échange entre les producteurs demandeurs de formation et les producteurs susceptibles de répondre à la demande formulée. Il convient de souligner que la formation/échange n'est pas simplement une transmission verticale de solutions. Elle est enrichissante pour tous les participants. En effet, le questionnement sur les raisons de telle ou telle pratique permet à chacun de réfléchir sur ses propres manières de faire et de les améliorer.

- Les formations spécifiques nécessaires à l'accompagnement d'un projet (par exemple des formations à la gestion). Là aussi, une préparation préalable est organisée afin d'identifier les problèmes à aborder et les personnes concernées par ces problèmes. Les formations sont contractualisées avec des ONG, auxquelles le projet remet un cahier des charges précis. Une évaluation a lieu suite à la formation. Elle s'interroge sur ce que les ONG ont transmis en termes de compétences et sur les transformations que la formation a suscité.

Bien que les échanges et formations accueillent des individus de toutes les régions, les bénéficiaires d'une action de formation sont la plupart du temps originaires de la même région. En effet, le partage d'une même langue et des mêmes références et expériences facilite les échanges. La formation se déroule dans les villages, ce qui permet un effet de transmission du contenu de la formation, par l'information et la discussion, vers tous les habitants de la localité.

Il est nécessaire d'appartenir à un groupement pour bénéficier de l'appui du PARI. En effet, le groupement cautionne et porte la demande de l'individu sous la forme d'un « projet individuel d'intérêt collectif ». Il est exigé que les groupements organisent un conseil interne afin d'étudier les modalités de valorisation et de réalisation du projet de la personne qui a suivi la formation. Il s'agit ainsi de s'assurer que la formation profite au formé, tout en promouvant l'organisation professionnelle agricole.

2.2.6.5. *Le projet « Emploi en milieu rural »*

Le projet, reconnu par le ministère de l'Agriculture, commence par une analyse des besoins : il s'agit d'identifier ce qui manque aux agriculteurs (l'utilisation des engrais, le manque de maîtrise de certaines techniques, etc.), pour améliorer à la fois leur production et leur niveau de vie. Le projet propose une formation de trois jours qui se déroule selon le modèle suivant :

- premier jour : élevage des bêtes, volailles...
- deuxième jour : tenue d'un journal de caisse, rôle du conseil de gestion...
- troisième jour : arbres fruitiers, autres cultures...

Chaque formation donne lieu à un suivi assuré par un technicien. Un ingénieur agronome encadre l'ensemble des activités de l'organisation.

Les résultats attendus du projet seraient l'accroissement de la production agricole et la fixation des jeunes dans l'espace rural, qui restent sur place et créent leur propre plantation.

2.2.7. La structuration de l'apprentissage traditionnel

Créé en 1999 à Yaoundé sur l'initiative de neuf chefs d'entreprise représentant divers corps de métiers artisanaux, le groupement a le souci de renforcer les capacités techniques et managériales des chefs d'entreprise artisanaux ainsi que la structuration et la normalisation de la formation des apprentis. La structure regroupe aujourd'hui près de 100 entreprises artisanales réparties dans divers corps de métiers (menuiserie, confection, coiffure, vannerie, sérigraphie, teinture, poterie, décoration intérieure, électrotechnique, bâtiment et sculpture...).

Les formations s'organisent en fonction des métiers, les unes prenant en apprentissage des jeunes déscolarisés et les formant selon une méthodologie

proche de l'alphabétisation fonctionnelle, les autres embauchant des apprentis diplômés et les menant jusqu'à un degré de maîtrise et quelquefois d'expertise dans le domaine de la professionnalisation. De manière globale, le groupement essaie d'arriver à une harmonisation des interventions qui peut se résumer comme suit :

- organisation d'un examen commun de sortie et remise d'une attestation commune
- décision d'organiser l'examen final dans un même lieu et selon des modalités communes
- proposition d'épreuves de sortie après évaluation par un comité de coordination
- réalisation d'une modalité de suivi des apprentis aboutissant à des évaluations successives de leur capacité de progression
- passage d'une évaluation individuelle à une évaluation globale des améliorations à apporter à la formation gestion réalisée par le maître artisan lui-même ;
- mise en place de modalités de positionnement des jeunes dépendant de leur niveau d'entrée et d'atteinte d'objectifs précis
- variation de la durée de la formation en fonction des niveaux d'entrée mais aussi de l'évaluation régulière de leurs capacités professionnelles
- réalisation d'un certificat commun de fin de formation en partenariat avec le ministère de tutelle.

Les diplômes obtenus en fin d'apprentissage (environ 10 % des apprentis rentrant en formation arrivent à ce stade) sont remis en présence du MINEFOP.

Le budget provient en grand partie de la cotisation de ses membres (12 000 FCFA par an soit 18 euros). Le DED (Deutscher Entwicklungsdienst ou service allemand de développement) finance 10 % du budget annuel et 20 % de ce budget proviennent des contributions d'autres partenaires externes.

Les maîtres artisans soutiennent sur leurs propres fonds les coûts de la formation des apprentis. Il ne fait pas de doute que l'expérience de ce groupement dans le domaine de la formation des apprentis est une des initiatives les plus significatives de la structuration possible de l'apprentissage traditionnel en ce qui concerne l'implication active des maîtres artisans en tant que formateurs/tuteurs de leurs apprentis, et la mise en œuvre d'une ingénierie de formation adaptée aux niveaux de scolarisation et aux rythmes d'apprentissage des jeunes en formation.

Elle mériterait, à titre de bonne pratique, une attention prioritaire des pouvoirs publics dans leur tentative d'instaurer au Cameroun une formation en alternance de type dual.

2.2.8. Le Projet d'appui à la réforme de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (PARETFOP)

Initié par la BAD, le projet part du constat qu'il existe une inadéquation forte entre formation et emploi au Cameroun, et qu'il convient de mettre en place une action de développement des ressources humaines susceptible d'aboutir à un système de formation plus adapté et, par ce biais, à une meilleure insertion sur le marché du travail. Le projet a choisi comme terrain d'intervention le segment de l'enseignement secondaire et des lycées techniques, qui dépendent du ministère de l'Enseignement secondaire. Il a dans ce cadre fait une évaluation très précise de la situation établie :

- des programmes de formation désuets, inadaptés et non mis à jour depuis vingt ans,
- un faible niveau de formation pratique des enseignements, une absence d'expérience pratique en milieu de travail des enseignants,
- une absence de pilotage, de gestion et de planification de l'enseignement technique et professionnel,
- un très faible taux d'insertion professionnelle.

Partant de ces constats, le projet, qui a débuté en 2005, a choisi d'intervenir dans onze lycées techniques et de développer dans chacun d'entre eux les activités suivantes :

- l'appui à l'organisation de la formation en alternance dans les établissements choisis
- la formation et le recyclage du personnel enseignant et du personnel d'encadrement
- le renforcement des compétences technologiques et managériales des maîtres artisans intervenants afin d'accroître leur productivité et de les préparer à accueillir les élèves pour des stages pratiques
- l'appui à la formation professionnelle des jeunes filles et des femmes.

Le concept vise l'installation dans les établissements d'ateliers de formation pourvus de moyens techniques et humains. Ces ateliers ont pour but d'offrir un appui en

matière de formation, de conseil, de logistique et de financement, jusqu'à ce que les apprenants soient capables de s'autogérer. Ils ont en même temps pour finalité de servir de lieu de transition de l'école vers la vie active, en offrant des lieux de stages pour les jeunes et les adultes en formation.

2.2.9. Le projet de formation en alternance de la CCIMA

La Chambre de commerce, d'industrie et des mines a reçu, par le décret n° 2001/380 du 27 novembre 2001, la mission d'encadrer et d'accompagner le secteur de l'artisanat et est ainsi devenue la Chambre de commerce, d'industrie, des mines et de l'artisanat (CCIMA). Elle a, à ce titre, élaboré un Livre blanc intitulé « Projet politique de la CCIMA pour l'artisanat du Cameroun 2005-2010 », dans lequel elle propose de promouvoir l'apprentissage. En concertations avec le MINEFOP, cette promotion passe, selon la Chambre, par la réalisation de quatre types d'actions :

- la définition d'un cadre légal et administratif,
- la conception et la mise en place d'une stratégie pédagogique appropriée aux formations par alternance,
- la formation des moyens humains qui seront chargés de l'organisation, de la gestion, de l'animation, de l'évaluation et du contrôle des actions de formation,
- la création ou l'aménagement de centres de formation de type CFA (centre de formation pour apprentis français).

La Chambre souhaite, à l'image du projet PARETFOP, que les contenus de formation de ces centres soient adaptés aux contraintes locales, c'est-à-dire aux métiers et activités exercés par les artisans du territoire où les CFA seront implantées.

Si la promotion de l'apprentissage voulue par la CCIMA reste encore à l'état de projet, elle exprime à la fois une volonté et une nécessité reconnues par les acteurs publics et privés : celles de structurer l'apprentissage traditionnel au moyen d'une alternance adaptée aux entreprises et aux acteurs du secteur informel. Il en ressort que le développement progressif de cette nouvelle forme d'apprentissage présuppose la formation continue des maîtres artisans et, plus largement, la définition d'un statut juridique de l'artisan, ce qui fait également partie des projets de la CCIMA.

2.2.10. Les mesures stratégiques prises par l'État camerounais

En marge de ces différents dispositifs, l'État a mis en place plusieurs mesures stratégiques en vue d'accompagner les personnes en difficulté d'insertion socioprofessionnelle. Il est possible pour le jeune d'élaborer avec un conseiller un bilan professionnel. Sur la base des informations recueillies, le conseiller emploi aide le jeune à établir son bilan sur la base de ce qu'il a appris, ce qu'il sait faire, ce qu'il veut faire, sa formation, ses expériences, ses ambitions et ses aspirations. Ensuite le conseiller oriente le jeune vers :

- Un métier ou un champ de métier,
- Une formation qualifiante si nécessaire,
- Une création d'entreprise si ce dernier possède les qualités requises.

Au bout de cette phase le jeune bâtit avec son conseiller un projet professionnel.

Ces mesures ont pour objectifs de :

- Informer les chômeurs sur les métiers, les perspectives d'emploi
- Leur permettre un meilleur choix de métier en fonction des exigences du marché et des technologies
- Favoriser la concertation entre les acteurs de l'éducation et le monde professionnel
- Permettre aux jeunes de bâtir leur itinéraire de qualification professionnelle et d'insertion sociale

Par ailleurs, il a été mis en place, les techniques de recherches d'emploi (TRE). Organisées sous forme de séminaires, elles permettent aux jeunes chercheurs d'emploi de :

- Prendre conscience de leur rôle dans leur recherche d'emploi,
- Adopter une démarche dynamique et rationnelle,
- Mieux connaître le marché de l'emploi,
- Les mettre en valeur lors de la présentation de leur candidature.

Il existe aussi les « clubs de chercheurs d'emploi » qui regroupent les bénéficiaires d'une session de TRE, afin de les emmener à travailler en groupe pour leur insertion. Ils leur permettent de banaliser leur situation et d'élaborer une stratégie efficace pour une meilleure exploitation des opportunités du marché de l'emploi.

La troisième mesure stratégique, ce sont les appuis spécifiques personnalisés. Il s'agit des actions ciblées pour l'insertion des chômeurs de longue durée ou des publics vulnérables en grande difficulté.

Le Programme Emploi Diplômé (PED) est la quatrième mesure, qui ne concerne pas notre étude, car il est destiné aux jeunes diplômés sans expérience : c'est un programme de stage pré-emploi qui leur permet d'obtenir une qualification en même temps qu'une expérience pratique. Il est basé sur :

- Le partage (50/50) par le FNE et l'entreprise des frais d'indemnités versés aux stagiaires,
- La liberté pour l'entreprise de recruter ou non le jeune stagiaire à la fin du stage,
- L'incitation du gouvernement par l'exonération des taxes sur les frais payés aux stagiaires.
- En cas de recrutement, le FNE supporte pendant les trois premiers mois 50% du salaire du nouveau recruté.

Le programme de formations qualifiantes représente la cinquième mesure stratégique prise par l'État camerounais. Il est destiné aux jeunes chômeurs n'ayant pas de qualification. Les programmes sont conçus sur la base des besoins du marché, récoltés à partir d'un système de veille dont les sources sont : les visites d'entreprises et les réunions et études sectorielles. Ces visites et réunions ont pour objectifs de détecter :

- Les métiers en développement,
- Les métiers en mutations,
- Les métiers avec déficit de personnel qualifié,
- Les métiers présentant des opportunités d'auto emploi.

Le FNE supporte les frais de formation ; celle-ci étant exécuté par un centre agréé ou une entreprise, les candidats sont orientés vers les métiers en fonction de leurs profils de base, la demande de formation n'excède pas un an.

La sixième mesure c'est le programme auto emploi / micro entreprise. Il concerne les jeunes jugés aptes à l'entrepreneuriat, ce jugement étant basé sur des tests d'évaluation proposés aux jeunes. L'évaluation porte sur :

- Un fichier de projets porteurs (500 idées de projets), pour ceux n'ont pas encore une idée de leur projet, un plan d'affaire type,

- Un financement à hauteur de 80% maximum du coût du projet
- Une formation en gestion des jeunes promoteurs avec les documents d'appui, pour leur permettre un meilleur suivi de leurs activités,
- Un suivi encadrement jusqu'à maturité de leurs projets
- Le plafond de financement de 2 500\$ pour les auto-emplois et 10 000\$ pour les micro-entreprises, la durée du prêt est de 5 ans maximum avec un taux d'intérêt de 6% TTC.

2.2.11. Les activités informelles

Les États Généraux de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, organisés par le MINEFOP en novembre 2005 à Yaoundé, ont fortement souligné le rôle joué par le secteur informel en ce qui concerne l'emploi des jeunes. Ils ont affirmé que c'était le secteur rural qui était le plus porteur d'emplois à créer, et que c'était globalement le secteur informel, et plus particulièrement l'auto-emploi, qui présentait les perspectives les plus raisonnables d'insertion dans l'emploi pour les sortants du système éducatif, y compris pour ceux qui avaient suivi un cursus d'enseignement technique ou de formation professionnelle.

Ce secteur est de loin celui qui occupe le plus grand nombre des jeunes non qualifiés, dans plusieurs secteurs d'activités tels que la menuiserie, la mécanique, la couture, la coiffure, le transport... L'intérêt réside dans le fait que ce sont des activités plus manuelles, accessibles à tous les jeunes peu scolarisés. Les apprentissages sont de courte durée, parfois trois mois. L'importance du secteur informel dans l'économie nationale est à la dimension du foisonnement des activités de formation et d'apprentissage qu'il génère. En effet, ce secteur occupe aujourd'hui près de 80 % des travailleurs urbains dans le pays, le secteur informel interroge véritablement la notion du travail qualifié, de la qualification et de l'alphabétisme dans le contexte du Cameroun ; la moitié de notre population d'étude est constituée des jeunes adultes travaillant dans le secteur informel, nous pourrions mettre en évidence le rapport entre l'analphabetisme et l'insertion professionnelle des personnes peu qualifiés.

L'impression d'ensemble est que le secteur informel du Cameroun fait l'objet d'un nombre important d'initiatives sur le terrain qui touchent autant des entrepreneurs déjà installés que des adultes ou jeunes en cours de lancement de leurs activités. Il

est important dès lors d'examiner comment la société s'est organisée pour l'intégration de ses acteurs.

CHAPITRE III : L'ÉDUCATION DES ADULTES

Le système éducatif camerounais a intégré la formation professionnelle comme élément fondamental. Mais il s'agit d'une forme d'éducation spécifique, qui requiert une vision claire des objectifs qu'on lui assigne. Parce qu'en réalité, cette formation, plus que les autres a besoin d'une rapide efficacité. Il faut donc la comprendre, dans ses *modus operandi* au Cameroun, mais aussi voir le contraste avec les autres systèmes.

3.1. L'éducation des adultes au Cameroun

Les différents pouvoirs coloniaux avaient initié des activités d'éducation des adultes dans les langues officielles, dont l'objectif était de répandre la civilisation européennes. L'objectif prioritaire de l'école coloniale était de former des auxiliaires d'administration ayant une certaine maîtrise de la langue et pouvant diffuser la culture et les croyances occidentales (agents administratifs, interprètes, instituteurs). Même si ces objectifs ne tenaient pas toujours compte des aspirations des indigènes, il est un fait que l'éducation des adultes au Cameroun a démarré dès le XIXe siècle avec la colonisation, même si c'est seulement vers les années 1960 que la perspective d'une éducation ouverte sur l'avenir est clairement apparue avec l'avènement de l'indépendance. Il s'agissait pour les colons de donner « aux indigènes » de l'administration et autres ouvriers des services publics, des notions sur « *les éléments éducatifs de base pour améliorer leur pratique professionnelle afin qu'ils secondent bien les maîtres coloniaux Blancs dans les tâches à eux confiées* » (UNESCO, 2003, p.4). On ne pouvait pas encore parler de l'éducation de masse d'adultes dès lors que la population était triée pour des programmes d'enseignements et des manuels bien ciblés.

Au lendemain de la deuxième Guerre Mondiale, la lutte contre l'analphabétisme au Cameroun été rattachée à ce qu'on appelait l' « éducation de base ». Celle-ci fut définie en 1947 par des experts de neuf pays réunis à Paris par l'UNESCO comme

ayant pour objectif de « *permettre à l'homme de vivre une vie pleine et heureuse, de s'adapter aux variations du milieu physique et social afin d'atteindre ce but, et de favoriser la paix par la compréhension mutuelle et l'élévation générale du niveau de vie dans le cadre d'une économie mondiale* ».

En 1949, date de la première Conférence Internationale de l'Éducation des Adultes (COFINTEA) qui s'est tenue à Elseneur au Danemark, le directeur général de l'UNESCO, après avoir observé que la limite entre l'éducation des adultes et l'éducation de base était souvent imprécise, estimait que « *Seuls les pays qui ont atteint le stade le plus élevé de développement peuvent concevoir l'Éducation des Adultes indépendamment d'une campagne contre l'analphabétisme* ». Cette importance donnée à l'alphabétisation s'est confirmée seulement quand qu'on s'est rendu compte que dans un monde qui avait solennellement placé le droit à l'éducation au nombre des droits fondamentaux de l'homme, la moitié de l'humanité ne savait ni lire ni écrire. Ainsi, en 1951, la conférence générale de l'UNESCO invitait les États membres « *à entreprendre et à développer les activités d'éducation de base [...] en faisant porter particulièrement leurs efforts sur la lutte contre l'analphabétisme* ».

Dans un rapport du directeur général sur l'éducation de base publié en 1952, on pouvait lire que l'analphabétisme est « *à la fois un symptôme et une cause de ce mal plus profond qu'est l'ignorance* ». Certes l'analphabétisme n'explique pas tout, mais il est évidemment l'obstacle premier à toute lutte contre l'ignorance. C'est la raison pour laquelle, l'alphabétisation peut être mise sur le même plan que l'éducation des adultes dans un pays où le tiers de la population ne sait lire ni écrire. Cependant, la conception de l'« éducation de base » s'étant révélée trop imprécise, la Commission du Programme de la Conférence Générale approuva en 1956 la définition suivante :

L'éducation de base a pour fin d'aider ceux qui n'ont pu bénéficier de l'enseignement d'institutions éducatives, à comprendre les problèmes du milieu où ils vivent, ainsi que leurs droits et leurs devoirs de citoyens et d'individus, et à acquérir un ensemble de connaissances et d'aptitudes propres à leur permettre d'améliorer progressivement leurs conditions de vie et mieux participer au développement économique et social de la collectivité dont ils font partie.

En effet cette définition est certes plus détaillée que celle de 1947, mais l'alphabétisation, qui n'y est même pas mentionnée expressément, n'est toujours considérée que comme un élément parmi tant d'autres de l'éducation de base.

Une tendance nouvelle, prenant plus vigoureusement partie en faveur de l'alphabétisation des adultes, s'est manifestée à la 2^{ème} Conférence Internationale de l'Éducation des Adultes, qui s'est tenue à Montréal en 1960. Un comité de l'UNESCO, créé sur la recommandation de cette conférence, a estimé que l'organisation devrait se préoccuper plus particulièrement des pays en développement, et qu'il était urgent d'organiser une attaque massive contre l'ignorance selon un programme comprenant les éléments suivants : « *maîtrise des techniques de la lecture, l'écriture et autres modes de diffusion des connaissances utiles ; éducation politique et sociale ; formation professionnelle* ». Ainsi, en 1962, la conférence générale de l'UNESCO a été saisie d'un document intitulé « Campagne mondiale contre l'analphabétisme », document qui est ensuite soumis au secrétaire général des Nations-Unies. C'est la première fois qu'on parlait d'une campagne mondiale d'alphabétisation dans ce cadre. Deux ans plus tard, à la suite d'une résolution adoptée, la Conférence Générale de l'UNESCO lançait un appel aux gouvernements et aux organisations internationales en faveur d'un mouvement mondial pour l'élimination de l'analphabétisme. Toutefois, c'est le congrès mondial des ministres de l'éducation, convoqué par l'UNESCO en septembre 1965 à Téhéran, qui a marqué le tournant le plus net dans l'évolution des idées relatives à l'alphabétisation. Le congrès a notamment adopté une nouvelle stratégie dite d'« *alphabétisation fonctionnelle* » reposant sur une approche sélective et intensive.

Selon les derniers états généraux de l'éducation tenus du 22 au 27 mai 1995, il est noté qu'au terme de son expérience scolaire, le citoyen devra avoir une personnalité équilibrée par l'acquisition des aptitudes et attitudes pouvant lui permettre de s'adapter à son environnement et de le transformer. À la suite des dites assises, la Loi sur l'orientation de l'éducation au Cameroun (du 14 avril 1998) préconise entre autre la formation des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et commun, le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise. Le défi futur en éducation des adultes au Cameroun consiste alors à éclairer l'esprit des citoyens par l'aptitude à lire et à écrire, compte tenu de cette définition nouvelle de la citoyenneté en contradiction avec la réalité de l'analphabétisme.

D'après le rapport de l'UNESCO (2008), sur l'Éducation et la Formation des Adultes au Cameroun, il apparaît que le pays ne dispose pas vraiment de politique nationale précise sur la question. Cependant, ce rapport note que les pratiques mises en

œuvre sont conduites aussi bien par les structures administratives publiques que par le privé et la société civile. Des lois camerounaises relatives à l'Éducation des Adultes existent :

- la Loi N° 2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux communes (Titre III (des compétences transférées aux communes), section III, chapitre III, section I de l'éducation, de l'alphabétisation et de la formation professionnelle ;
- la Loi N° 2004/019 du 22 juillet fixant les règles applicables aux régions (Titre III (Des compétences transférées aux régions), chapitre III (du développement éducatif, de l'alphabétisation et la formation professionnelle), section I (de l'éducation, de l'alphabétisation et de la formation professionnelle), article 22 ;
- la Loi N° 2007/003 du 13 juillet 2007 instituant le Service Civique National de Participation au développement.

Par ailleurs, le gouvernement camerounais, à travers les ministères de l'Éducation, des Affaires Sociales, de la Jeunesse et des Sports, de la Condition Féminine a organisé en décembre 1997 à N'Gaoundéré un atelier national sur le cadre conceptuel et institutionnel de l'éducation non formelle, afin de permettre une organisation plus efficace et plus suivie des activités d'éducation des adultes. Cet atelier a adopté un cadre conceptuel de l'éducation de base non formelle au Cameroun. Il a été revu et validé lors d'un autre atelier national en avril 2000 à Yaoundé. Le texte ayant résulté des travaux de Yaoundé a été soumis aux hautes autorités gouvernementales pour être signé et avoir force de loi en tant que cadre conceptuel et juridique pour assurer la bonne organisation et la bonne marche des divers projets et activités relevant de l'éducation non formelle.

Mais c'est le ministère de la Jeunesse et des Sports qui est officiellement en charge des problèmes d'alphabétisation, d'éducation non formelle et d'éducation des adultes. Cinq autres ministères ont intégré ces activités dans leurs missions, dans un souci d'efficacité et même d'équité. Ce sont le ministère de la Santé, le ministère de l'agriculture, le ministère de l'Administration territoriale en charge des prisons (éducation non formel en milieu carcéral), le ministère des Affaires sociales, le ministère de la Condition féminine. Malgré l'existence du Comité National d'Alphabétisation (CNA) et du Comité National de l'Éducation Pour Tous (C.N.E.P.T), ces différents départements ministériels travaillent de manière isolée, sans une

véritable synergie. Aussi, l'éducation des adultes est déconcentrée et épouse les démembrements territoriaux des départements ministériels qui en assument la gestion.

Si nous considérons attentivement ces textes et ces lois, nous remarquons qu'une place importante est accordée à l'alphabétisation des adultes et à l'éducation des jeunes déscolarisés et non scolarisés. Mais l'alphabétisation, qui se présente comme une « école de la deuxième chance » est une forme d'éducation extrascolaire, puisque pratiquée dans un environnement différent de celui de l'éducation scolaire classique. Elle se pratique selon une approche pédagogique tout aussi différente, ses principaux clients se recrutant au sein des adultes n'ayant jamais été à l'école.

Elle se conforme aux méthodes pédagogiques dites non directives, généralement développées dans le cadre des approches dites participatives. Notre observation sur le terrain démontre que les jeunes sortis tôt du système sans avoir acquis les fondamentaux, sont exclus de ce dispositif, alors que nous pensons qu'une remise à niveau par les cours de base peut permettre d'accéder facilement à une formation et à travers cette dernière, une insertion réussie. L'éducation des adultes apparaît pourtant comme une des priorités de la stratégie nationale de réduction de la pauvreté au Cameroun. Elle joue un rôle puissant dans la transformation sociale.

Au Cameroun, les activités d'alphabétisation de masse ont été suspendues lors de la lutte pour l'indépendance. Ensuite, l'idée d'une véritable éducation de masse des adultes a préoccupé le gouvernement camerounais dès les lendemains de l'indépendance. En effet, deux années seulement après l'indépendance, en 1962 le gouvernement Camerounais a exprimé sa volonté politique de prendre en charge l'éducation des adultes dans un discours-programme lors du congrès du parti unique à Ebolowa. Ainsi, la Campagne d'Alphabétisation a été lancée dans le cadre du Parti unique UNC (Union Nationale Camerounaise). Il s'agissait, par « l'École Sous l'Arbre », d'améliorer de façon considérable le niveau de vie des Camerounais dans les zones rurales.

L'histoire des activités d'alphabétisation au Cameroun est donc marquée par deux périodes bien distinctes.

La toute première période se situe entre 1961 et 1970. C'est l'étape classique qui a été dénommée période de « l'école sous l'arbre » : il était question d'apprendre à lire, à écrire et à calculer aux populations dans certaines régions de pays. L'alphabétisation a alors connu un essor sans précédent, coordonnée par le

Commissariat Général à la Jeunesse aux Sports et à l'Education Populaire. Cette vaste Campagne était soutenue par l'UNESCO.

D'après Lele (1987, p.12)¹⁰, cet essor a atteint son apogée en 1968. Pour 5 millions d'habitants, on pouvait compter jusqu'à 7500 centres d'alphabétisation et 160 000 inscrits. Cette appétence pour l'éducation pouvait s'expliquer par la volonté de chacun d'acquérir les savoirs fondamentaux, afin de trouver une place dans la nouvelle société libre et indépendante. L'alphabétisation se révèle comme une stratégie de développement. Le gouvernement s'était engagé à mettre des grands moyens pour lutter contre l'analphabétisme, mais le programme de « l'école sous l'arbre » n'a pas résisté au temps. Entre 1970 et le 21 décembre 2002, les activités d'alphabétisation promues par le gouvernement ont connu un passage à vide.

Ensuite, la seconde période dite étape de « l'alphabétisation fonctionnelle » a un parcours dont il importe de rappeler la genèse. C'est l'une des priorités de l'action de l'UNESCO depuis le célèbre « Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation » mis en œuvre en 1966 en collaboration avec le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD). Cette initiative venait en application d'une conférence générale de l'UNESCO de 1964 évoquée supra, qui visait à :

- Promouvoir l'éducation de masse dans les pays en voie de développement, afin de les aider à tenir la double gageure que constituait la scolarisation universelle et le relèvement significatif des taux de scolarisation des jeunes ;
- Amorcer un développement de masse, notamment par une amélioration des capacités populaires de production
- Compenser les carences des systèmes éducatifs formels en matière d'accès aux formations, d'amélioration de la qualité des apprentissages et de diversification des offres de services et des formes d'éducation.

Selon cette nouvelle conception, définie par l'UNESCO, la lutte contre l'analphabétisme ne devrait plus être une fin en soi, l'apprentissage de la lecture et l'écriture doit préparer à l'emploi, contribuer à augmenter la productivité du travail et amener les nouveaux alphabétisés à participer plus largement à la vie de leur communauté, à mieux comprendre le monde et s'accommoder à la culture. L'UNESCO (1964) formula d'ailleurs une définition du concept d'alphabétisation fonctionnelle :

¹⁰ Cité par le rapport sur rapport de l'Unesco sur le rapport de mi-parcours de la Cofintea. En ligne sur : <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/country/Cameroon.pdf>

L'alphabétisation fonctionnelle, sous sa forme la plus simple, est l'alphabétisation intégrée à une formation spécialisée, habituellement de caractère technique. Directement liée au développement, elle s'inscrit dans le cadre des priorités sociales et économiques et elle est planifiée et réalisée en tant que partie intégrante d'un projet ou d'un programme de développement. Elle vise à atteindre des objectifs socio-économiques précis en préparant des hommes et des femmes à faire bon accueil à des changements et innovations et en les aidant à acquérir de nouvelles compétences et à modifier leurs attitudes. Alors que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne donne accès qu'à l'information écrite, l'alphabétisation fonctionnelle cherche à inculquer à l'adulte une formation plus complète liée à son rôle de producteur et de citoyen.

Tel est l'esprit dans lequel, l'UNESCO a mis en œuvre, dans la seconde moitié des années 1980, le Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation (PEMA), le principe de fonctionnalité conduisant ainsi à mettre l'accent entre alphabétisation et travail productif.

La fonctionnalité étant essentielle dans toute action éducative, au Cameroun et après « l'école sous l'arbre », la tendance est à l'alphabétisation fonctionnelle. Elle est centrée sur un apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul en étroite collaboration avec le vécu quotidien de l'apprenant. Il s'agit de procéder à un plus grand éveil de celui-ci, qui accède ainsi à une meilleure lecture de son environnement, ce qui pourrait lui ouvrir des champs, des perspectives nouvelles pour l'amélioration de ses conditions de vie et celles de sa communauté.

Toutefois, malgré la valeur générale du principe de fonctionnalité, on applique simultanément des programmes d'alphabétisation « fonctionnels » et des programmes « simples », ou non fonctionnels. Cette distinction apparaît dans la « Classification Type Internationale de l'Education » publiée par l'UNESCO en 1976.

Aujourd'hui, une conjonction de faits et de facteurs nouveaux interpelle la communauté internationale en faveur d'une relance, d'une intensification et d'une réorientation de l'alphabétisation dans la plupart des pays en voie d'émergence. L'alphabétisation fonctionnelle peut-elle répondre à cette exigence ?

Au Cameroun, la fréquence et la durée des crises économiques ainsi que leurs répercussions sociales entraînent la paupérisation des couches populaires et limitent les capacités de ces dernières à supporter les charges d'éducation de base de leur progéniture d'où l'augmentation des dysfonctionnements dans la société. L'explosion démographique, le chômage des jeunes, le désengagement de l'État du financement des secteurs sociaux contribuent à une profonde dégradation de la qualité et du rendement des systèmes éducatifs. Il en résulte un accroissement

spectaculaire du nombre des exclus scolaires, d'analphabètes, et de néo-analphabètes.

3.1.1. Alphabétisation et visions africaines

De toute évidence, certains pays tels que le Botswana, l'Afrique du Sud, le Rwanda, le Mozambique, le Nigeria et le Sénégal, ont des visions différentes de l'alphabétisation, visions qui guident leurs processus futurs de planification du développement. Dans chaque cas, il s'agit d'une projection dans le futur plutôt réaliste, crédible et attrayante des objectifs à atteindre à la fin d'une période donnée. Chaque vision nationale vise à concevoir des politiques éducatives qui transformeront l'Afrique et sa nation en un continent plein de vie et engagé, et qui la délivreront de la dépendance et de l'oppression.

À des degrés divers, les nations ont adopté les domaines prioritaires identifiés par les ministres de l'éducation, la société civile et les partenaires internationaux cités plus haut. Les visions nationales ne sont donc pas le simple reflet des grandes visions mondiales mais elles relient les ressources disponibles ou projetées de l'éducation avec les buts définis pour le futur. Ces visions nationales semblent intégrer les déclarations de l'UNESCO et les lignes directives de Hambourg et de Dakar, elles tendent à refléter les priorités éducatives du NEPAD et les objectifs de développement du millénaire (ODM). Une évaluation de dix-sept programmes de stratégie de réduction de la pauvreté (PSRP), dont certains sont menés en Afrique, ont révélé qu'une attention considérable était portée à l'éducation pour tous et aux objectifs de développement du millénaire dans les plans relatifs à la réduction de la pauvreté et à l'éducation (Bagai, 2002 cité dans UNESCO, 2006).

La *Vision 2016* du Botswana a été élaborée en 1996. Un élément décisif de celle-ci a trait à la nécessité de l'égalité d'accès aux occasions d'apprentissage, indépendamment de la situation socio-économique d'une personne. L'un de ses sept piliers préconise l'édification d'une « nation éducative et informée », et un système flexible d'éducation, qui permettra aux personnes d'apprendre à tous les moments de leurs vies sans être handicapées par leur âge ou des limitations structurelles.

Ce but s'aligne sur la Nouvelle politique d'éducation nationale (RNPE) qui conçoit l'éducation comme un processus qui s'étend tout au long de la vie et auquel toutes et

tous devraient avoir accès indépendamment de leurs situations personnelles et de leur âge et qui reflète les aspects de l'objectif de l'EPT relatif à un plus grand accès aux possibilités d'apprentissage pour les jeunes et les adultes. Ainsi cette vision offre-t-elle aux citoyens un mécanisme élargi devant leur permettre d'acquérir une sensibilisation complète aux prestations d'éducation et d'alphabétisation des adultes. La vision du Botswana contraste avec celle d'autres pays comme le Rwanda qui a élaboré une Vision 2020 fondée sur six piliers, destinée à façonner la voie menant au développement du pays. Ses principaux piliers incluent la promotion d'une bonne gouvernance, la décentralisation et la participation populaire aux processus de prise de décision. Le troisième pilier se réfère à la perception nationale générale du développement humain et à son rôle dans l'initiative nationale pour le développement général. Le document de cette vision affirme que « *l'accent devrait être mis sur l'alphabétisation et le calcul au plus grand profit de la majorité du peuple rwandais* » (Vision 2020, 2000, p.11)¹¹. Cette vision offre donc un cadre de grande envergure pour la conception d'un calendrier futuriste rwandais, et guide aussi sa politique en matière d'éducation.

La vision de l'alphabétisation et de la formation de l'Afrique du Sud est intégrée dans son Programme d'éducation de base et de formation des adultes (ABET). Elle stipule que la nation aspire à créer une Afrique du Sud lettrée où tous les citoyens possèdent une éducation de base et une formation leur permettant de prendre part efficacement aux processus socio-économiques et politiques afin de contribuer à la reconstruction, au développement et à la transformation sociale. Le concept d'éducation de base et de formation des adultes englobe à la fois l'alphabétisation et la post alphabétisation. Il vise à relier l'alphabétisation à l'éducation de base des adultes d'une part et à la formation relative à la génération de revenus d'autre part. Il vient étayer la vision de l'Afrique du Sud qui prône le recours à l'éducation pour faciliter la reconstruction et édifier un système juste et équitable d'éducation et de formation des adultes de qualité dans tout le pays.

En Afrique du Sud, les apprenants ont la possibilité de progresser grâce à un système intégré allant de la non-alphabétisation à la formation professionnelle en passant par l'éducation continue et l'enseignement supérieur, offert dans tout le pays

¹¹ En ligne sur <http://www.ambarwanda.be/pdf/Vision-2020-fr.pdf>

(McKay, 2004)¹². Si en apparence son cadre de qualifications nationales peut être perçu comme un moyen exemplaire pour réaliser ce but, dans la pratique son programme d'éducation de base a souffert de certains des processus impliqués (Aitchison, 2006)¹³.

Au Nigeria, la Vision 2010 lancée par le gouvernement, comme celle du Botswana, a été dirigée par un comité composé de 248 membres. Leur devoir était de mettre en œuvre une action concertée pour faire du Nigeria une nation développée d'ici à 2010, date du 50^e anniversaire de son indépendance. Les responsables de la conception de cette vision sont arrivés à la conclusion qu'en 2010, le Nigeria se serait transformé en une société unifiée, ardue, à visage humain et démocratique, croyante, engagée à répondre aux besoins de base de la vie courante. Il s'agissait de faire de son économie la première d'Afrique. Mise en place en 1996, elle porte sur tous les aspects de la société nigériane et contribue à la définition de l'orientation et de la direction futures du pays.

Son application est anticipée pour aider la nation à s'affirmer dans un monde guidé par une technologie hautement compétitive et par la mondialisation. En ce qui concerne l'éducation, les visionnaires ont indiqué qu'en 1996, seuls 50% environ des enfants et des jeunes âgés de 5 à 24 ans étaient inscrits dans les institutions d'éducation primaire, secondaire et tertiaire, avec une scolarisation maximale de 88 % pour les enfants du primaire. En 2010, la scolarisation dans le primaire devait atteindre presque 100%, et au moins 26% du budget du gouvernement (aux niveaux fédéral, de l'État et local) devait être alloué à l'enseignement. L'engagement de la Vision en faveur de l'enseignement primaire est louable, mais ne s'étend pas actuellement à l'alphabétisation des adultes et des jeunes au Nigeria. Toutes ces visions ont été élaborées avant le NEPAD et ont probablement contribué à son développement.

D'une manière générale, tous ces exemples prouvent que ces visions sont enracinées dans les conditions historiques de chaque peuple et reflètent les transformations économiques et sociales indispensables à toutes les nations si les

¹² Veronica McKay «*Methods of distance education for training adult educators in South Africa* » dans **National plan of action for education for all**, Ministry of education, 2004

¹³ Aitchison J.J. W. « *The training of adult educators in Africa, Asia and the Pacific* » dans **Capacity building and the training of adult educators : present situation and recommendations for the future in Africa, Asia and the Pacific**, H. Hinzen and H. Schindele éd. IIZ/DDV, pp. 20-73

idéaux de celles-ci doivent avoir un certain succès. Elles témoignent aussi de la manière dont elles se sont appuyées sur la vision mondiale et ses résultats escomptés.

Si l’alphabétisation doit avoir un pouvoir transformateur, les idéaux doivent être traduits dans la réalité par une évolution des politiques qui encourage la participation populaire. L’accent majeur du discours actuel de la planification et de la mise en œuvre de l’alphabétisation en Afrique est donc en train de se déplacer, comme ailleurs dans le monde, vers l’évaluation de ce que peuvent ou devraient accomplir les planificateurs afin qu’elle soit plus inclusive. L’alphabétisation est en général intégrée dans le cadre de la planification nationale en ayant recours à l’expansion de l’enseignement formel.

En Afrique, les compétences de base que sont la lecture, l’écriture et le calcul sont en général transmises par les écoles. Il existe sur le continent différentes modalités d’enseignement formel, qui ont été établies avant l’avènement de la colonisation et la scolarisation occidentale. On parlait d’initiation, qui préparait les individus à la vie adulte dans les sociétés respectives. Selon l’UNESCO (2006), ces instruments ont été détruits, assimilés ou transformés par les écoles missionnaires. L’eupéanisation de l’éducation en Afrique a une extension quantitative des « nouveaux initiés ». Certains pays ont continué à développer les formes d’éducation traditionnelles concomitamment à l’éducation moderne, ce qui a entraîné une augmentation des taux d’alphabétisme. Le Lesotho, le Malawi et le Mozambique ont connu une forte scolarisation formelle au cours de la période coloniale en raison des populations importantes de colons et de l’appui vigoureux apporté à l’enseignement primaire essentiellement par les Églises. Cette situation a contribué à l’augmentation des taux d’alphabétisation des adultes (UNESCO/BREDA, 2005).

3.1.2. Alphabétisation au Cameroun

La volonté politique en matière d’alphabétisation est nettement exprimée par le développement du PNA (Plan National d’Alphabétisation). Bien avant l’organisation à Dakar en 1982 du colloque : « *Universités, Alphabétisation et Éducation des Adultes* », dont l’une des recommandations allait dans le sens de l’incitation des États membres à mettre sur pied dans leurs universités les filières de formation en cadres supérieurs de l’alphabétisation, le Cameroun s’est engagé dans cette option.

En 2002, le gouvernement a lancé ce Programme National d'Alphabétisation, pour répondre à l'impérieux besoin d'éducation des adultes. Tout en s'inscrivant dans le sillage de la 1^{ère} Campagne Nationale d'Alphabétisation des années 60, l'actuel programme se veut une véritable réponse pour résoudre le problème des 5 millions d'adultes victimes de l'analphabétisme au Cameroun.

Plusieurs conférences de l'UNESCO reconnaissent le rôle décisif de l'éducation dans l'autonomisation des individus et de la transformation des sociétés. Or les statistiques indiquent que près d'un milliard d'adultes sur la planète sont analphabètes. Le Cameroun est l'un des pays africain le plus touché par l'analphabétisme. Alors que la relance économique des pays en voie de développement, passe surtout par une meilleure planification de tout le secteur éducatif, pourvoyeur de capital humain. À travers l'article 26 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, l'Éducation est un droit internationalement reconnu. La Charte Africaine des droits de l'Homme réaffirme ce droit à l'Éducation dans son article 17. Les États membres dont le Cameroun, ont le devoir légal et politique de le respecter. L'accès des Adultes à l'Education a été réitéré il ya plus de trente ans lors de la rencontre UNESCO à Nairobi au Kenya. L'Éducation des Adultes est alors considérée dès 1976, comme une composante fondamentale des autres droits, mieux, elle est indispensable à la réalisation des autres droits.

[...] L'alphabétisation fait partie intégrante de toute l'éducation des adultes pour l'édification d'une nation, car le progrès social, économique et culturel qu'ont accompli plusieurs pays, peut être mis au crédit de la suppression totale ou de l'analphabétisme [...] (UNESCO, 2008).

Cependant, il existerait un décalage total, entre cette volonté politique avec ses textes et les résultats concernant l'éducation et la formation des adultes. Notre problématique s'inscrit dans ce contexte car l'alphabétisation au Cameroun apparait comme une des stratégies les plus efficaces pour l'améliorer des conditions de vie des populations.

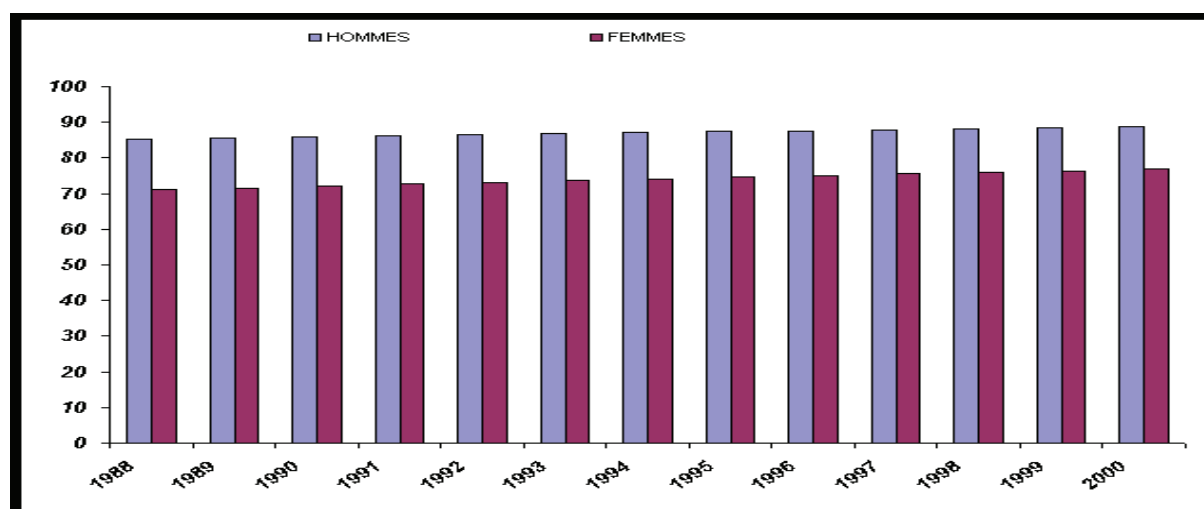
Les données disponibles infra (UNESCO, 2008) montrent que l'analphabétisme sévit de manière préoccupante au Cameroun, en dépit de quelques efforts déployés par l'État et surtout par les organisations privées en vue de l'éradication de ce fléau. Cependant, malgré la précarité des familles, le poids des traditions, l'école reste au cœur des préoccupations de nombreux parents, qui consentent souvent de gros sacrifices pour envoyer leurs enfants dans les écoles privées. La floraison des

institutions privées est la vivante illustration d'autant plus que l'Etat ne remplit pas son rôle. Cependant, au cours de la décennie, le gouvernement camerounais a mis en place un programme national avec le concours de certains partenaires dont l'UNICEF et l'UNESCO visant à développer l'éducation non formelle. L'objectif étant de faire acquérir des apprentissages de la vie courante en matière de santé, d'hygiène, de nutrition, d'environnement, de vie civique et de gestion d'activités simples.

Le tableau suivant nous donne l'évolution des taux en pourcentage d'alphabétisme par sexe de la population de 15 – 24 ans entre 1988 et 2000

Tableau 3 : Taux d'alphabétisme de la population de 15-24 ans et graphique

	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
HOMMES	85,29	85,61	85,91	86,21	86,5	86,79	87,07	87,34	87,61	87,87	88,13	88,38	88,63
FEMMES	71,11	71,63	72,15	72,66	73,16	73,64	74,12	74,6	75,06	75,51	75,96	76,4	76,83



Source : Bureau Centrale des Recensements et des Études de Population

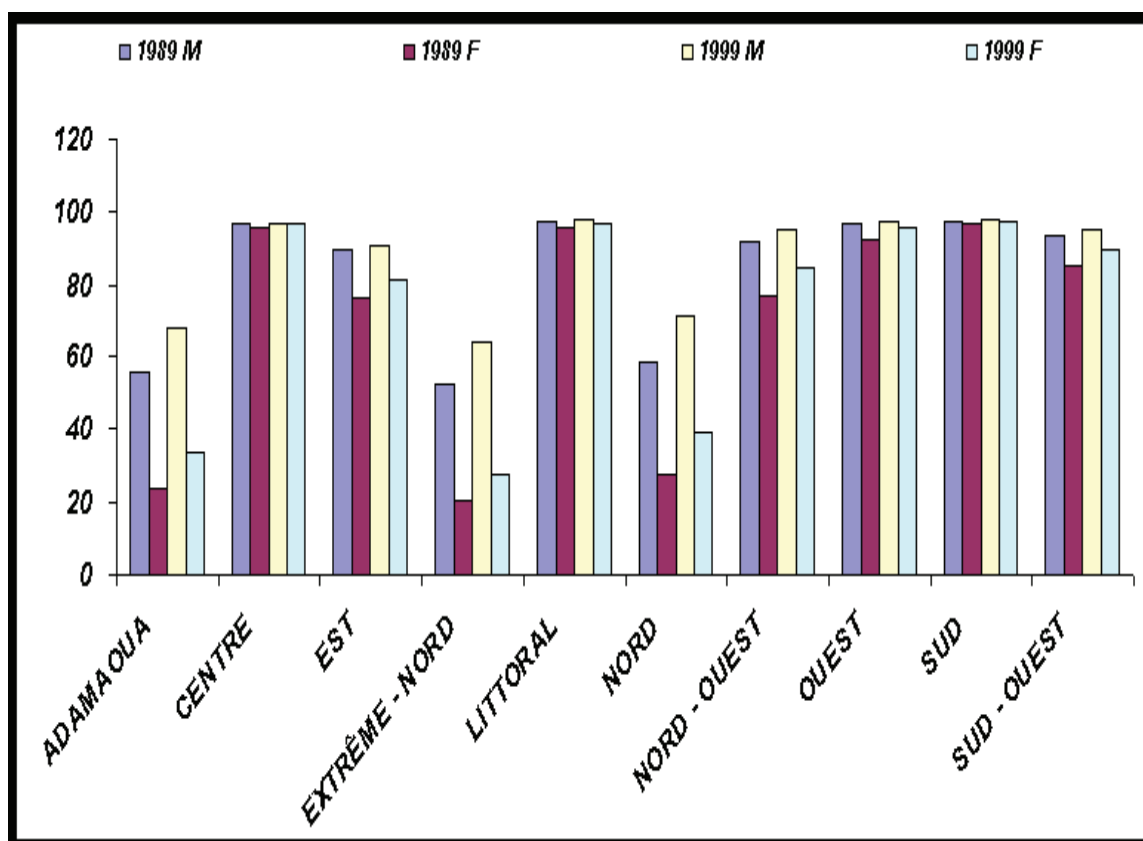
Au regard de ce tableau, il ressort que le taux d'alphabétisme masculin de la population âgée de 15 à 24 ans est passé de 85,61 % en 1989 à 88,38 % en 1999 soit une amélioration de l'ordre de 2,77 points. Par contre, le taux d'alphabétisme des femmes du même groupe d'âge est passé de 71,63 % à 76,40 % soit une amélioration de l'ordre de 4,77 points. Ce résultat beaucoup plus significatif chez les

femmes est tributaire des actions de formation et de sensibilisation engagée ces dernières années par le gouvernement avec le concours des partenaires dont l'UNICEF et l'UNESCO. Surtout dans la partie septentrionale du pays où l'analphabétisme reste malgré tout un problème majeur.

Les taux d'analphabétisme les plus élevés du pays se trouvant dans les régions de l'Extrême-Nord, l'Adamaoua et le Nord avec respectivement pour les hommes 36,25%, 32,42 % et 28,92 % contre 72,49 %, 66,69 % et 61,14 % pour les femmes. Les régions administratives du Centre, du Littoral, de l'Ouest et le Sud restent les plus alphabétisées tant en ce qui concerne les femmes que les hommes avec des taux très au-dessus de la moyenne nationale.

Le graphique ci-dessous montre l'évolution des taux d'alphabétisme par sexe et par région de la population jeune de 15 à 24 ans.

Graphique A : Taux d'alphabétisation par sexe et par âge



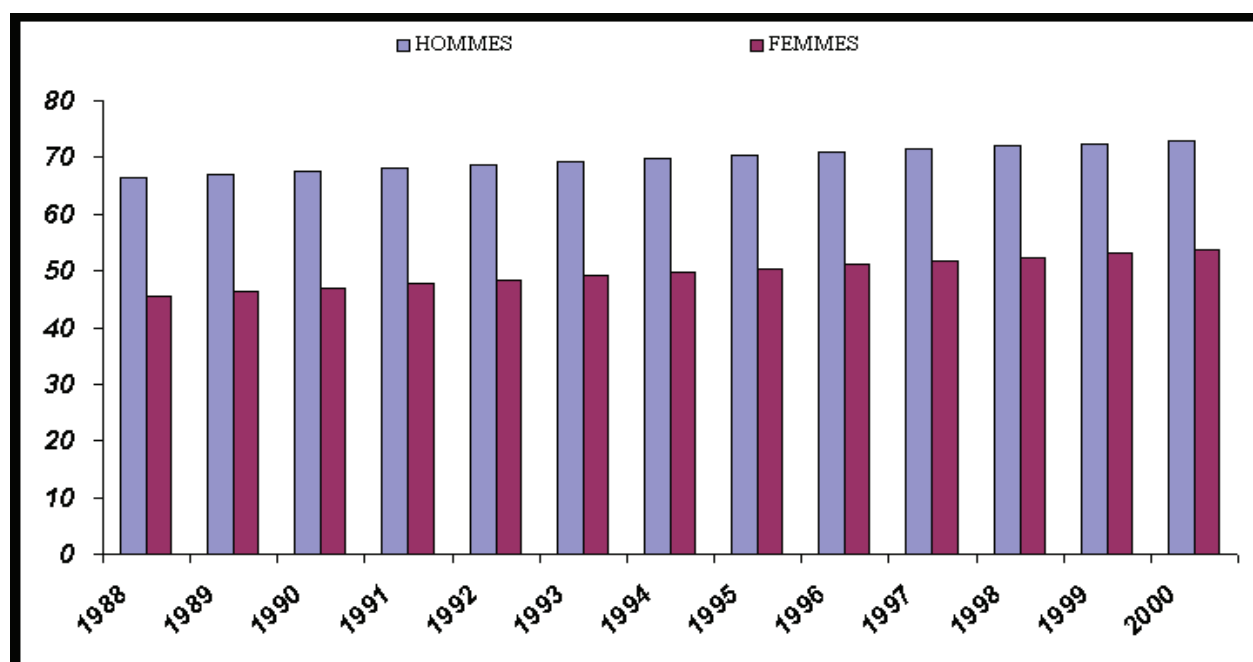
(Source : MINEDUC)

L'analyse de l'évolution du taux d'alphabétisme des adultes de plus de 15 ans révèle que le taux d'alphabétisme masculin au Cameroun est passé de 67,07 % en 1989 à

72,50 % en 1999 soit une augmentation annuelle de l'ordre de 0,6 point. Au cours de la même période, le taux d'alphabétisation des femmes est passé de 46,03% à 53,03 % soit une augmentation annuelle de l'ordre de 0,7 point. Cette amélioration sensible s'expliquerait aussi comme pour les jeunes par des actions de sensibilisation et de formation engagées par les pouvoirs publics ces dernières années avec l'appui de l'UNESCO et de l'UNICEF notamment dans les régions de l'Extrême-Nord, le Nord et l'Est en faveur d'éducation des filles et la réinsertion des Pygmées à la vie active.

Tableau 4 : évolution du taux d'alphabétisme des adultes de la population âgée de plus de 15 ans sachant lire et écrire. (Tableau et graphique)

	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
HOMMES	66,47	67,07	67,66	68,24	68,8	69,36	69,91	70,45	70,98	71,49	72	72,5	73
FEMMES	45,58	46,3	47,01	47,72	48,41	49,1	49,78	50,44	51,1	51,75	52,39	53,03	53,65



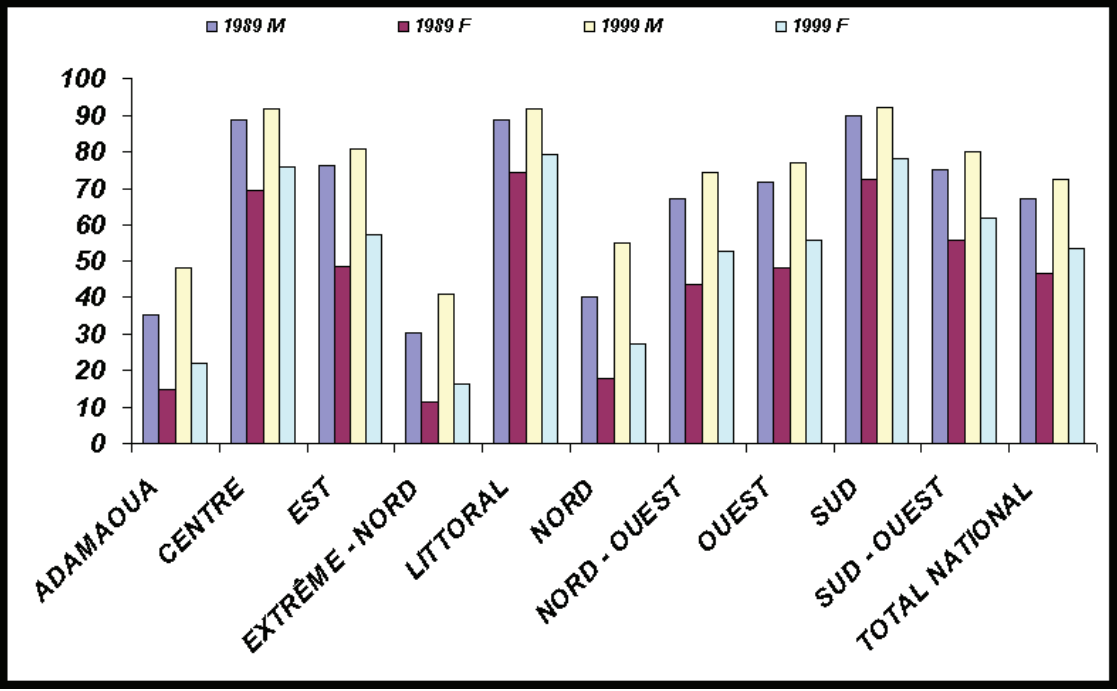
Source : Bureau Centrale des Recensements et des Études de Population

L'objectif de l'alphabétisation visait surtout l'amélioration de l'accès des groupes les plus vulnérables à des services sociaux essentiels (soins de santé primaires, éducation de base, approvisionnement en eau potable...). Mais aujourd'hui, avec les mutations sociales, il apparaît essentiel que le programme d'alphabétisation soit partie intégrante des programmes de l'éducation nationale en vue fournir une

alphabétisation plutôt fonctionnelle, afin que les bénéficiaires s'en servent pour occuper un emploi.

Par ailleurs, l'analyse des disparités régionales révèle que les taux d'analphabétisme les plus élevés notamment ceux des femmes restent toujours concentrés dans les régions de l'Extrême-Nord, du Nord et de l'Adamaoua avec respectivement 83,72%, 72,79% et 78,15% alors que la moyenne nationale se situe autour de 46,97% en 1999. Il en est de même pour les taux d'analphabétisme masculin qui restent élevés dans lesdites régions : l'Extrême-Nord avec 59,41 %, le Nord avec 45,47% et l'Adamaoua avec 52,19%. Il faut noter que la moyenne nationale est de 27,50 %. Cette situation, selon le DSCE, se justifierait par la pauvreté, plus présente dans cette partie du pays, et la forte demande de la main d'œuvre féminine pour les travaux agricoles et ménagers, la forte demande de la main d'œuvre féminine pour l'alimentation de la famille, la perception négative de l'éducation des filles et des femmes, la précocité des mariages et des grossesses, la fausse interprétation des principes religieux, le bas niveau d'instruction des parents.

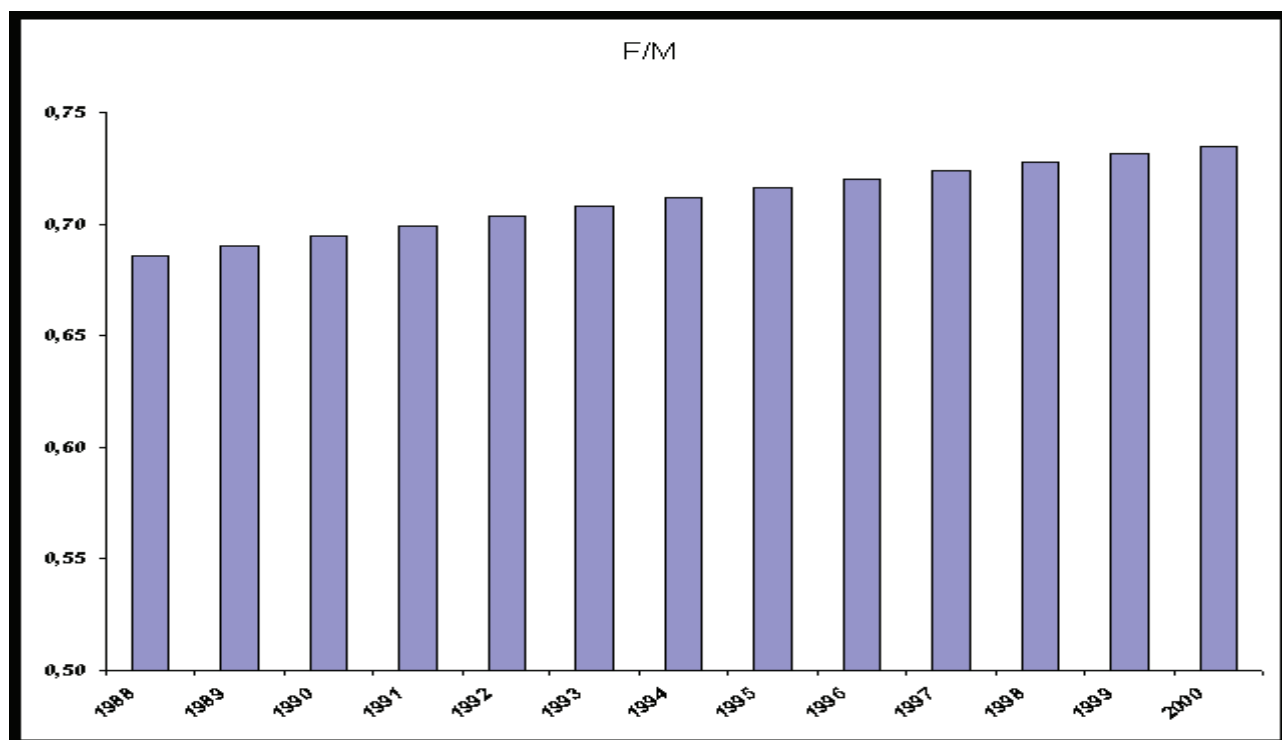
Graphique B : Évolution des taux d'alphabétisme par sexe et par région de population de plus de 15 ans.



(Source : MINEDUC)

Tableau 5 : Évolution de l'indice par tableau et par graphique de la parité entre les sexes en matière d'alphabétisation.

	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
F/M	0,69	0,69	0,69	0,70	0,70	0,71	0,71	0,72	0,72	0,72	0,73	0,73	0,73



Source : MINEDUC

À l'analyse de cet indice, Femme/Homme, nous pouvons remarquer qu'il a évolué régulièrement, passant de 0,69 en 1989 à 0,73 en 1999, soit une augmentation de 0,04 point en dix ans. Cette situation se justifie par l'augmentation beaucoup plus rapide que nous avons souligné plus haut, du taux d'alphabétisme féminin par rapport au taux masculin en raison des actions suscitées.

3.1.3. L'alphabétisation et l'éducation non formelle : palliatifs aux carences du système formel ?

Conscient de la faiblesse de son système éducatif caractérisé par l'insuffisance de l'offre et de la demande éducative, le Cameroun a souscrit à la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous adoptée à Jomtien en mars 1990 et réaffirmée à Dakar en avril 2000 par la communauté internationale, déclaration qui préconise l'universalité de la scolarisation a priori et la mise en place de programmes d'éducation destinée à alphabétiser les adultes. C'est pourquoi, tout en faisant de la scolarité une priorité, le Cameroun reconnaît l'importance de l'accès de l'ensemble de la population à la connaissance et au savoir. L'éducation non formelle et les formules alternatives qu'elle offre apparaissent comme le moyen privilégié permettant à chacun d'améliorer sa qualité de vie et de contribuer au développement du pays. Comment relever en effet le défi de l'éducation de base pour tous pour une population dont 48% à moins de 15 ans, en se basant uniquement sur le système formel qui ne peut accueillir que 57% de la population scolarisable ? Comment assurer l'éducation de base pour tous lorsque plus de 70% de la population active est analphabète et que le pays lui-même est confronté à d'énormes problèmes budgétaires? Comment réduire les disparités de scolarisation entre filles et garçons, entre zones urbaines et zones rurales sans expérimenter de nouveaux modèles éducatifs ? Dès lors, on comprend toute l'importance de l'éducation non formelle, qui contribue à améliorer l'offre d'éducation de base.

L'éducation non formelle dans la pratique comprend :

- l'alphabétisation qui prend en charge les personnes de plus de 15 ans
- la post-alphabétisation qui constitue un cadre de réinvestissement des acquis de l'alphabétisation.
- les formules alternatives d'éducation de base non formelle qui constituent des innovations enrichissantes pour le formel, en offrant des possibilités de passerelles du formel au non formel et vice-versa. Ces formules alternatives prennent en charge des enfants de 9 à 15 ans déscolarisés ou non scolarisés, en leur donnant accès à un cycle complet d'éducation de base à dominante pratique et professionnelle.

Au Cameroun, l'éducation formelle et non formelle devraient former un couple inséparable en amont et en aval. En amont, il y a la scolarisation pour tarir

l'analphabétisme à la source. Mais comment éliminer l'analphabétisme à sa source lorsqu'en aval l'analphabétisme de masse qui caractérise l'environnement des adultes exerce une influence négative sur la scolarisation des enfants ? Non seulement les parents analphabètes n'envoient pas leurs enfants à l'école, mais en plus, cet analphabétisme de masse entraîne une déscolarisation précoce du fait que les enfants se meuvent dans un environnement qui ne favorise pas le maintien des acquis scolaires. Il en serait autrement si le taux d'alphabétisation était à 80 ou 90% : « *à parent alphabétisé, enfants scolarisés* » ou « *parent alphabétisé = maintien des acquis scolaires* » seraient des formules-choc résumant notre théorie. Et c'est cela aussi l'interaction entre l'éducation formelle et non formelle.

Il est de plus en plus évident que l'éducation non formelle, à travers ses formules alternatives, est potentiellement capable de répondre aux insuffisances du système formel pour peu qu'on lui accorde les ressources nécessaires et la reconnaissance qu'elle mérite. Le renforcement des capacités humaines se fonde sur une éducation de base telle que définie à la Conférence de Jomtien en 1990 et dans son acceptation la plus large (formelle et non formelle). À Jomtien, il a été retenu que

L'éducation de base est celle qui fait acquérir à l'individu dans un contexte historique, social et linguistique déterminé, un minimum de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes lui permettant de comprendre son environnement, d'interagir avec lui, de poursuivre son éducation et sa formation au sein de la société et de participer efficacement au développement économique, social et culturel de celle-ci ». (Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous).

Cette conception de l'éducation de base sous-entend que l'alphabétisation, la maîtrise de l'outil écrit reste et demeure un maillon essentiel. De ce fait, l'alphabétisation s'intégrant dans l'éducation de base vise une double finalité :

- former des individus autonomes, compétents dans une langue, fiers de leur culture, sûrs de leur identité et désireux de poursuivre leur éducation tout au long de la vie (dimension personnelle),
- former des jeunes et des adultes capables de s'insérer véritablement dans leur milieu et de participer au développement global de la société (dimension économique, sociale et culturelle.)

À l'heure de la mondialisation, et de ce qui ressort des travaux de l'Unesco, les gouvernements des pays en voie de développement se montrent conscients de l'ampleur de l'analphabétisme de leurs populations. L'analphabétisme se présente

alors comme une entrave au développement de leurs économies respectives. D'où les initiatives en vue de permettre au maximum de populations d'avoir accès à l'outil écrit considéré comme connaissance et instrument de connaissance.

Dans cette optique, l'alphabétisation doit non seulement viser des objectifs cognitifs mais aussi œuvrer pour la justice sociale, la dignité humaine et l'autonomisation sans distinction d'âge, d'origine et de sexe. Le Cameroun, à l'instar d'autres pays dans le monde, a suscité la mise en œuvre des programmes et/ ou projets d'alphabétisation et l'élaboration de formules alternatives d'éducation de base non formelle, pour hâter la liquidation de l'analphabétisme qui demeure le principal goulot d'étranglement des initiatives de développement. Au nombre de ces initiatives, on peut retenir :

La construction des « Maisons de la Femme », dont l'objectif est d'assurer une alphabétisation fonctionnelle qui s'articule sur trois niveaux : l'alphabétisation initiale, la formation complémentaire de base et la formation technique spécifique. Ces centres concernent la population féminine analphabète de la tranche d'âge de 16 à 50 ans.

L'alphabétisation initiale qui a pour objectif l'apprentissage des connaissances instrumentales (lecture, écriture, calcul écrit) et la sensibilisation sous forme de prise de conscience autour d'un certain nombre de problèmes relatifs à l'environnement, la santé, l'hygiène collective ou individuelle.

La formation complémentaire de base vise à consolider les aptitudes acquises au niveau de l'alphabétisation initiale. Ces deux premiers niveaux, en même temps qu'ils visent l'apprentissage ou la consolidation des connaissances instrumentales, visent également à dispenser un minimum de savoirs, savoir-faire, savoir être... considérés comme indispensables dans la vie quotidienne. Ces connaissances sont en outre susceptibles de l'aider à comprendre les problèmes de son milieu, à avoir conscience de ses devoirs et droits, à participer au développement socioéconomique de sa communauté.

La Formation technique spécifique donne aux alphabétisés les deux premiers niveaux des connaissances ou des techniques qui leur permettront d'assurer au sein de leur communauté des fonctions et des responsabilités. L'alphabétisation est un atout indispensable : elle sert à l'amélioration de leur productivité ou de leurs conditions de vie, à l'accès une technologie dont la maîtrise non accessible autrement. Elle vise à créer des conditions de transfert des compétences aux alphabétisés.

3.1.4. L'UNESCO et la démarche qualité

L'organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la Science et la Culture est en avant-plan de la lutte pour l'éducation pour tous. Cela relève de ses missions basilaires. Cette organisation lutte pour la vulgarisation de l'école, mais aujourd'hui, elle met l'accent sur la qualité de l'éducation. Il ne suffit plus d'avoir des écoles et des apprenants, encore faut-il que celle-ci leur serve à quelque chose.

3.1.4.1. L'UNESCO et l'éducation des adultes à travers le monde

L'action de l'UNESCO sur l'éducation des adultes, bien que remontant aux origines de l'organisation, est visible seulement depuis quelques années. En fait, le premier grand congrès mondial organisé en septembre 1965 à Téhéran vise l'élimination de l'analphabétisme dans le monde, avec la possibilité que chacun sache lire, écrire et compter dans sa langue. Ce Congrès mondial des ministres de l'éducation recommande que l'alphabétisation fonctionnelle prenne le pas sur l'alphabétisation traditionnelle afin qu'elle puisse offrir :

Plus que les connaissances superficielles en lecture et écriture lesquelles s'avèrent souvent insuffisantes, parfois chimériques. L'alphabétisation doit permettre aux analphabètes dépassés par les événements, et ayant des niveaux de production très bas, de s'intéresser sur le plan socio-économique, au nouvel ordre mondial, où les progrès scientifiques et technologiques exigent des connaissances de plus en plus spécialisées (Unesco 1965).

Même si le processus global implique le déploiement des idées et des grands moyens nécessaires à son essor à travers le monde, l'UNESCO, consciente de l'importance du phénomène a toujours organisé des sessions pour encourager ce mouvement et afin de promouvoir le développement humain et économique durable des États. L'éducation des adultes est au cœur de la mission de l'organisation. À cet effet, dès 1949 se tient à Elseneur au Danemark la Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes patronnée par l'UNESCO. Depuis sa création, l'UNESCO a joué un rôle pionnier en proclamant le rôle crucial de l'éducation des adultes dans le développement du peuple. L'UNESCO œuvre avec les États membres dont le Cameroun, pour garantir aux adultes un droit fondamental à l'éducation. Elle établit les modalités pratiques d'élaboration des programmes de formation des adultes, ainsi que les limites pour éviter tout égarement sur les plans de la méthode et des pratiques. L'UNESCO préconise une approche globale de l'apprentissage tout au long de la vie. En 1960, à Montréal au Canada, toujours sous l'égide de l'UNESCO,

se tient la deuxième Conférence sur l'éducation des adultes. L'UNESCO consacre l'engagement des États à promouvoir l'éducation des adultes en tant que partie intégrante de leurs systèmes éducatifs dans une perspective de formation tout au long de la vie.

Le Congrès des ministres de l'éducation des États africains membres de l'UNESCO préconise au Congrès de Lagos en 1976, l'accélération d'une exploitation de toutes les forces productives nationales pour un développement plus harmonieux.

En 1982, se tient à Harare au Zimbabwe le Congrès des ministres de l'éducation et des responsables de la planification économique des États membres Africains. La déclaration de Harare numéro 2 vise une campagne de lutte vigoureuse et soutenue contre l'analphabétisme sur le thème : « *La génération de l'éducation primaire pour enfants et adolescents, est celui de démocratisation de l'éducation des adultes sur une grande échelle* ».

L'objectif en fait de cette recommandation est la formation d'un plan intégré pour la suppression de l'analphabétisme par le rattachement de l'éducation primaire à l'éducation des adultes et l'élaboration d'une politique linguistique mettant l'accent sur l'utilisation des langues nationales.

La Conférence générale de l'UNESCO a approuvé, à sa quatrième session extraordinaire qui s'est tenue à Paris du 23 novembre au 3 décembre 1982, le 3^e sous-programme relatif aux relations entre Éducation et l'Emploi, à l'expansion et l'amélioration de l'enseignement technique et professionnel. Dans le sous-programme Éducation des adultes et travail, les objectifs sont de chercher à « *faciliter les insertions dans le monde de travail, le recyclage et les reconversions en cours d'emploi notamment par le recours à des activités permettant des périodes alternées d'études et d'activités professionnelles et les études en cours d'emploi* » (Unesco 1982).

En 1984, à la Conférence Internationale de l'Éducation des adultes de Paris, l'accent est mis sur la Recommandation internationale de 1974 de l'UNESCO sur l'introduction des notions de technologie dans les programmes de l'éducation de « base ». En effet, selon cette recommandation, nous pouvons constater qu'à cette ère de la mondialisation, caractérisée par des mutations et les progrès

technologiques, l'éducation et la formation des adultes, plus que jamais comptent et occupent une place fondamentale dans les actions des États. À juste titre car l'éducation autonomise l'adulte en lui transmettant les savoirs et les compétences pour construire une vie meilleure. On peut noter l'importance de l'éducation des adultes en tant que droit et moyens permettant aux personnes de réclamer autres droits.

L'Éducation Pour Tous devient ainsi le cœur des initiatives de l'UNESCO en matière d'éducation. Au Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar en 2000, les 1100 participants ont confirmé le maintien d'une impulsion collective en éducation. L'UNESCO veille à ce que l'éducation demeure une priorité inscrite à l'ordre du jour des grandes rencontres internationales et s'assure que les ressources humaines et financières soient mobilisées afin d'aider les gouvernements à respecter leurs engagements. L'UNESCO met l'accent sur les besoins des adultes dans le but de permettre à chacun, partout dans le monde, de jouer un rôle actif et indépendant en tant que citoyen au sein de sa communauté et au-delà. Elle met l'accent également sur l'apprentissage tout au long de la vie en célébrant chaque année la semaine internationale des apprenants adultes. Depuis septembre 2002, le Canada souligne cet événement de concert avec une trentaine de pays à travers le monde.

En 1967, la Déclaration du Congrès d'Arusha en Tanzanie maintient la volonté politique des États de supprimer l'analphabétisme et de promouvoir le développement de l'extension de l'alphabétisme, qui devrait se lancer dans une politique de libération et d'autosuffisance. Ainsi conçue, l'alphabétisation créait des conditions nécessaires pour l'acquisition d'une compétence critique à l'égard des contributions et des objectifs de la société dans laquelle on vit. Elle stimule également l'initiative à la création des projets capables d'agir sur le monde, de le transformer et de définir les buts et les objectifs d'un authentique développement humain durable. La Conférence de Venise poursuit les mêmes objectifs. Le Congrès d'Addis Abeba, en 1971 lance un appel en direction de la démocratie : « *La démocratisation est à la rénovation de l'éducation afin de permettre à tous les enfants de deux sexes d'examiner en profondeur leur droit à l'éducation, condition préalable de leur épanouissement personnel et de l'évolution sociale* » (Unesco, 1971).

Le combat contre l'analphabétisme devient alors l'une des préoccupations les plus urgentes de la communauté internationale. Malgré les efforts considérables déployés pendant ces dernières décennies, et bien que l'expérience de certains pays a clairement prouvé qu'il était possible d'enrayer ce fléau, l'UNESCO (2004, p.12) confirme : « *qu'un habitant sur trois de notre planète est toujours privé de la connaissance élémentaire de la lecture et l'écriture et qu'il est ainsi frustré de la richesse culturelle de l'humanité et empêché de participer à la vie sociale, politique et économique* ». L'UNESCO apporte donc son appui à la lutte contre l'analphabétisme dans les pays en développement de différentes manières : elle organise des recherches, entreprend des actions promotionnelles, anime des séminaires de formation des cadres, envoie ses experts et consultants sur le terrain pour soutenir et intensifier les efforts nationaux et fournit une assistance financière pour l'équipement des centres d'alphabétisation. Elle favorise enfin l'échange d'expériences par la publication d'études sur l'alphabétisation.

Le concept d'alphabétisation fonctionnelle a été débattu, on le réitère, pour la première fois au Congrès de Téhéran. Ce concept évolua ensuite dans les Conférences tenues à Paris et à Rome sur le même thème. L'alphabétisation fonctionnelle signifie concrètement qu'il faut alphabétiser davantage les gens s'exprimant dans leurs langues maternelles, dans un premier temps en s'appuyant sur leur vécu, leur environnement, leurs activités, les réalités socioculturelles, socioéconomiques et sociopolitiques qui sont les leurs. Les années 1960 sont en effet marquées par la mise en œuvre du P.E.M.E.A. – Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation. Ce cadre a réuni 11 pays de 1967 à 1973 et a développé des méthodes sélectives et extensives, qui consistent d'abord à former les leaders-relais qui formeront ensuite les masses populaires. Ensuite, l'évaluation qui doit précéder, accompagner et terminer toute action d'alphabétisation fonctionnelle, bien entendu avec les partenaires ayant participé à une activité du genre.

L'UNESCO a lancé également des projets d'éducation préventive pour lutter contre le VIH/SIDA à travers le monde car l'une des graves menaces à l'accès équitable à l'éducation dans les pays sous développé comme le Cameroun, est l'expansion alarmante du VIH qui met en péril les progrès accomplis en alphabétisation et, de façon générale, en éducation. L'UNESCO sait que l'éducation concourt à l'autonomisation des individus, qu'elle leur donne une voix tout en étant le principal

outil qui leur permet de réaliser leur plein potentiel. L'éducation est à la base même de l'édification de sociétés démocratiques et pacifiques. L'UNESCO travaille à promouvoir l'éducation comme un droit humain fondamental en mettant l'accent sur l'amélioration de l'éducation de qualité, la promotion de l'égalité entre les sexes, l'expérimentation stimulante, l'innovation et le dialogue politique.

Les cinq conférences pionnières de la CONFINTEA ont eu lieu à Elseneur (Danemark) en 1949, à Montréal (Canada) en 1960, à Tokyo (Japon) en 1972, à Paris (France) en 1985, et à Hambourg (Allemagne) en 1997. La CONFINTEA V, conférence jugée historique, a instauré une conception holistique de l'éducation et de la formation des adultes dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie. L'éducation et la formation des adultes y ont été définies comme instruments clés pour relever les défis posés aujourd'hui dans le monde entier dans le domaine social et du développement. Pourtant, cette reconnaissance et l'engagement ferme exprimé en 1997 n'ont pas été suivis par l'intégration, la fixation des priorités politiques et l'affectation de ressources correspondantes en faveur de l'éducation et de la formation des adultes, tant au niveau national qu'international.

Dans le rapport de cette 5^{ème} Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes en 1997, l'UNESCO précise que dans les programmes d'alphabétisation pour adultes, il est nécessaire de clarifier si l'objet est de transférer des compétences techniques, la capacité de coder et de décoder la relation entre signe et son, ou d'aborder des notions plus profondes sur la personnalité, l'identité et la nature du savoir. L'alphabétisation ne sert pas simplement à véhiculer des informations relatives au développement. Elle constitue un puissant allié au développement. Ainsi, l'éducation des adultes joue un rôle important pour rendre les individus conscients des formes de préjugés qu'elles subissent, en les informant de leurs droits et en les encourageant à prendre leur vie en main. Elle ne poursuit pas le seul objectif de transmettre des compétences, mais aussi de permettre aux personnes d'utiliser leurs compétences pour négocier et traiter plus efficacement avec les structures du pouvoir par exemple. Elle permet dans sa pratique de donner à chaque membre du groupe social, les schèmes de comportement nécessaires dans les divers domaines de la vie. La capacité de lire et d'écrire, la possibilité d'avoir une formation, sont la condition première de la participation à la vie sociale, à l'ouverture

au monde et la prise de conscience de ses droits. L'alphabétisation est non seulement la capacité de lire le « mot » mais aussi celle de lire le « monde »

La sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI) est accueillie par le Brésil en 2009. Conformément à la tradition, la CONFINTEA VI sera une conférence intergouvernementale de catégorie II de l'UNESCO. La conférence elle-même, ainsi que les processus de préparation et de suivi proposeront des plateformes favorisant le dialogue politique et la sensibilisation à l'éducation et à la formation des adultes au sein des pays et entre eux à une échelle planétaire, en faisant largement participer les États membres de l'UNESCO, les agences des Nations-Unies, les partenaires du développement international, ainsi que la société civile, les instituts de recherche. La CONFINTEA VI se propose de renouveler l'intérêt international pour l'éducation et la formation des adultes, et aussi de réduire l'écart entre les certitudes et les discours d'une part, et le manque de politiques et de conditions systématiques et efficaces en faveur de l'éducation et de la formation des adultes d'autre part. À partir de 1971, l'UNESCO a commencé à rendre compte, dans sa collection « *Études et documents d'éducation* », d'expériences d'alphabétisation dans différents pays du Tiers Monde. Des brochures de cette collection traitent de l'alphabétisation en République Unie de Tanzanie, au Mali, en Iran, au Brésil. Ces publications qui se poursuivaient permettaient de faire connaître à la communauté internationale les idées directrices et les modalités d'exécution de campagnes nationales d'alphabétisation de masse qui ont connu un succès incontestable

3.1.4.2. L'UNESCO et l'éducation des adultes au Cameroun

Alors que la communauté internationale, lors de la Conférence Mondiale sur l'Éducation Pour Tous à Jomtien en 1990 déclarait que « *L'éducation est un droit fondamental pour tous, femmes et hommes, à tout âge et dans le monde entier* », elle constatait que plus de 100 millions d'enfants à travers le monde n'avaient pas accès à l'enseignement primaire. Elle remarquait également qu'en 1990, près 960 millions d'adultes connaissent « *un grave problème d'analphabétisme fonctionnel* ». Ce constat concerne autant les pays industrialisés que ceux en voie de développement. En conformité avec les objectifs de l'UNESCO, le Cameroun a conçu des programmes scolaires et développé de façon globale des politiques

éducatives progressives, par lesquelles il a assigné à l'école des fonctions et des objectifs précis. Il en est ainsi de l'un des six objectifs adoptés à Dakar par la communauté internationale en 2000 : répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences liées à la vie courante. Partant du constat que près du tiers des adultes n'ont pas accès aux savoirs fondamentaux, encore moins aux nouveaux savoir-faire et non plus aux technologies qui pourraient améliorer la qualité de leur vie et les aider à façonner, ou du moins à suivre le changement social et culturel de leur pays, le pays va engager très tôt après les indépendances une vaste campagne d'alphabétisation (École sous l'arbre).

Si on intègre qu'en 1949, on pensait à l'Unesco que « *Seuls les pays qui ont atteint le stade le plus élevé de développement peuvent concevoir l'éducation des adultes indépendamment d'une campagne contre l'analphabétisme* » (UNESCO, 1949), on comprend alors pourquoi l'éducation des adultes au Cameroun n'avait pour perspectives principales que l'alphabétisation des citoyens.

Le Cameroun a d'autant plus accordé de l'importance à l'alphabétisation que le droit à l'éducation était devenu l'un des droits fondamentaux de l'homme. À sa sixième session, en 1951, la Conférence générale de l'UNESCO invitait les États membres dont le Cameroun, « *à entreprendre et à développer les activités d'éducation de base [...] en faisant porter particulièrement leurs efforts sur la lutte contre l'analphabétisme* ».

La perspective fonctionnelle donnée aux campagnes d'alphabétisation par l'Unesco dès 1970 va rendre celles-ci plus efficaces. Nous comprenons ainsi que pour mieux travailler, il faut comprendre le langage professionnel. L'alphabétisation, vue sous cette forme, donnerait des possibilités non seulement d'apprentissage, mais aussi de communication au-delà de l'espace local et du temps présent.

Le Symposium International sur l'Alphabétisation réuni à Persépolis en septembre 1975, a voulu voir aussi dans l'alphabétisation, « *par-delà l'apprentissage de la lecture de l'écriture et du calcul, une contribution à la libération et à l'épanouissement de l'homme* », ajoutant que,

Ainsi conçue, l'alphabétisation crée les conditions d'une prise de conscience critique des contradictions de la société dans laquelle l'homme vit et de ses fins. Elle permet aussi de stimuler l'initiative de l'homme et de sa participation à la conception des projets susceptibles d'agir sur le monde, de le transformer et définir les fins d'un authentique développement humain. Elle doit donner accès à la maîtrise des techniques et des rapports humains.

L'alphabétisation simple n'est donc pas une fin en soi, pour qu'elle apparaisse vraiment comme un droit fondamental de tout être humain. Ce dernier devrait y trouver le moyen d'insertion sociale par le travail productif notamment. Il est permis ici de penser que cette orientation des activités de l'alphabétisation reconnaît le fait que le développement ne nécessite pas seulement l'acquisition des fondamentaux, mais qu'il exige aussi un changement des attitudes avec des aspects qualitatifs et quantitatifs dans le savoir-être, le savoir-faire. La perspective du développement économique imposait d'ailleurs cette alphabétisation fonctionnelle : les pays sous développés tels le Cameroun ne pouvaient se contenter des produits d'un système scolaire dont on entrevoyait les limites. Un système dont l'exclusion était le principe. Un système qui créait une frange importante de « marginaux éducatifs ». L'éducation de base et les campagnes d'alphabétisation devenaient des bras séculiers de la justice sociale.

L'évolution de la pensée de l'Unesco associant, par le principe de la fonctionnalité, les autres formes d'éducation de l'adulte à l'alphabétisation devaient ne plus séparer une éducation des adultes d'« évolués » et une éducation des adultes de « pauvres ».

Toutefois, malgré la valeur générale du principe de fonctionnalité, on a encore pu voir appliqué simultanément au Cameroun, des programmes d'alphabétisation « fonctionnels » et des programmes « simples », autrement dit non fonctionnels (distinctions qui apparaissent dans « la classification type internationale de l'éducation » publiée par l'UNESCO en 1976).

Notons sans insister que selon cette terminologie, l'alphabétisation « simple » ne comporte pas nécessairement une orientation professionnelle. Mais du point de vue socio-pédagogique, politique, et d'intégration sociale, cette alphabétisation n'en a pas moins un caractère fonctionnel. Nous pouvons admettre que la fonctionnalité, découle d'une nécessité socio-économique, et de la vision personnelle de chacun. On peut penser que celui qui acquiert des connaissances devrait grâce à celles-ci,

pouvoir mieux remplir une fonction dans son groupe, et l'acquisition de ces connaissances doit pouvoir se faire dans la pratique des activités productives. L'alphabétisation fonctionnelle devient alors, une action de promotion technique et culturelle, intégrant la formation professionnelle. Le programme de l'Éducation Pour Tous est devenu l'un des objectifs pour le développement de chaque nation.

La double orientation de l'alphabétisation camerounaise vient souligner que la volonté politique ne suffit pas, la mise en place d'une telle ambition de développement doit se faire avec des individus formés. Des individus qui eux-mêmes sont capables d'appréhender et d'opérationnaliser les concepts. Lors du séjour en 1980 du président de l'UNESCO au Cameroun du 23 au 29 juillet, le gouvernement lui a demandé de mettre à sa disposition « *les services d'un consultant ayant pour mission d'aider à l'élaboration d'une politique nationale d'Éducation des Adultes et d'alphabétisation principalement en faveur des populations les plus défavorisées des zones rurales* » (Lizarzaburu, 1983, p.1). Il apparaît par la suite, à la lecture de plusieurs rapports (UNESCO, 2000) que les campagnes d'alphabétisation menées n'ont pas abouti aux objectifs fixés et attendus. Cependant, en 2002, a été lancé un vaste Programme National d'Alphabétisation pour répondre aux grands besoins d'éducation des adultes. Ce programme est piloté par le ministère de la Jeunesse et des Sports, il s'inscrit dans le sillage de Campagne National d'Alphabétisation (CNA) des années 60 et a pour objectif de réduire de façon significative la pauvreté en résolvant le problème d'alphabétisme qui touche près d'un tiers de la population camerounaise.

Au Cameroun, entre 1981 et 2002, les activités d'alphabétisation promues par le gouvernement ont connu un passage à vide : les responsables du Plan National d'Alphabétisation (PNA) confirment que toutes les activités d'alphabétisation ont été suspendues. La seconde période étape qui marque réellement « l'alphabétisation fonctionnelle » a un parcours dont la genèse est expliquée ci-dessus. En effet, ce fut l'une des priorités de l'action de l'Organisation des Nations Unies pour la Science l'Éducation et la Culture depuis le célèbre " Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation" mis en œuvre en 1966 en collaboration avec le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD). Cette initiative venait en application la Conférence Générale de l'UNESCO en 1964 qui visait trois objectifs :

- Promouvoir l'éducation de masse dans les pays en voie de développement, afin de les aider à tenir la double gageure que constituaient la scolarisation universelle et le relèvement significatif des taux de scolarisation des jeunes,
- Amorcer un développement de masse, notamment par une amélioration des capacités populaires de production,
- Compenser les carences des systèmes éducatifs formels en matière d'accès aux formations, d'amélioration de la qualité des apprentissages et de diversification des offres de services et des formes d'éducation.

Aujourd'hui, une conjonction de faits et de facteurs nouveaux tels que les crises économiques, la paupérisation des couches populaires interpellent le Cameroun en faveur d'une relance, d'une intensification et d'une réorientation de l'alphabétisation fonctionnelle. Cette alphabétisation fonctionnelle pourrait en conclusion répondre aux exigences de mutations économiques car elle est centrée sur un apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul en étroite collaboration avec le vécu quotidien de l'apprenant. Il s'agit de procéder à plus grand éveil par une meilleure lecture de son environnement, ce qui indubitablement pourrait ouvrir les champs et les perspectives nouveaux pour l'amélioration des conditions de vie de la population camerounaise, mais malheureusement, le taux d'analphabètes au Cameroun reste très élevé malgré la volonté politique et les œuvres de l'UNESCO.

3.2. Analyse comparée des systèmes d'éducation des adultes à travers le monde

L'éducation des adultes répond à une vision de la société et dépend des valeurs, du contexte des pays où elle a été expérimentée. Les politiques éducatives pour les adultes donnent une idée des modèles sociaux.

3.2.1. L'expérience sur l'éducation des adultes en Afrique noire : cas du Botswana

Le Botswana est un exemple d'intervention conjointe gouvernement-ONG dans le domaine de la mise en œuvre des conventions internationales. Après Hambourg en 1997, les délégués du pays ont convoqué un atelier national réunissant les parties prenantes en vue de mettre au point un *Plan national d'action* pour la réalisation de *l'Agenda pour l'avenir*. Ils ont examiné les dix thèmes approuvés par la Conférence de Hambourg pour déterminer celui qu'ils devraient mettre en œuvre. À partir de cela, ils ont élaboré un *Plan national d'action pour l'éducation des adultes* composé de 23 domaines d'action. Ces derniers ont tous été confiés aux organisations, et un calendrier a été fixé pour définir le cadre temporel dans lequel les tâches devaient être lancées ou réalisées. Ces activités devaient être exécutées par des ONG, des organisations du secteur privé, par l'Association de l'éducation des adultes du Botswana (BAEA) et d'autres divisions du gouvernement local ou national (Commission nationale de l'UNESCO du Botswana, 1999).

La nation a par ailleurs organisé un groupe de travail pour élaborer un rapport national sur les efforts déployés pour réaliser l'EPT, et un atelier national réunissant les parties prenantes pour harmoniser les buts de l'éducation nationale avec ceux du Cadre d'action de Dakar. Le plan était centré sur l'expansion et l'amélioration de l'éducation des enfants des groupes vulnérables, et sur le renforcement de la qualité et de la pertinence de la formation. Il a étudié le moyen de développer les programmes de soins et d'éducation de la petite enfance ainsi que les mécanismes de réponse à la pandémie du VIH et du sida (Ministère de l'Éducation, 2003) traduisant l'engagement national en faveur des accords internationaux. Cependant, la limitation majeure de ces deux plans provient du fait qu'ils ne renferment pas d'indicateurs de succès ni de cadres temporels clairement définis en vue d'une prestation anticipée.

3.2.2. Expériences sur l'éducation des adultes dans le Monde Arabe

Le Maroc représente le Maghreb dans cette analyse et l'Égypte représente le lien de l'Afrique avec le Moyen-Orient. Dans ces pays à dominante musulmane, on a d'un côté un royaume et de l'autre une république. Pour quelle influence ?

3.2.2.1. Le cas du Maroc

Selon Mohammed Bougroum et al. (2006)¹⁴, la réalisation des objectifs de la politique publique en matière sociale au Maroc repose sur une forte implication de la société civile. Cette dernière, souvent désignée par le vocable de « tiers secteur », fait référence aux organisations qui, hors secteur public, accordent une priorité à des objectifs non marchands. La logique de fonctionnement de ces organisations diffère à la fois de la logique marchande qui caractérise les entreprises privées, et de la logique bureaucratique ou administrative propre au secteur public. Dans le domaine de l’alphabétisation, deux acteurs de la société civile sont appelés à contribuer de façon significative à la réalisation des objectifs de la politique publique. Il s’agit des associations et des coopératives. La société civile a vocation d’interpeller l’État et de mobiliser la population. Quand elle agit en sous-traitant rémunéré ou subsidié de l’État, sa position est ambiguë – du moins lorsque le comportement de l’État n’est pas exempt de reproches, par exemple par un utilitarisme excessif de l’enseignement. L’enseignement fondamental répond à un droit humain universellement reconnu et il constitue une mission de l’État, en tant que promoteur de l’intérêt général. Il convient de se demander quelle place peut prendre des associations privées dans l’accomplissement de cette mission. Sous quelles conditions de légitimité et de supervision ? Avec quelles compétences, propres ou déléguées ?

Au Maroc, le contraste entre les indicateurs sociaux et les indicateurs économiques est frappant. Si le pays peut se prévaloir d’avoir obtenu des résultats probants en matière de rétablissement des grands équilibres macroéconomiques (maîtrise de l’inflation, réduction du déficit budgétaire, gestion plus rationnelle de la dette...), ses faibles performances en matière sociale interpellent fortement. Le dernier rapport du PNUD sur le développement humain (PNUD, 2005) rappelle l’énorme retard que le Maroc doit rattraper dans le domaine social. En effet, selon l’Indicateur du Développement Humain (IDH), le Maroc n’arrive qu’en 124ème position (sur 177), bien derrière ses voisins maghrébins. Presque la moitié de la population est analphabète. Conscients que la consolidation des réalisations sur le plan économique passe par l’amélioration des indicateurs sociaux, les pouvoirs publics au

¹⁴ Bougroum M. « *La politique d’alphabétisation au Maroc. Quel rôle pour le secteur associatif ?* » dans **Monde en développement**, N°134, pp. 63-77, 2002

Maroc ont fait de la politique sociale l'une de leurs principales priorités. Depuis la fin des années 1980, les actions en matière de l'alphabétisation de la population constituent l'un des axes privilégiés de cette politique sociale. Malgré cette prise de conscience, il a fallu attendre la fin des années 1990 pour voir cette volonté politique se traduire dans la réalité. L'action gouvernementale, actuellement coordonnée par le Secrétariat d'État chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, s'est intensifiée en se diversifiant. Aux programmes menés directement par cette ou par les autres départements ministériels s'ajoutent les actions d'alphabétisation fonctionnelle mises en place en milieu professionnel et les actions menées en partenariat avec le tissu coopératif et associatif.

Par son ampleur, l'analphabétisme est (et risque de le rester pour quelques temps encore) un problème structurel qui constitue un facteur lourd d'inertie pouvant hypothéquer la réussite de toute stratégie de développement économique et social. L'analphabétisme au Maroc est loin d'être un phénomène marginal et la politique d'alphabétisation devrait être menée avec des moyens à la hauteur du défi à relever (Sophie Cerbelle, Jean-Pierre Jarousse, 2005¹⁵). Le recours au tissu associatif, en tant qu'acteur d'alphabétisation, s'inscrit dans cette logique de mobilisation des ressources. Cependant, cette mobilisation, faite sur la base d'un discours civique partagé par tous les acteurs, ne devrait pas être une fin en soi. L'objectif principal est de s'assurer que le tissu associatif est bien qualifié pour la tâche pour laquelle il est mobilisé. Il en va de la crédibilité des programmes d'alphabétisation et de l'action publique dans le domaine social. L'expérience de ces dernières années tend à montrer que les espérances mises sur cet acteur dépassent largement ses potentialités d'action. Car dans le contexte actuel, les conditions objectives pour faire du secteur associatif un acteur d'alphabétisation de masse et de qualité sont loin d'être réunies. Pour être effective, la mobilisation du secteur associatif devrait se faire de manière progressive en mettant en place des programmes de qualification et de certification des associations.

¹⁵ *Rapport sur l'étude des conditions de réussite des programmes d'alphabétisation (Étude de cas à Kénitra)*, Mémo, Rabat

3.2.2.2. *Le cas de l’Égypte*

Dans un contexte de chômage et de promotion de l’auto-emploi, l’attachement des jeunes diplômés égyptiens au secteur public est perçu comme paradoxal par le gouvernement. Karine Tourné (2005)¹⁶ montre que leurs attentes, historiquement construites, se heurtent à la réorientation des politiques de l’emploi. Du point de vue des jeunes diplômés rencontrés, les nouveaux dispositifs d’insertion – en s’appuyant sur le secteur privé – rendent l’accès à un emploi stable plus aléatoire et nécessitant un privilège, une *wasta* (un piston). Le maintien de “chômeurs actifs” sur les listes de placement répond à la suspension *de facto* d’un droit, celui de la garantie de l’emploi, qui est vécue comme une expérience de l’infortune sociale.

Répondre à la question formulée par les pouvoirs publics, « mais que veulent les diplômés ? », implique un retour sur l’histoire sociale qui permet de comprendre la construction des attentes et les pratiques professionnelles. Fût-il dans le secteur privé ou public, ce qu’ils veulent c’est un emploi *madmûn*, c’est-à-dire stable, et donc avec un contrat, mais surtout assorti de droits sociaux. Le développement conjoint du système éducatif et du secteur public a mis en place une figure sociale, qui aujourd’hui ne serait plus attractive ou ne devrait plus l’être selon les responsables politiques et les experts : l’aura du fonctionnaire devrait être remplacée par celle de l’entrepreneur. En faisant du chômage des diplômés une priorité nationale, le gouvernement égyptien désengage progressivement l’État de l’activité économique en faveur d’une participation plus grande du privé. Il faut rappeler qu’en 1995, 75 % des chômeurs sont diplômés du secondaire, 8 % des instituts techniques supérieurs et 13 % sont diplômés de l’enseignement supérieur (Assaad, 1997)¹⁷. Il s’agit d’adapter la structure de la population active aux besoins du marché du travail définis selon les priorités du secteur privé, moteur de la croissance et du développement (Chris Evans-Klock, Lim Leam, 1998 : 35)¹⁸. Mais ces incitations au secteur privé s’organisent essentiellement autour de la promotion de l’auto-emploi (Al-Mahdi,

¹⁶ « *Diplômés chômeurs : l’expérience de l’infortune sociale et les nouveaux dispositifs de l’insertion en Égypte* » dans *Revue des Mondes musulmans et de la Méditerranée*, N° 105/106, janvier 2005. En ligne sur <http://remmm.revues.org/2716>

¹⁷ Assaad R. « The effects of public sector hiring and compensation policies on the Egyptian labor market » dans *The world Bank economic review*, vol. 11, n°1, pp. 87-118, January 1997

¹⁸ Cité par Karine Tourné

2001) et des petites entreprises via les micro-crédits alloués entre autre par le Fonds Social de Développement (Handoussa, 2002 ; Galâl, 2002)¹⁹.

Cependant, le rapport des jeunes adultes à l'activité ne suit pas ces prédictions. D'une part, parce que celles-ci sont en tension avec l'histoire politique et sociale : il apparaît que le diplôme comme accès à l'emploi est une construction historique forte, la garantie de l'emploi pour tous les diplômés du supérieur (depuis 1961/1962) et du secondaire (depuis 1964). Le secteur public assurait, jusqu'à sa progressive remise en cause, une stabilité (dotée de droits sociaux) que le secteur privé ne permet pas. Postuler que vingt ans (1978-1999) ont suffi à l'ajustement des attentes des actifs ne serait pertinent que si l'emploi dans le secteur privé n'était pas fortement connoté de précarité (par les jeunes adultes). D'autre part, parce que la stabilité est une valeur non seulement professionnelle mais également et surtout familiale.

Toutefois la question n'est pas tellement de savoir si les jeunes font la queue pour les rares emplois dans le public et si, en individus rationnels, ils choisissent celui qui leur coûte le moins (notamment en temps), mais de donner à voir ce qu'ils font dans cette nouvelle configuration. Il s'agit de comprendre leurs rapports à une activité s'inscrivant dans un processus long, non limité à la seule valeur du diplôme, aux seuls emplois publics dès lors que ce débouché devient impossible ou intenable. En effet, la contraction des possibles sociaux ne signifie pas la disqualification des formes d'activité qui leur étaient associés. En faisant la promotion du jeune entrepreneur, les politiques de l'emploi présument à tort que les individus ajustent immédiatement leurs attentes, comme le reflètent l'inscription sur les listes et les manifestations. Au contraire, dans un contexte où les injonctions, notamment matrimoniales, semblent être plus difficiles à satisfaire, et où les mises en tensions et les inégalités se multiplient, la définition du rapport à l'activité se structure de plus en plus autour d'une stabilité "idéale".

3.2.3. L'éducation des adultes et le monde capitaliste

Nous proposons de parcourir les modèles Japonais, Allemand et Américain et de nous attarder sur l'éducation des adultes en France, car le « mimétisme du colonisé » donne parfois l'impression d'une copie permanente du système français

¹⁹ Cités par Karine Tourné

par le Cameroun. Il est donc intéressant de constater ce qui peut réellement se faire importer et s'adapter ou pas.

La flexibilité du marché du travail au Japon est assurée par les grandes entreprises privées et publiques, les petites et moyennes entreprises et les entreprises de sous-traitance. Fonctionnant en marché interne, ces entreprises recrutent des jeunes diplômés sans formation professionnelle spécifique. Les jeunes ainsi recrutés passent par différents postes de travail, y recevant une formation sur le « tas » et acquérant une vaste gamme de compétences, générales et pratiques de même qu'une bonne connaissance de l'entreprise. La relation formation-emploi apparaît plus comme le fait des méthodes de travail et des attitudes que des connaissances proprement dites.

La formation débute au Japon une fois que l'employé est recruté et fait partie d'un processus inhérent au système de production. Les emplois d'ouvrier et de technicien sont fournis par les écoles secondaires et les collèges universitaires qui peuvent, recevoir de façon quasi-automatique en fonction de leur réputation les offres d'emploi des entreprises. Ces entreprises ne disposent pas toujours des moyens, ni de compétences pour former leur personnel. Les besoins de formation sont ainsi satisfaits en partie par les écoles professionnelles, qui recrutent environ le quart des élèves scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire ou par des écoles de niveau de formation postsecondaire (qui offrent une formation plus générale).

Le modèle allemand comporte une formation générale à l'école couplée, sur un mode interactif, à une formation pratique en entreprise. Selon Heinz et Nagel (1995)²⁰, la transition professionnelle est un système dit dual ou par alternance basé sur des formations professionnelles postsecondaires.

Ce système est fondé sur d'anciennes traditions d'apprentissage mises en pratique par les entreprises. Il repose sur un processus en deux étapes : la première étape est caractérisée par l'entrée des jeunes dans les formations par alternance. La seconde quant à elle est l'entrée des jeunes dans les emplois. L'organisation du système allemand est la résultante d'une coopération entre les entreprises, les partenaires sociaux et l'État. La force du système résulte du fait qu'il concerne une proportion très élevée des sortants du système scolaire et que les abandons en cours de formation sont rares. En dépit des défauts que le système dual peut

²⁰ Heinz W.R. et Nagel U. « *Changement social et modernisation des transitions école/travail* », dans **Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et en Italie**, A. Jobert, Marry C. et Tanguy L. dir.

présenter, il favorise l'insertion professionnelle des jeunes car l'élève se mue progressivement et naturellement en employé qualifié. Il permet en outre aux jeunes de développer les relations professionnelles avec les futurs employeurs.

Dans le modèle français, l'école et le travail demeurent institutionnellement séparés. Ce modèle a longtemps privilégié les études générales, comme au Cameroun. Les élèves orientés vers les études professionnelles sont le plus souvent les laissés-pour-compte du système général. Les jeunes sortent sans qualification du système éducatif pour avoir connu un échec dans les matières générales. Pour Éric Verdier (1993)²¹, le système de formation professionnelle français est construit sur le principe formel d'une correspondance entre niveaux hiérarchiques de l'emploi et niveaux de formation censés répondre à ces besoins.

Le système américain offre le même parcours scolaire à l'ensemble des jeunes jusqu'à la fin du secondaire. La formation professionnelle secondaire est considérée comme un moyen pour maintenir les élèves les plus défavorisés dans le système scolaire afin de mieux les préparer à l'emploi. Dans ce système, la transition vers la formation professionnelle effectuée pour l'essentiel dans le cadre de l'enseignement supérieur, est relativement longue et peu régulée avec des files d'attente relativement longues pour les jeunes avant d'accéder à un emploi stable. Pour les groupes défavorisés, la participation à des programmes de formation liés à l'accès à un emploi permet de se former tout en recherchant un emploi. Le système américain permet ainsi à ces groupes d'acquérir une gamme plus large de qualifications utiles sur le marché de l'emploi qui réclame sans cesse plus de faculté d'adaptation. Afin d'éviter des déficits de qualification, différents programmes se focalisent sur les emplois à faibles exigences de qualification au niveau des tâches opérationnelles ainsi qu'à la formation sur le « tas ». Pour les Américains l'avenir de leur société dépend du nombre et de la qualité des citoyens formés par le système scolaire. L'éducation doit permettre de réaliser le principe d'égalité des chances pour tous, d'autant plus que la population est multiraciale, multiculturelle. D'ailleurs, la politique officielle et la législation ont toujours tenu compte depuis plusieurs décennies, des particularités des minorités ethniques : les États-Unis ont considéré l'acquisition d'une éducation élevée comme une nécessité.

²¹ Verdier E. « *Changer l'entreprise par la formation* » dans *Dossier spécial Formation permanente-La Tribune des mémoires et thèses*, pp.23-27, 1993

Cependant, si la recherche de l'égalité des chances a amené les États-Unis à pratiquer une politique d'enseignement de masse, les Américains sont aussi conscients qu'ils doivent avoir des spécialistes, des individus ayant suivi des formations très poussées. Dans l'enseignement supérieur (surtout dans les niveaux élevés comme le doctorat), le pays s'est doté d'un système fortement concurrentiel et hautement sélectif. Chaque université fixe elle-même les critères d'admission et beaucoup ont une politique stricte de recrutement : seule une partie des candidats qualifiés est autorisé à s'inscrire, et ceci représente des grandes limites aux modèles américains. En effet, le système avantage les jeunes qui viennent de familles relativement cultivées et qui ont fréquenté les meilleurs établissements, au détriment surtout des jeunes issus des minorités.

Il est néanmoins plus facile à un jeune, même s'il est de « couleur », d'accéder à l'université aux États-Unis qu'il ne l'est à son congénère d'y accéder en Europe occidentale. Toutefois on peut noter qu'il est difficile de concilier l'objectif d'un enseignement égalitaire conforme à idéal d'égalité des chances et l'objectif d'un enseignement où prime l'excellence. On remarque aussi qu'une partie considérable des élèves du secondaire ne terminent pas leurs études, et le pourcentage est plus fort pour les minorités. Tout ceci fait la force et la faiblesse du système éducatif américain.

Par ailleurs, le diplôme de fin d'études secondaires ne donne pas automatiquement accès à l'enseignement supérieur quand il s'agit d'entrer à l'université. Cependant, la formation continue et l'enseignement post-scolaire permettent à de nombreux adultes de suivre des cours à temps partiel dans les universités, pour compléter leurs formations, élargir leurs compétences professionnelles ou tout simplement pour enrichir leurs connaissances. Qu'en est-il de l'éducation des adultes aux États-Unis ? L'esprit de base du « rêve américain » implique que « n'importe qui peut réussir s'il le désire et s'il travaille assez dur », et ce rêve est porté par l'émergence de « l'évangile du travail », « The Gospel of Work », et par la création de l'Assemblée Urbaine ou « The Town Meeting ».

3.2.4. Formation des adultes en France

La France a une longue tradition d'éducation des adultes. Les principes de sa devise liberté-égalité-fraternité militent en faveur de ce type d'éducation. Le dispositif légal encadrant et protégeant l'éducation mérite une attention particulière.

3.2.4.1. Approche historique

La présentation de cette partie ainsi que de son contenu vont nous permettre d'avoir une idée sur l'histoire de la formation des adultes. Pour ce faire, il nous est apparu évident, dans cette approche historique, de parler l'évolution de la formation des adultes à travers le monde. L'approche historique de l'éducation des adultes que nous proposons paraît essentielle, elle permettra de situer le concept de l'éducation des adultes dans ses origines les plus lointaines. D'après Denis Poizat (2003), les fondements de « l'éducation permanente » se retrouverait déjà chez Platon, car il conceptualisait « une éducation que chacun doit toujours faire au cours de sa vie et selon son pouvoir ». Au XVII^e siècle, avec Comenius, on doit enseigner « tout à tous », et Condorcet au XVIII^e siècle, par son rapport sur l'organisation de l'instruction publique dont Jules Ferry s'inspira largement, a contribué à installer l'idée d'une permanence de « l'éducabilité ». L'idée d'éducation des adultes a donc considérablement évolué. Cependant, la fin du XIX^e siècle a été un tournant décisif avec les lois Ferry qui rendirent l'école obligatoire et gratuite. Ces lois représentent l'aboutissement d'un mouvement de démocratisation de l'école à travers lequel il devenait indispensable que l'adulte aussi s'instruise. La laïcité proclamée dès 1881 avec la suppression de l'éducation religieuse dans l'enseignement public renforce cette démocratisation et l'ouverture de l'école à tous.

Mais c'est récemment que l'éducation des adultes a été reconnue comme partie intégrante des systèmes éducatifs : par exemple les activités extrascolaires composantes de l'ENF tels que les cours d'alphabétisation ne dépendaient pas du ministère de l'Éducation Nationale (d'ailleurs, au Cameroun, encore de nos jours, ces activités ne dépendent pas de l'Éducation Nationale). La vocation internationale de l'éducation des adultes n'est apparue que dans les années 1920 avec l'Association Mondiale d'Éducation des Adultes.

La question a été soumise à des enjeux politiques, idéologiques économiques et sociales qui ont contribué à nourrir son histoire. D'un pays à l'autre, cette histoire est marquée par des considérations socioéconomiques et des grands débats : par exemple, en France, l'éducation des adultes s'est vraiment développée à partir de la Révolution française. Le développement de l'instruction primaire, la création de l'enseignement technique et l'échec de certaines initiatives en direction des travailleurs vont entraîner, après la première Guerre Mondiale, une modification profonde des actions antérieures et l'apparition des trois composantes particulières de l'éducation des adultes : l'éducation ouvrière, l'éducation populaire et la formation professionnelle continue. L'éducation des adultes a connu un essor important depuis les années 1980 grâce au développement de la formation continue et aussi en raison de la crise sociale du chômage. L'éducation des adultes apparait dès lors, comme un ascenseur social pour tous. Le monde s'est engagé depuis la fin des années 80 dans un mouvement de promotion et de généralisation de la formation des adultes.

L'éducation des adultes en France diffère de la définition européenne. Le concept le plus approchant est celui de l'éducation populaire. L'éducation non formelle des adultes se partage entre courants laïques et religieux.

Si l'on s'en tient à la définition donnée par l'Union Européenne, l'éducation non formelle des adultes, n'existe pas en France. En fait, elle relève d'une part de ce qu'il est convenu d'appeler, l' « éducation populaire », qui reconnaît à chacun la volonté et la capacité de se former à tous les âges de la vie. Elle peut aussi s'appeler «éducation permanente » du nom d'une loi, la Loi Chalban-Delors de 1971 qui porte sur l'éducation des adultes mais ne concerne que la formation professionnelle continue.

L'objectif est de donner à l'adulte la possibilité de développer ses capacités à se cultiver et à participer à la vie sociale et politique. En fait, l'éducation des adultes est profondément liée à la période de la Révolution française, aux forces politiques et syndicales progressistes. Les courants religieux, en particulier chrétiens, ont aussi leur contribution dans l'émergence du concept, dans un contexte de constante rivalité avec la culture laïque dominante et un cadre législatif et réglementaire héritée de la loi de séparation de l'Église et de l'État de 1905. Toutefois, la période de Vichy où le gouvernement français collabore avec l'occupant nazi, donne un coup d'arrêt à toute cette mouvance jugée séditeuse, et il faut attendre la libération pour que l'éducation nationale accueille en son sein la direction de l'Éducation populaire.

En 1833, la Loi Guizot pose en même temps les principes d'un enseignement primaire public et privé que ceux d'une formation des adultes. Les conditions très contraignantes du contrôle pédagogique de l'État ainsi que l'absence de financement rendent très lent le développement de ces classes d'adultes qui reposent sur le seul bénévolat des instituteurs. La Troisième République complète ce dispositif par quelques mesures incitatives, comme un supplément de salaire pour les enseignants en cours du soir. Ces cours du soir connaissent alors un développement important jusqu'à la Première Guerre mondiale (600 000 auditeurs par an avant 1914) pour ensuite décliner et disparaître avec la Seconde Guerre mondiale. Pendant la même période, de nombreuses associations et mouvements mettent en place des actions pour adultes indépendamment de l'État. Les objectifs sont professionnels, en particulier dans les villes, avec les cours du soir mis en place par quelques municipalités, certaines branches professionnelles, des mouvements philanthropiques (association polytechnique, association philotechnique, sociétés d'encouragement...), des congrégations (Frères des écoles chrétiennes). Ils relèvent également de l'éducation populaire, avec les actions initiées par des mouvements confessionnels, laïcs, syndicaux et intellectuels.

Plus diverses que les interventions de l'État, souvent issues d'initiatives locales, ces actions d'essence militante se développent surtout dans la deuxième moitié du XIXe siècle.

L'entre-deux-guerres est marqué par la Loi Astier, votée en 1919. Considérée comme la charte de l'enseignement technique, elle institue des cours professionnels ou de perfectionnement pour les jeunes de moins de 18 ans, qu'ils aient ou non un contrat d'apprentissage. La crise économique mondiale de 1929 introduit l'utilisation de la formation comme palliatif au chômage. Ainsi, en 1934, l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM) a créé en région parisienne un comité pour la formation professionnelle des jeunes chômeurs. Tout au long de cette période, la préoccupation concerne d'abord l'éducation de l'homme et du citoyen alors qu'après la seconde Guerre Mondiale, c'est l'aspect professionnel de la formation qui devient prépondérant. Il en est ainsi de la formation professionnelle accélérée, car la société doit relever ses ruines, elle a besoin des ouvriers qualifiés, pour la reconstruction après la guerre. Le ministère du Travail promeut la création de centres de formation, l'objectif étant de transformer rapidement les chômeurs en ouvriers qualifiés. Nous constatons que la formation professionnelle accélérée correspondait à une vision

de la formation centrée sur la qualification, dans une perspective purement économique, dénuée de tout aspect culturel et/ou éducatif dans les programmes.

3.2.4.2. L'éducation des Adultes en France après 1945

Nous allons examiner ici les évolutions des modèles de formation qui vont influencer fortement le système actuel. En juin 1940, La France vient de perdre une bataille, elle est divisée en deux zones. Le Nord est occupé : pour encadrer les jeunes qui ralliaient la zone non occupée, on verra la naissance des *chantiers de la jeunesse* (le 25 septembre 1940). Le but des chantiers est de « *prendre en main une jeunesse démoralisée par la défaite* ». Les jeunes doivent être occupés à des travaux de défrichage, déboisement, carbonisation et travaux des champs. La culture générale n'est pas oubliée. Puis en juin 1940, on verra la création des *compagnons de France* qui seront chargés de former des hommes, des jeunes réfugiés qui erraient dans la zone sud alors non occupée. Il s'agissait aussi de les habiller, de les nourrir et de les mettre au travail. En 1941, les *compagnons de France* s'occupent de monter des fondations pour classer ou reclasser les jeunes privés d'insertion sociale et de travail. En réalité, l'enjeu principal pour les mouvements d'éducation populaire est, tout en s'adaptant aux nouvelles exigences d'une société d'information, non pas de répondre aux demandes des politiques publiques en matière de traitement de l'exclusion sociale et culturelle, mais bien de maintenir et de développer son registre politique de construction de la citoyenneté.

La formation des adultes donne aujourd'hui l'impression d'un ensemble relativement homogène, régi par un cadre légal, avec des professionnels identifiés et des instances de régulation et de contrôle. Cette cohérence est récente, elle s'est construite depuis 1945 grâce aux politiques et aux accords entre partenaires sociaux. Cependant la formation des adultes n'est pas née de la législation mais de mouvements sociaux et d'initiatives prises par des militants. Au moment même où cette diversification trouve sa consécration dans la Loi de 1959 sur la « promotion sociale », il se crée, à partir de 1971, un véritable « *système autonome de formation professionnelle continue* ».

La guerre terminée en effet, la société doit relever ses ruines. Pour cette « reconstruction », le pays a besoin d'ouvriers qualifiés. Les pouvoirs publics s'en inquiètent. Le ministère du Travail promeut la création de centres de formation destinés à fournir aux entreprises locales les professionnels qui manquent alors sur

le marché de la main-d'œuvre. Sont privilégiées les « *industries clés qui conditionnent la prospérité des autres* » : le bâtiment et travaux publics, la métallurgie et les industries textiles. Le but est de transformer les chômeurs en ouvriers qualifiés dans les temps les plus courts possibles car les besoins sont considérables. Progressivement tous ces centres vont adapter la même structure fondée sur le tripartisme : les conseils d'administration sont composés, à égalité, de représentants du patronat, des syndicats ouvriers et de l'État. Ils se regroupent en 1949 au sein d'une fédération qui, en 1966, prendra l'appellation d'« Association pour la formation professionnelle des adultes ». La formation professionnelle accélérée n'est donc pas seulement une structure, elle correspond aussi à une vision de la formation centrée sur la qualification, dans une perspective purement économique (tout aspect culturel ou éducatif est absent des programmes. Les formateurs sont des moniteurs recrutés parmi des professionnels ayant au moins 5 années de pratique. Leurs cours sont construits selon la méthode « Carrard » qui vise par l'exercice pratique et la répétition à faire acquérir « le réflexe professionnel ».

3.2.4.3. *L'éducation des adultes pour une promotion sociale*

Dans les années qui suivent la guerre, les entreprises, en même temps que croissent leurs effectifs, ont besoin d'encadrement. La promotion par la seule formation sur le tas est insuffisante et trop lente. Afin d'accélérer l'immobilité sociale et l'ascension hiérarchique, les universités et les établissements scolaires techniques organisent des cours : il s'agit de permettre aux ouvriers de devenir techniciens et aux techniciens de devenir ingénieurs. Le CNAM (Conservatoire national des arts et métiers) qui forme des ingénieurs crée des centres régionaux en 1952. En marge des universités, des organismes apparaissent comme les « Instituts de promotion sociale du travail » à Grenoble et Nantes. Le CESI (Centre d'études supérieures industrielles) est créé par quelques grandes entreprises nationales avec une gestion paritaire (employeurs et syndicats ouvriers). L'ESEU (examen spécial d'entrée à l'université) est institué dans la même perspective. En 1956 Michel Debré, premier ministre du général De Gaulle, a développé la promotion sociale. La loi de 1959 codifie les dispositifs, fixe les aides de l'État aux centres de formation et aux stagiaires, crée la Délégation à la promotion sociale (qui deviendra la « Délégation à la formation professionnelle » en 1971). La forme pédagogique la plus courante est le cours du soir.

3.2.4.4. Une formation permanente pour tous

L'éducation permanente se distingue de la formation initiale qui concerne les enfants et adolescents. Elle est qualifiée de continue dans la mesure où elle veut se situer dans la suite de la formation initiale, et ainsi permettre aux individus de développer leurs compétences tout au long de leur vie (d'où le qualificatif de permanente). En fait, Condorcet en a fait une des bases de l'éducation dans son rapport à l'Assemblée Nationale, 1792. Il a fallu attendre la loi de 1971 pour que l'éducation des adultes soit inscrite dans l'espace social, et reconnue officiellement comme un indispensable atout de l'insertion professionnelle et sociale. Les formations sont alors organisées en fonction d'objectifs et s'adressent à un public spécifique, « les adultes », salariés ou non.

Au cours du XX^e siècle, la rapidité d'évolution du monde économique contribue au développement des formations des adultes, car le monde n'a jamais au cours de son histoire évolué aussi rapidement. Jusqu'au XIX^e siècle, les sociétés changeaient lentement avec des périodes longues de stabilité, interrompues par des crises et des guerres. Le bouleversement de la vie sociale a ébranlé ce long fleuve tranquille en réduisant la durée de vie des savoirs et en rendant nécessaire l'adaptation des personnes. Aussi la formation a-t-elle pour but d'aider les personnes et les organisations à s'adapter, à anticiper les changements en faisant acquérir des compétences professionnelles et personnelles aux apprenants. Après avoir formé rapidement les ouvriers qualifiés pour les besoins de reconstruction, dès les années 1950, la France a cherché à voir la formation des adultes autrement. C'est ainsi qu'à cette période, apparaît la notion de l'éducation permanente, qui est une réponse aux besoins de chacun de se former tout au long de la vie. Par ailleurs, l'entreprise doit se préoccuper aussi de l'évolution des compétences de ses salariés, et ne pas seulement se contenter de produire et de vendre.

L'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981 n'a pas favorisé le retour de l'éducation des adultes voulue par le Front Populaire. Dans les années 1980, un chômage de masse persistant (environ 10% de la population active) incite les pouvoirs publics à investir plus dans l'insertion professionnelle des adultes peu qualifiés que dans leur éducation au sens large. En effet, Il a fallu attendre la loi de 1971 pour que la

formation professionnelle soit inscrite dans l'espace social, et reconnue officiellement comme un indispensable atout de l'insertion professionnelle.

La formation permanente sera organisée en fonction d'objectifs précis et s'adressera à un public spécifique, les adultes, qu'ils soient salariés d'entreprise, demandeurs d'emploi ou jeunes ayant quitté l'école sans qualification et s'engageant dans la vie active. Il devient possible de faire des reconversions inévitables dans un monde en évolution rapide : chacun doit se tenir au courant des modifications que le progrès a introduites dans son domaine et maintenir l'esprit de recherche et d'invention. Tout cela conduit à organiser le développement d'une éducation permanente, car en fait le monde n'a jamais, au cours de son histoire, évolué aussi rapidement. Au cours de l'enfance et de l'adolescence, il s'agissait de se préparer au travail, aussi apprenait-on les règles sociales et le métier. À l'âge adulte, il s'agissait de produire, c'est-à-dire de mettre en œuvre pour soi et ses proches les compétences acquises. Au cours du XX^e siècle, la rapidité d'évolution du monde économique et le bouleversement de la vie sociale ont ébranlé ce long fleuve tranquille, en réduisant la durée de vie des savoirs et en rendant nécessaire l'adaptation des personnes. La formation aura alors pour but d'aider les personnes et les organisations à s'adapter, à anticiper les changements en leur faisant acquérir des compétences professionnelles (formation professionnelle) et personnelles (formation, développement personnel). En ce sens cette formation génère des changements, des transformations des personnes. C'est pourquoi nous pensons que l'insertion sociale et professionnelle des jeunes Camerounais ne peut passer que par des formations adaptées efficaces et efficientes. La formation a pour visée de mobiliser autant la personne, le citoyen, que le travailleur, même si la dimension professionnelle l'emporte dans les faits. Des actions de formation centrées sur les méthodes de travail, la créativité et adaptées au contexte sociale et qui abordent les aspects juridiques, économiques, et politiques sont indispensables pour remplir les objectifs que Bertrand Schwartz (1994)²² assigne, dès les origines, à l'éducation permanente : « *rendre capable toute personne de devenir agent de changement, c'est-à-dire de mieux comprendre le monde technique, social, culturel qui l'entoure et d'agir sur les structures dans lesquelles elle vit et de les modifier.* »

²² Schwartz B. *Moderniser sans exclure*, La Découverte, 1994

3.2.4.5. *L'éducation populaire*

Il faut remonter dans le temps pour constater que Comenius et sa *Grande didactique* inscrira en pertinence une éducation « *pour tous, de toutes les façons possibles, et en tous lieux* ». C'est en effet Comenius, qui le premier insiste sur la nécessité d'une instruction destinée à tout public, dans un effort de démocratisation jusqu'alors tout à fait ignorée des pédagogues, Condorcet se contente de reprendre les orientations écrites dans la « *Grande Didactique* », et de prôner une instruction continue, postscolaire, devant concerner tout individu quelque soit son statut social.

En fait, l'histoire de l'éducation populaire a des ramifications avec l'histoire de la France et, dans notre approche, nous allons subjectivement mettre en avant quelques points qui nous semblaient intéressants, ce d'autant plus qu'il n'y a pas de définition unique mais une pluralité de définitions de l'éducation populaire. Les acteurs s'accordent à penser que l'éducation populaire consiste à permettre à tous d'acquérir des connaissances pour comprendre le monde, s'y situer, participer à la vie du pays, être un citoyen actif, transformer ce monde. D'après Caceres (1964)²³, l'éducation populaire c'est l'ensemble des moyens qui permettent de donner à tous les hommes l'instruction et la formation nécessaires afin qu'ils deviennent des citoyens aptes à participer activement à la vie du pays. Cette définition nous renvoie à celle de Jean Henri (dans Laurain, 1977) qui pensent que « *l'éducation populaire est avant tout la pratique de la démocratie ! C'est apprendre aux gens à se prendre en charge, à traiter eux-mêmes leurs propres problèmes* ». Selon André Philip

L'idée essentielle est de réaliser une culture générale des jeunes par eux-mêmes. Il importe que se fasse, entre les jeunes, la véritable éducation démocratique, c'est-à-dire la recherche, en groupe, d'une solution à tous les problèmes posés. La recherche de la Vérité dans l'esprit d'humilité qui est celui de la véritable recherche scientifique avec le sentiment qu'aucun d'entre nous n'est capable d'atteindre jamais la vérité totale mais que chacun peut la rechercher.

Cette définition rejoint celle de Jean Laurain (ibid.) qui disait : « *Nous appellerons Éducation Populaire la préparation des Esprits et la mise en place des structures associatives permettant le développement communautaire de l'ensemble de la population.* »

²³ Begnito Caceres, *Histoire de l'éducation populaire*, Le Seuil, 1964

Quant à Jean Guehenno (1952)²⁴, ce qu'il dit de l'éducation populaire nous renvoie aux raisons et aux besoins réels qu'ont manifestés les peuples et qui ont donné naissance à une éducation dite populaire. On peut alors dire que l'éducation populaire vise à préparer les personnes à la vie citoyenne. Outre ces différentes approches, il existe une définition plus récente qui nous renvoie à l'institutionnalisation de l'éducation populaire. Une éducation qui est considérée comme un projet de démocratisation de l'enseignement porté par des associations, dans le but de compléter l'enseignement scolaire et de former des citoyens. En effet, l'éducation populaire est officialisée dès 1792 avec le rapport Condorcet qui évoquait "*l'éducation pour tous les âges*".

Il s'agit de diffuser la connaissance au plus grand nombre et de permettre à chacun de prendre sa place dans la société par des activités culturelles, sportives et de loisirs accessibles à tous. Il faut agir en complément des actions de l'Éducation nationale pour donner une seconde chance à ceux qui ont quitté l'école sans diplôme, pour permettre l'éveil des consciences et favoriser la prise de responsabilité. Au final, il est question de reconnaître à chacun le droit de progresser dans sa connaissance du monde, en bénéficiant d'une pédagogie adaptée et globale, pédagogie qui considère l'homme dans sa totalité, en tenant compte de son parcours de vie et de son environnement.

3.2.5. Synthèse sur les expériences

Tableau 8 : Synthèse des expériences de faits d'éducation

Expériences	Faits saillants	Facteurs de réussite	Contraintes
Africaines	Visions enracinée dans les conditions historiques de chaque peuple Intégration des	Vision politique et stratégies d'alphabétisation	Vision constatée Faible niveau d'alphabétisation notamment les femmes

²⁴ Jean Guehenno a publié un article au Figaro le 02 mai 1952 portant sur la nécessité d'une éducation populaire.

	déclarations de l'UNESCO ; le marché du travail urbain dominé par le secteur informel		Urbanisation rapide Situation scolaire toujours très préoccupante
Occidentale	Forte implication de la formation dans l'insertion socioprofessionnelle des jeunes Développement de l'infrastructure de la connaissance(le processus de Bologne)	Flexibilité du marché du travail Formation professionnelle correspondant avec le niveau hiérarchique concernée Emploi à faible exigence de qualification	La crise financière Pacte de compétitivité Evolution des pratiques professionnelles
Monde arabe	Dispositif de formation s'appuyant sur le secteur privé (Égypte) Désengagement de l'État Implication de la société civile(Maroc)	Perspective d'alphabétisation	Faible performances en matière d'insertion socioprofessionnelle(Maroc) Tension politique et sociale(Egypte)
	Implication de l'État dans a promotion	Multitude de programmes et	80% des jeunes sans

Cameroun	de l'emploi Mise en œuvre des dispositifs d'accompagnement de l'État dans le processus d'insertion	des operateurs (FNE, PADER etc.)	qualification Précarité de l'emploi
----------	---	----------------------------------	--

En présentant les différentes expériences, nous avons observé que la France a engagé toute une série de processus pour la formation des adultes. C'est un long processus qui a traversé plusieurs luttes et plusieurs lois et a abouti à la loi de 2002 sur la validation des acquis. On peut discuter certes certains critères des systèmes et les parcours de validation, tout en admettant que c'est une loi en faveur de la reconnaissance des efforts, des compétences et des expériences des personnes qui n'ont pas eu la chance de faire de longues études. Du côté de l'Afrique, on remarquera que dans le monde arabe, l'État s'est plus engagé en faveur des personnes peu scolarisées qu'en Afrique noire. Cependant le devenir des jeunes en difficulté d'insertion relève de trois enjeux majeurs. Le premier concerne la prise en charge des jeunes par les acteurs de l'insertion professionnelle : c'est le cas au Cameroun du FNE et du PADER, qui accompagnent en principe et avec des fortunes diverses de nombreux jeunes en difficulté d'emploi. Le deuxième enjeu concerne les jeunes soutenus par les structures d'accompagnement sans succès. En effet, malgré leur prise en charge au sein des dispositifs d'insertion, des dizaines des jeunes restent à l'écart du marché ordinaire de l'emploi. Ces jeunes sont contraints de naviguer entre chômage, intérim, contrats précaires, quand ils ne sortent pas définitivement du marché de l'emploi.

Le troisième enjeu concerne les jeunes abandonnés à eux mêmes. Il s'agit d'une population invisible, c'est la plus fragile. Il ressort de l'expérience que les gouvernements proposent à ces jeunes une deuxième chance à travers des programmes d'alphabétisation, car il est évident que l'emploi ou la relation au travail est au cœur du problème de la misère ou de l'exclusion sociale. Mais les initiatives

politiques présentent deux défauts majeurs : le non accès au système de l'éducation et l'impossibilité de formations adéquates.

En effet, le faible taux de scolarisation voire l'absence de scolarisation contribue à une insertion précaire sur le marché du travail. Il y a lieu d'envisager une formation qui s'inscrit dans une perspective plus large d'adéquation formation-emploi et d'un processus éducatif tout au long de la vie, condition indispensable non seulement pour une insertion durable sur le marché du travail mais aussi pour une participation active au sein de la société civile.

Au Cameroun, une multitude d'acteurs interviennent dans l'accompagnement vers une insertion durable. Ces acteurs et les dispositifs qu'ils déploient constituent une véritable occasion de deuxième chance, mais l'incohérence des actions dans la prise en charge des jeunes se présente comme le principal handicap. En permettant l'adaptation et le développement des qualifications, suivant les évolutions technologiques et les nouveaux modes de production et d'organisation dans des secteurs productifs des métiers informels, il nous semble qu'on peut contribuer favorablement à la préservation de l'emploi et améliorer par voie de conséquence les conditions économiques et sociales des individus.

DEUXIÈME PARTIE :
ANALYSE CONCEPTUELLE ET THÉORIQUE

CHAPITRE IV : FONDEMENTS CONCEPTUELS : DU SENS DES MOTS À UNE QUÊTE DE SENS

Il s'agit de donner une définition opérationnelle des concepts clés que nous avons utilisés. Nous entendons ainsi faciliter la compréhension de notre thématique et permettre d'avoir une vision plus précise de la nature de notre recherche et la démarche qui la sous-tend. Selon Durkheim, repris par Gilbert Tsafak (1998), la première démarche du savant doit être de définir les choses dont il traite, afin que l'on sache de quoi il est question. En effet, les concepts sont des notions hypothétiques abstraites. Il s'agit d'en préciser les manifestations possibles et d'imaginer un dispositif apte à fournir les moyens de les observer. À l'intérieur de ce dispositif, il y a lieu d'organiser les opérations d'observation et de mesure qui permettent de rendre réelles et concrètes les notions hypothétiques. Ainsi les principaux concepts ou expressions que nous utilisons en permanence se doivent d'être précisés : formation tout au long de la vie, éducation des adultes, andragogie, alphabétisation, insertion socioprofessionnelle, intégration, population active, formation professionnelle, compétences professionnelles, chômage, secteur informel, jeunes peu scolarisés, qualification.

4.1. Notions de base : objectifs

Ce travail recherche les stratégies d'insertion socioprofessionnelle des acteurs de l'informel au Cameroun. La notion d'insertion est donc fondamentale ici, et l'insertion socioprofessionnelle implique l'intégration et la qualification.

4.1.1. Insertion socioprofessionnelle

L'insertion est un processus complexe, étant donné ses aspects multiformes touchant aussi bien aux domaines de l'éducation que des marchés du travail et des systèmes de formation (M. Vernières, 1997). En plus, Michel Vernières (ibid.) ajoute que la population qui se trouve en situation d'insertion à une période donnée est le plus souvent jeune et vient de sortir du système scolaire.

La notion d'insertion a renvoyé en premier lieu au champ de l'action politique et sociale. Elle est récente, apparue dans les années 1970 dans le champ de la littérature sociologique (Rabah Arrache, 2002). La genèse de l'insertion professionnelle la rattache à la situation de rétrécissement du marché du travail, situation voulant que les jeunes sortant du système éducatif rencontraient de plus en plus des difficultés pour décrocher un emploi.

Longtemps assimilée à la notion d'intégration, l'insertion en diffère néanmoins sur plusieurs points. Il convient de souligner que si le concept d'insertion est avant tout en lien avec l'action sociale, le concept d'intégration est né avec la sociologie. Mais ce qui les distingue, au-delà des conditions historiques de leur apparition et de leur prise en compte dans le champ social, ce sont les réalités différentes qu'ils recouvrent, même si elles restent proches. L'insertion s'attache avant tout à définir le processus qui va conduire un individu à trouver sa place au sein de l'institution sociale, au sein d'une sphère sociale particulière. L'insertion sociale est davantage axée sur l'ensemble des démarches mises en œuvre par et pour l'individu dans le but de l'insérer. Ainsi, l'insertion peut se décomposer en plusieurs modalités, en fonction du domaine sur lequel elle se porte. On parle à ce titre d'insertion professionnelle (dans le but de trouver un emploi et d'accéder ainsi au marché de l'emploi) ou d'insertion sociale. Aujourd'hui, avec les difficultés liées au marché de l'emploi et la montée de la précarité sociale, de nouvelles formes d'insertion ont vu le jour. On parle notamment d'insertion par le logement, d'insertion par la culture, etc. À la différence de l'intégration, l'insertion n'est pas un concept propre à la sociologie, mais avant tout au champ social et politique. En outre, l'insertion s'attache davantage à définir le processus en cours d'un individu singulier au regard de la société, ou d'une sphère sociale particulière (emploi, logement, etc.), tandis que la notion d'intégration renvoie davantage à un l'état du lien social d'une société et de ses membres.

Une société est fortement intégrée si tous ses membres sont solidaires et complémentaires les uns des autres. L'intégration est davantage la lecture d'une situation de la société à un moment donné de son histoire. L'insertion est considérée dans une approche multidimensionnelle, avec la prise en compte de l'individu et de ses spécificités (histoires de vie, trajectoires sociales, etc.) mais en lien avec l'état de la structure économique et sociale de chaque peuple. L'insertion recouvre donc des questionnements divers selon la manière de la concevoir. Pour faire simple, il nous

semble acceptable de définir l'insertion comme un processus multidimensionnel (économique et social, singulier et collectif) qui a pour but d'accompagner l'individu à retrouver sa place au sein de la sphère professionnelle et/ou sociale.

L'insertion est individuelle, singulière, elle est plus axée sur le retour à un statut particulier. En revanche, elle n'est pas un gage d'intégration (même si elle en est la condition). On peut donc parler d'insertion sans pour autant qu'il n'y ait intégration. Par exemple, les rapatriés et les nombreux immigrés provenant pour l'essentiel d'Afrique du Nord dans les années 1960 (ou aujourd'hui encore les immigrés chinois) disposaient d'un emploi, d'un logement. Ils étaient insérés professionnellement. Ils avaient un logement. Pour autant, l'intégration était quasiment nulle puisqu'ils ne parlaient ni ne comprenaient le français. Ils vivaient pour la plupart selon leurs rites, leurs codes et leurs règles particulières. D'ailleurs, la recherche d'intégration n'était pas le but, puisque la plupart avaient pour but de retourner au *bled* par la suite au départ. C'est avec l'installation dans le temps que l'insertion devient intégration. Il est néanmoins intéressant de remarquer que c'est alors que l'intégration est forte (ou tente de l'être) qu'elle pose problème. Aujourd'hui, la plupart des jeunes français issus de cette immigration maghrébine sont intégrés culturellement (codes, valeurs, idées, langage identiques) mais l'insertion sociale et professionnelle pose des difficultés. D'où également un repli communautaire, qu'il ne faut pas trop rapidement comprendre comme cause de la ségrégation sociale, mais davantage comme conséquence de celle-ci.

Jean Vincens (1998) souligne pour définir l'insertion professionnelle, qu'il existe deux approches : l'approche individuelle et le niveau macroéconomique. Selon la première approche, l'insertion professionnelle d'un individu est définie comme l'état dans lequel il occupe un emploi stable. La seconde approche quant à elle étudie des groupes définis par rapport à leur date d'entrée dans la vie active. La différence entre les deux approches réside dans le fait que pour la première, l'individu est considéré comme inséré quand il occupe un emploi stable. La seconde approche considère l'insertion comme un état dans lequel l'ensemble des personnes qui la composent ont un emploi stable. Le processus d'insertion de par son aspect multidimensionnel implique plusieurs acteurs dont les stratégies et les trajectoires individuelles pour l'insertion sont diverses. Ainsi, les travaux de Jean Vincens permettent de dénombrer quelques événements marquant le début de l'insertion :

- L'entrée dans la vie active, c'est-à-dire l'obtention d'un emploi. Ce dernier n'est pas forcément stable, ni à durée illimitée. Ce début d'insertion sur le marché du travail n'est d'ailleurs pas incompatible avec la poursuite des études ;
- La sortie du système d'éducation, c'est-à-dire la non-réinscription dans l'établissement d'enseignement que l'étudiant fréquentait l'année précédente ;
- L'obtention d'un diplôme ;
- Le premier emploi ;
- l'emploi stable ;
- La correspondance formation-emploi.

Si les indicateurs qui marquent le début de l'insertion sont plus ou moins problématiques, ceux indiquant la fin du processus posent une série de difficultés.

Mesurer l'insertion sociale et professionnelle est donc une tâche d'autant plus ardue qu'aucun concept ne paraît incontestable. C'est la raison pour laquelle l'analyse de l'insertion doit tenir compte de plusieurs indicateurs et éviter l'hypothèse d'une trajectoire d'insertion unique et d'un parcours modèle d'entrée dans la vie active. Bien sûr, l'insertion professionnelle réfère aux conditions, aux situations et aux comportements individuels face au marché du travail, et correspond à une période de transition étendue sur plusieurs années. Toutefois, cette période ne peut pas être interprétée uniquement selon les logiques du marché du travail. Différents facteurs, contextuels et personnels, déterminent la façon dont cette transition est gérée : la sortie du système éducatif, le départ du domicile familial, l'évolution de la vie en couple et des facteurs institutionnels telles les mesures publiques pour l'emploi influencent l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et leur transition vers l'âge adulte. Dans ce contexte, à quels autres éléments peut-on s'en remettre pour caractériser l'insertion sociale et professionnelle ?

Selon Jean Vincens (1981), la réponse à cette question réside dans la juxtaposition de la notion d'insertion à celle de «projet de vie». Le projet de vie commence au cours du système éducatif par le choix de formation. La poursuite des études, les redoublements, l'abandon scolaire sont les premiers pas d'un parcours plus ou moins long vers l'emploi. Il se construit ensuite progressivement à travers les premières expériences professionnelles.

Dans ce cadre, *«la fin de la scolarité obligatoire, la date où le jeune a la possibilité de faire un choix dans son cursus scolaire, le moment où le projet de formation se transforme en projet professionnel, sont autant d'informations qui peuvent servir à*

comprendre le véritable début du processus d'insertion» (Giret, 2000, p. 22). Quant à la fin de la période d'insertion, on peut l'envisager comme étant la période où le projet de vie du jeune n'évolue plus. Ses attentes par rapport à son projet professionnel sont satisfaites.

Cela ne signifie pas que le jeune renonce à toute mobilité, mais plutôt que cette mobilité n'est pas la conséquence d'un calcul économique lié à son insertion professionnelle. Malgré tout, la définition de l'insertion en relation avec la notion de projet de vie pose problème : il est difficile de préciser le moment où un jeune ne souhaite pas modifier son projet de vie. Il est également problématique d'énoncer qu'un projet de vie se limite à l'insertion des jeunes et qu'il n'est pas lié à la trajectoire individuelle tout au long de la vie.

Deux constats ressortent de cette analyse. L'insertion professionnelle ne se développe pas selon un schéma unique d'entrée dans la vie active. L'insertion s'inscrit dans une problématique sociale qui dépasse largement le cadre du marché du travail et devient complète au moment où l'individu peut exprimer sa personnalité sur le mode d'une identité née du sentiment d'avoir sa place dans la société.

C'est pourquoi, la trajectoire professionnelle apparaît comme un processus complexe qui retrace les différentes étapes du début jusqu'à la fin de l'insertion. Cette diversité est la résultante de plusieurs facteurs dont la multiplicité des états possibles (non insertion, insertion dans le secteur informel...), la diversité des combinaisons de ces états et la durée de chaque état. D'après Vincens (1998), cette trajectoire d'insertion consiste à observer l'évolution des variables durant le cheminement de la phase d'insertion. Dès lors, le processus d'insertion est lié aux systèmes de formation, de l'éducation et du capital humain dans la mesure où la longueur de cette trajectoire dépend des capacités productives et intellectuelles.

En somme, la notion d'insertion est sociale et elle est professionnelle. Mais chez l'adulte, ces deux tensions sont essentielles, inextricablement liées. Certains, comme Allard et Ouellette parlent d'insertion socioprofessionnelle, et la définissent comme « Le processus conduisant à l'intégration d'une personne à son milieu social ou de vie et à un milieu de travail. Ainsi une insertion socioprofessionnelle réussie se traduit par une intégration satisfaisante pour la personne même et pour la société » (Allard & Ouellette, 1995, p.498).

4.1.2. Intégration

André Mauro, Sandro Barlet et Annick Huyghe Gauron (2013, p. 2-3) sont sceptiques quant à la conceptualisation d'une véritable intégration professionnelle en Afrique, au regard de la transparence du concept à celui d'insertion sociale :

Définir ce que recouvre l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en Afrique subsaharienne est difficile pour plusieurs raisons. Les termes d'intégration à l'emploi et d'insertion socioprofessionnelle sont souvent utilisés comme équivalents. [...] L'insertion socioprofessionnelle n'est donc pas bornée par l'emploi : elle place l'activité dans la perspective dynamique d'une trajectoire de vie et d'une attente de position économique et sociale.

L'intégration professionnelle est d'abord le fruit d'une certaine forme d'insertion sociale, préalable et nécessaire à l'intégration professionnelle. Les trajectoires d'une insertion sociale réussie sont fondées sur la présence de passerelles ou de passeurs adultes ayant favorisé le passage de la « vie de jeune » vers la « vie d'adulte ».

L'insertion sociale est préalable et nécessaire à l'intégration professionnelle. On considère souvent que le travail est un élément fondamental de la vie en société et qu'il permet d'acquérir un statut social. Il faut reconnaître cependant que l'utilité et la valeur d'un individu ne se réduisent pas à ses seules activités économiques, supposées productives. Ainsi, la reconnaissance sociale ne s'obtient pas uniquement par l'avancement de sa carrière (Vincent De Gaulejac et Isabel Tabaoda Léonetti, 1994).

Dans une enquête menée en France, Marie-Pierre Cazalas et Alain Baubion-Broye (1997)²⁵ ont observé que l'attente prolongée d'un emploi n'a pas nécessairement d'effets désastreux sur l'équilibre psychologique des jeunes chômeurs. Inversement, l'obtention d'un emploi ne provoque pas automatiquement une amélioration du bien-être psychologique, en particulier lorsque le travail ne correspond pas aux aspirations des jeunes. Ainsi, il n'est pas certain que seule une expérience de travail garantit le passage à l'âge adulte, ce que confirme Claude Dubar (1994).

En ce sens, dès lors que les jeunes occupent souvent les emplois informels juste par nécessité de survie, nous pensons essentiel que l'accès à ces emplois ait comme préalable un processus de socialisation. C'est pourquoi, le mot « intégration » est mieux adapté que « insertion ». Ce « tissu relationnel solide », selon les termes du Conseil supérieur de l'éducation, permet d'éviter toute forme de « décrochage social »

²⁵ Cité Par Pierre Noreau et al., l'insertion sociale et l'intégration des jeunes en Abitibi-Temiscamingie, 1999 en Ligne sur : http://www.academia.edu/3136338/Linsertion_sociale_et_lintegration_professionnelle_des

ou de marginalisation. En fait, l'insertion sociale nous apparaît comme une condition essentielle et préalable à l'intégration professionnelle.

L'insertion socioprofessionnelle des jeunes est une question nouvelle dans les pays en voie de développement. Dans les pays occidentaux, elle s'est imposée avec le développement d'un chômage de masse, dans un contexte défavorable aux personnes les moins qualifiées. Au Cameroun, les causes ont été la mise en œuvre des programmes d'ajustement structurel dans les années 90, majorées d'une montée en puissance démographique, qui a contraint le pays à s'interroger sur leurs politiques publiques. Les quelques efforts réalisés en faveur de la croissance économique ne bénéficient pas toujours à la population la moins scolarisée.

Pour marquer la différence entre insertion et intégration, nous pouvons dire que l'insertion est plus individuelle tandis que l'intégration est plus globale, la première est plus axée sur le retour à un statut particulier, la seconde est centrée sur la force du lien qui unit l'individu au groupe et le groupe à l'individu. Une intégration efficace n'est possible que s'il y a une insertion réussie. Toutefois, l'insertion n'est pas un gage d'intégration (même si elle en est la condition). *In fine*, les deux concepts ne sont pas équivalents, on peut parler d'insertion sans pour autant qu'il y ait intégration, car l'insertion, correspond à l'accès à la norme sociale : « tu es inséré si tu joues un rôle dans la société, si tu as un métier... ». L'intégration correspond à l'accès à la norme culturelle et sociale. Le concept d'intégration renvoie à quelque chose de complet, d'achever. L'insertion n'est qu'un ajout, sans qu'il y ait automatiquement achèvement d'un processus.

4.1.3. Qualification : construction sociale ?

La qualification pourrait se présenter comme une construction sociale qui s'articule autour de trois registres différents renvoyant aux qualités des personnes, au contenu des activités et aux modes de classification de l'emploi. On a coutume de distinguer deux conceptions de la qualification (Campinos-Dubernet et Marry, 1986).

La première, dite « substantialiste » est associée à Friedman (1946) ou Freyssenet (1978) ainsi qu'aux économistes néoclassiques. Elle « cherche à saisir la qualification en elle-même au-delà des formes juridiques ou institutionnelles qu'elle peut prendre » (Campinos-Dubernet et Marry, *ibid.*, p. 199). Les sociologues analysent alors les contenus de travail et ont tendance à réduire la qualification à la

technologie, tandis que les économistes néoclassiques considèrent qu'il existe une mesure objective de la qualification, et la réduisent au salaire.

La seconde conception, dite « relativiste et conflictuelle », se retrouve chez Naville (1956), Rolle (1988) et Tripier (1991) mais aussi dans les théories de l'effet sociétal, de la régulation et de la segmentation. Ici, la qualification est considérée comme une notion située dans le temps, comme « *un enjeu* », comme « *un processus social d'articulation entre plusieurs dimensions* », valeur d'usage et valeur d'échange de la force de travail, formes d'usage du travail et modalités d'acquisition des qualités utilisées.

Cette distinction est utile mais elle mérite d'être nuancée car la qualification possède en fait ces deux dimensions, ce que la plupart des auteurs reconnaissent d'ailleurs volontiers. Certes, il convient de mettre en avant l'historicité de la notion de qualification et le fait qu'elle est l'expression de divergences de positions et l'objet d'enjeux sociaux (en ce sens il y a bien de la contingence et du relativisme) mais cette construction historique met en jeu les dimensions concrètes du travail et les modalités de reconnaissance des qualités exercées (en ce sens il y a aussi du substantialisme). Pour les salariés, la reconnaissance de leur qualification, toujours provisoire et négociée, n'est pas indépendante de la tâche effectuée, l'enjeu étant d'ailleurs de faire reconnaître ce lien.

La qualification a ainsi une dimension contingente dans la mesure où elle n'a de sens que dans un pays donné et à une période précise de son histoire. Et son caractère relatif vient également du fait qu'elle est le produit circonstanciel d'une multiplicité de facteurs ayant trait à l'état des techniques, du système éducatif, du marché du travail et des politiques d'entreprises. La qualification est ainsi un rapport social dans la mesure où elle est le résultat d'un rapport de force entre employeurs et salariés et un élément permanent de conflit et de négociation. Mais elle est aussi un rapport entre des situations d'emploi et un état de la société puisqu'elle dépend des valeurs dominantes en matière de reconnaissance du travail. La hiérarchie des qualifications est ainsi une production sociale et non un état de fait naturel. Et cette production a des dimensions politiques - au sens où la hiérarchie des qualifications est le résultat de délibérations d'instances collectives - économiques - dans la mesure où la hiérarchie dépend des disponibilités relatives des qualifications et des effets de concurrence - et sociales - puisque la hiérarchie s'adosse à des représentations classant les individus et les situations d'emploi.

Quatre distinctions permettent de clarifier la question de la partition des qualifications et de juger de l'éventuelle existence d'un pôle de la non qualification. La première différencie contenu et valeur de la qualification. Dans le premier cas, l'accent est mis sur la qualité du travail et les facteurs qui la définissent tandis que, dans le second, on s'interroge sur la hiérarchie des qualifications et les processus qui la définissent. Autrement dit, la qualification concerne à la fois la valeur d'usage de la force de travail, puisqu'elle contribue à la production de biens et de services, et sa valeur d'échange puisque le marché lui attribue un prix.

La deuxième oppose réalité et reconnaissance du travail. Il n'y a en effet pas de raison, dès lors que la qualification est un rapport social, que convergent parfaitement la qualité effectivement mise en œuvre dans le travail réel et sa reconnaissance salariale. Il convient également de distinguer poste de travail et travailleur car la qualification attribuée au salarié dépend plus ou moins des qualités de la personne, par exemple des diplômes possédés ou de l'expérience acquise, et des caractéristiques du poste de travail, qui exige des qualités spécifiques pour être tenu convenablement.

Enfin, on peut dissocier capacité et habileté. Une personne qualifiée peut en effet être capable de tenir un poste de travail, mais la façon dont elle le tient varie selon son habileté. Comme on le dit simplement : « il y a le travail fait et le travail bien fait ». Et cela concerne également les personnes réputées non qualifiées qui peuvent exercer avec plus ou moins de compétence des tâches réputées simples.

4.2. Les sujets et leur contexte

Il est important de définir la population-cible de cette étude. Les concepts ne revêtent pas toujours la même signification : jeune/adulte, pas/peu scolarisé, formation/scolarisation. À travers la précarité et la marginalisation, on peut aussi voir le lien entre cette population et le secteur informel.

4.2.1. Les jeunes peu scolarisés

Jeune déscolarisé, sorti du système scolaire sans qualification, sorti de ce système sans diplôme, ce sont autant de réalités différentes des travailleurs de l'informel, mais qui renvoient toutes à l'arrêt du parcours scolaire avant l'obtention d'une

qualification. La multiplicité des situations auxquels ces termes se réfèrent font de la déscolarisation un problème social difficile à appréhender.

Selon la classification française, la catégorie des « Sortis sans qualification » concerne les élèves qui interrompent leur formation au cours du collège en fin de 3^{ème}, ou avant l'obtention d'un CAP ou du BEP, ou après avoir raté ces examens. Selon la classification internationale, on compte aussi tous ceux qui n'ont pas obtenu leur baccalauréat. Dans le cadre de notre étude, on a en majorité des personnes qui ont quitté le système éducatif sans maîtriser la lecture et l'écriture. Le processus qui aboutit à la sortie de l'institution scolaire sans qualification est un phénomène complexe aux causes souvent imbriquées. *« Il s'inscrit dans un continuum, mais est souvent provoqué par un « événement » particulier, qui fait « rupture » et conduit le jeune à quitter l'institution scolaire sans terminer son cycle de formation »*. Valérie Pugin (2008) identifie trois facteurs.

La déscolarisation serait le résultat d'un processus long d'échec scolaire, qui prendrait ses racines très tôt dans la trajectoire scolaire de l'enfant. Il s'agit souvent d'élèves qui étaient en difficultés scolaires, ceux pour lesquels les savoirs scolaires ne faisaient pas sens : *« La déscolarisation qui se manifeste comme abandon [...] serait donc, pour une part des élèves, un processus amorcé de longue date, mais à bas bruit »* (Dominique Glasman, 2004, p.49)

Les sorties sans qualification constituent un phénomène très concentré dans les familles moins intégrées socialement, par conséquent dans les pays peu développés, et plus concentré dans les familles d'ouvriers et des chômeurs ; moins chez les cadres. Par ailleurs, la déscolarisation est corrélée au niveau des diplômes détenus par les parents :

Dans la majorité des cas, les abandons prématurés d'études se développent donc dans des familles où l'échec scolaire présente un aspect 'intergénérationnel' : les parents ont aussi été confrontés à de fortes difficultés scolaires. Il s'agit de familles en profond décalage par rapport à l'institution scolaire : non seulement elles ne disposent pas des savoirs et des compétences qui leur permettraient d'aider leur enfant en cas de difficultés, mais celles-ci leur apparaissent comme la continuité naturelle de leur propre exclusion du système scolaire. Une telle situation engendre un fort sentiment d'extériorité à l'école qui limite les attentes en matière de formation et conduit souvent à accepter l'échec scolaire comme une fatalité sur laquelle la famille a peu de prise. (Dominique Glasman, *ibid.*, p.44)

D'après Valérie Pugin (2008), il a été démontré que l'environnement social du jeune, le quartier dans lequel il vit et son réseau de sociabilité, ont un impact sur l'acte de décrochage :

Le processus de déscolarisation s'enclenche alors d'autant plus facilement que l'adolescent est pris dans des réseaux de sociabilité de jeunes eux-mêmes en délicatesse avec l'institution scolaire, et pour lesquels l'absentéisme scolaire s'est totalement banalisé. La pression des pairs peut aussi s'exercer sous la forme d'une résistance à l'école, au sens où ne pas se conformer à l'école serait une norme de groupe et où au contraire s'y conformer conduit à se mettre à distance des pairs. (Glasman D, *ibid.*, p.52)

Le jeune peu scolarisé apparaît comme un sujet défavorisé dans son accès à l'emploi. Il peut s'agir d'un jeune qui sort du système éducatif « sans qualification ». Classé dans une même catégorie statistique que les jeunes « peu scolarisés », ce groupe est cependant constitué d'une population hétérogène, qui se caractérise par un accès difficile à l'emploi. Les bornes définitives de la catégorie des jeunes non-qualifiés et ou non scolarisés sont donc relativement larges. Le jeune sans qualification et non scolarisés apparaît aussi comme un sujet qui cumule des handicaps à des degrés divers. Indépendamment des évolutions démographiques, la proportion des personnes non qualifiées ne cesse d'augmenter au Cameroun, pour atteindre le pourcentage de 80% déclaré par le ministère de l'emploi.

4.2.2. Notion de population active

La population active comprend toutes les personnes qui fournissent durant une période de référence spécifiée la main-d'œuvre. Cette conception générale de la population suscite bon nombre de commentaires, il n'y a pas de limitation quant à ce qui concerne l'âge de l'activité. Mais il ya une adoption d'un âge minimum en dessous duquel une personne ne peut être considérée comme active et un âge maximum au-dessus duquel une personne ne peut plus être considérée comme active. Les débats en rapport avec les limitations d'âges sont en cours et se heurtent aux considérations de chaque pays en fonction de la durée de scolarité au primaire et l'âge d'entrée à la retraite. Pour le BIT, l'âge d'entrée en activité est fixé à 15 ans révolus et coïncide en général avec la fin des études au cycle primaire. En plus, le jeune est toute personne âgée d'au plus 24 ans.

Au Cameroun, la particularité du système éducatif veut que ce soit après avoir dépassé l'âge de la jeunesse (au-delà de 25 ans) telle que définit par le BIT que les nouveaux demandeurs d'emploi diplômés font leur première entrée sur le marché du travail.

C'est fort de cette remarque que la population cible de l'étude est constituée de toute personne âgée de 15 à 32 ans révolus. Le choix de cette tranche d'âge correspond aussi à l'objectif de l'enquête sur la dynamique d'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Cette population cible comprend les personnes qui sont soit occupées à l'informel, soit à la recherche d'un emploi.

4.2.3. Le secteur informel

Du radical « *forme* » et du préfixe de négation « *in* », le secteur informel peut être traduit mot à mot comme le secteur « *dénué de forme* ». Cette absence de forme pourrait être imputable à une difficulté d'appréhension de ce monde marqué par une grande hétérogénéité tant des acteurs, des activités que des relations avec les différentes institutions. Au Cameroun, l'absence de cette forme est le plus souvent imputée à la clandestinité, à l'invisibilité statistique, même si l'on identifie de façon très certaine ses activités.

Il faut rappeler que le concept secteur informel (« *informal sector* »), créé par Keith Hart à travers une étude sur le Ghana en 1971, est apparu au grand jour en 1972 dans le rapport sur le Kenya du « Programme Mondial sur l'Emploi » commandé par le BIT depuis 1969. Les études et de théories disponibles indiquent une variété de dénominations attribuées à ce secteur d'activités. En 1972, le Rapport du Kenya proposait sept critères définitoires de l'informel que sont :

Facilité d'accès à l'activité ; utilisation de ressources locales ; propriété familiale de l'entreprise ; échelle d'activité réduite ; usage de techniques qui privilégient le recours à la main-d'œuvre ; qualifications acquises hors du système officiel de formation ; marchés concurrentiels et sans réglementation.

En 1976, Stuhmann lui en a identifié quinze, avec l'approbation du BIT, parmi lesquels « *la flexibilité des horaires de travail, l'absence de recours au crédit régulier, le bas prix des produits, le bas niveau d'instruction, l'absence d'usage d'électricité* », pour ne citer que ces critères. Il est aisé de comprendre qu'une activité informelle les présente rarement tous.

L'informel se caractériserait, contrairement au formel par les quatre critères que sont : le non enregistrement légal, l'engagement du personnel non-conforme au Code du travail, la comptabilité irrégulière et la taxation indépendante de cette comptabilité. Selon lui, « *le secteur informel serait constitué d'un ensemble d'activités économiques de production et de distribution de biens et de services à petite échelle*

exercées à des degrés variables en marge de la réglementation instituée par la puissance publique (code des impôts, code du travail, code des obligations civiles et commerciales, etc.) mais au vu et au su de l'administration ».

C'est donc dire que le dualisme formel /informel est au Cameroun, devenu une manière de penser l'hétérogénéité des économies. Les activités informelles, « traditionnelles » (caractérisées par la propriété familiale, marchés ouverts à la concurrence, absence de comptabilité, et surtout faible niveau scolaire de ses acteurs...) émergent à côté d'une économie moderne, « formelle », organisée.

Si c'est l'illégalité qui définit le plus souvent l'informel, il est important de savoir quelles sont les lois ou les aspects de la loi qui ne sont pas respectés. Pour Lautier (1994), « *il peut s'agir de lois concernant le paiement des impôts ou celui des cotisations de sécurité sociale, de réglementation des conditions de travail, de l'hygiène et de la sécurité, de lois délimitant des espaces où peut s'exercer une activité, de plans d'occupation des sols...* ». D'aucuns ajouteraient la concurrence déloyale, la fraude fiscale, le marché noir, la corruption... Il faut souligner cependant que ce n'est pas la défiance des règles caractéristique de l'informalité d'une activité qui nous intéresse, ce qui nous préoccupe, c'est plutôt le profil des personnes qui exercent ce type d'activités : d'après le ministère de la Formation professionnelle, près de 80% des jeunes actifs exercent dans le secteur informel, et ce sont des jeunes en majorité peu qualifiés. Le secteur informel serait-il un secteur de subsistance, un refuge de la pauvreté ou alors des illettrés, des exclus de l'école, des analphabètes déflatés du secteur moderne « formel » parce qu'ils ne savent pas écrire ou expliciter leurs compétences à l'embauche?

Le secteur informel existe un peu partout dans le monde. Il n'est pas seulement une réalité liée au Tiers-monde, mais il en existe aussi un dans les pays de l'Europe, ainsi qu'en Amérique. Les actifs de ce secteur ne cessent d'augmenter et de présenter de nouveaux caractères. On peut même croire que ce secteur a amorti dans une certaine mesure le choc de la crise car elle permet la pluriactivité, il peut être vu comme une force endogène donnant des réponses locales aux problèmes locaux. Mais dès lors que ces activités représentent une forme de précarité au Cameroun, tout devient problématique.

Le secteur informel est donc l'ensemble des activités de commerce, de production de biens, de services, à une échelle plus ou moins réduite, qui échappent partiellement ou totalement à la législation et/ou aux normes dominantes qui régissent le champ

des activités et des pratiques de même catégorie. Notre étude cherche à comprendre la manière dont la population active du secteur informel acquiert les connaissances et les compétences nécessaires à l'exercice de ses activités. Quel est le rôle joué par les dispositifs de formation formels et non formels en place par rapport à la professionnalisation de ces métiers ?

Malgré les divergences théoriques et conceptuelles sur l'identification et la définition du secteur informel, en ce qui nous concerne, nous souhaitons nous orienter et nous limiter sur la formalisation du secteur informel qui peut permettre de mieux intégrer les travailleurs de ce secteur.

Jusqu'au milieu des années 1980, la problématique du BIT, de la Banque Mondiale et de la plupart des gouvernements du Tiers-monde est dominée par l'idée de "formalisation de l'informel". Lautier conçoit ainsi l'autonomie supposée de ce secteur, régulièrement dénoncé comme inefficent à la fois pour la société dans son ensemble et pour l'acteur. Les politiques de formalisation consistent à sélectionner et aider les micro-entreprises dynamiques du secteur informel ayant une vocation de croissance et de modernisation, l'objectif étant la création d'emplois afin d'intégrer toute la population urbaine dans la citoyenneté salariale moderne (Lautier 1994, p.17). Mais les limites de cette stratégie sont rapidement apparues. Les entreprises aidées ne sont pas forcément celles qui en avaient le plus besoin. Les politiques avaient eu une mauvaise appréhension du fonctionnement du secteur informel, notamment en supposant que les micro-entreprises avaient une réelle vocation à s'agrandir. D'autres études (Fauré 1994, p.253) ont montré que les PME ne sont pas d'anciens établissements informels et que le dynamique artisan n'est pas la préfiguration historique de l'exploitant d'une beaucoup plus grande entreprise.

Au milieu des années 1980, face au constat d'échec des politiques de formalisation menées depuis une quinzaine d'années, l'idée de formalisation de l'informel semble remise en cause. Elle n'est toutefois pas abandonnée, même si, répondant à une autre vision du secteur informel, elle se voit opposer un autre concept : l'approche néolibérale ou la "formalisation par le bas".

L'approche des institutions internationales, qui s'inscrit clairement dans une optique néolibérale, va, à partir de 1986 changer d'orientation et assigner au secteur informel un double rôle à la fois social et économique. Selon les partisans de cette approche,

le secteur informel jouerait un rôle de substitution de l'emploi informel à l'emploi formel (Hugon, 1991).

On a alors une nouvelle conception de la politique de formalisation du secteur informel : naguère chargé de tous les vices, le secteur informel est reconnu avec de nombreuses valeurs positives (régulateur social, capacité d'émergence de micro entrepreneurs, créateur d'emplois et de revenus, lieu de solidarité, économie flexible et libéralisée...).

Ce secteur est vu comme un formidable régulateur social des crises économiques. Grâce à une logique de fonctionnement axée sur la solidarité familiale, il va absorber les retournements de conjoncture en créant des emplois et des revenus. En attribuant ce rôle social au secteur informel, les institutions internationales tentent finalement de le légitimer. Le projet libéral vise ainsi à réduire aussi bien les revenus que l'intervention de l'appareil étatique afin de faire émerger des acteurs innovants du secteur privé et du secteur informel. Le second rôle, économique cette fois-ci, assigné au secteur informel est donc celui de la substitution de grandes entreprises protégées par les petites activités concurrentielles. L'argument implicite est celui de la flexibilité du secteur informel faisant de celui-ci une version idéalisée d'une économie libérale. Certains auteurs tel que De Soto (1987) insistent sur les capacités insoupçonnées de ce secteur en termes de création d'emplois, de richesse, de productivité, de construction, face à l'incapacité de l'État à répondre aux besoins des pauvres et face à l'inefficience des grandes organisations.

En effet, l'effort, l'initiative et le potentiel entrepreneurial dont témoigne le secteur informel représente un élément indispensable au décollage économique, et aussi un élément d'insertion socioprofessionnelle. Nous postulons ainsi que les personnes peu scolarisées peuvent y trouver une intégration sociale et professionnelle si le secteur est encadré, et formalisé. Pour formaliser le secteur informel Maldonado (2000) propose qu'une transformation des institutions et des instruments juridiques soit imposée. Il s'agit d'éliminer les restrictions du système légal et d'intégrer tous les travailleurs au sein d'une nouvelle légalité respectant et intégrant les règles et pratiques du secteur informel. De Soto, lui, parle de simplification du fonctionnement des institutions, d'abandon des réglementations inutiles, de limitation du rôle de l'État, de décentralisation, de déréglementation... Ainsi, l'approche néolibérale constitue, bien plus qu'une politique de formalisation de l'informel, une politique

d'"informalisation du formel", puisque c'est finalement le formel qui s'adapte à l'informel.

Nous adhérons plutôt à une normalisation du secteur informel ou la "formalisation par le haut». À l'inverse des auteurs vus précédemment, nous estimons indispensable un contrôle plus strict du secteur informel. Autrement dit, il faut une introduction au sein de celui-ci de normes, droits et une réglementation issus du secteur moderne. Nous retiendrons deux arguments majeurs à la défense de cette approche : la protection des travailleurs de l'informel, leur formation et la contribution de ce secteur à l'effort collectif national et local.

4.3. Le cadre praxéologique

Par quels moyens peut-on aboutir à l'insertion socioprofessionnelle ? Les concepts qui ont cours évoquent les contenus, les buts, les sujets.

4.3.1. L'alphabétisation

L'alphabétisation est un concept dynamique. Compris autrefois comme simplement l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul de base, le concept a été élargi pour englober toute une série de compétences et de compréhensions plus complexes et plus diversifiées. Le Rapport mondial de suivi de l'Unesco définit l'alphabétisation comme un « *continuum lié contextuellement de lecture, écriture et calcul acquis à travers l'apprentissage et l'application à l'école et dans d'autres structures appropriées aux jeunes et aux adultes* » (Unesco 2006, p.30). L'alphabétisation peut aussi être comprise comme centrée sur l'enseignement de la lecture, de l'écriture, du calcul et de compétences orales, soulignant donc les aptitudes cognitives, indépendamment du contexte social dans lequel sont acquises et pratiquées ces compétences. En tant que telle, elle est vue comme une compétence unique et autonome, et une composante indispensable du développement social et économique de la société. Sinon, elle peut être considérée comme appliquée, pratiquée et utilisée selon le contexte social et culturel dans lequel elle est organisée, et par conséquent gérée par différentes règles et conventions.

Les apprenants ont besoin d'aptitudes cognitives pour acquérir les compétences de la lecture et de l'écriture. Lorsqu'on la considère comme un ensemble de pratiques,

l'alphabétisation se concentre sur le contexte social des apprenants, sur les différents usages qu'ils en font, sur les significations et les normes qui entourent ces derniers. Un modèle de pratiques sociales juge qu'il n'est pas réaliste d'exiger que l'alphabétisation soit une compétence autonome unique, et a tendance à utiliser le terme d'alphabétisations pour indiquer la gamme de divers usages et de significations que les gens associent à la lecture, à l'écriture, au calcul, et aux compétences orales, ainsi que les valeurs qu'ils en tirent. Dans un modèle de pratiques sociales, les programmes devraient être conçus localement par les personnes qui sont familiarisées avec le contexte et avec la participation des apprenants.

Or la plupart des programmes d'alphabétisation réalisés au Cameroun se concentrent sur l'enseignement de compétences de base ou rudiments tels que la lecture, l'écriture et le calcul. Ils diffèrent quant à la manière dont ils répondent aux besoins des apprenants. L'alphabétisation est donc un processus d'éducation tout au long de la vie multidimensionnel, spécifique au contexte et souple. Elle est conçue pour doter ses bénéficiaires de connaissances, compétences, attitudes et techniques spécialisées leur permettant de s'engager indépendamment dans des pratiques et des genres impliquant l'écoute, l'expression, la lecture, l'écriture, le calcul, le fonctionnement technique et la pensée critique requis dans la vie réelle. Cette définition est adoptée parce qu'elle montre que l'alphabétisation devrait être vue en tant qu'un processus continu qui se poursuit tout au long de la vie pour amener les individus, les familles et les communautés à vouloir passer de la simple acquisition des compétences de base que sont la lecture, l'écriture et le calcul à une utilisation autonomisatrice qui transformera leurs vies. L'objectif de l'État camerounais est d'utiliser l'alphabétisation pour faciliter systématiquement le développement personnel et national afin de répondre aux objectifs généraux de développement de la société. Les programmes sont conçus pour aider des personnes à acquérir les compétences d'alphabétisation de base et de calcul considérées comme essentielles pour leur survie.

La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (DNUA) a adopté la notion élargie de l'alphabétisation pour y inclure les compétences génériques de la lecture, de l'écriture et du calcul, considérée comme un processus d'éducation tout au long de la vie, culturellement et linguistiquement divers. La DNUA est particulièrement

importante pour l'Afrique ; elle apporte un cadre d'action, de stratégies, de plans, de forums, d'initiatives et de recherche durant une période de dix ans, marquée par un mouvement international et régional soutenu pouvant être mis à profit pour soutenir les politiques nationales et internationales. Elle requiert aussi la capacité d'identifier des processus qui mobiliseront des appuis publics et privés puissants, qui feront appel à une expertise technique sûre et qui mettront en œuvre les approches qui répondent au défi de cette ampleur (Rapport de suivi EPT, 2004-2005).

4.3.2. La formation professionnelle

La formation n'est pas une activité qui existe indépendamment de toute autre. Elle serait ancrée dans une économie du savoir ou, selon l'Unesco, l'investissement dans le développement des hommes par la connaissance, la formation et l'expérience devront prendre de plus en plus de place par rapport à l'investissement matériel. Longtemps considérée comme une simple obligation de dépense pour l'entreprise, la formation a évolué qualitativement et quantitativement au cours de ces trois dernières décennies. Elle a importé progressivement les pratiques et méthodes d'ingénierie industrielle, l'analyse, la conception, la mise en œuvre et enfin l'évaluation pour les mettre au service de son propre développement. Elle représente aujourd'hui un investissement stratégique de l'entreprise et une composante fondamentale de la politique de gestion de son capital humain. Une formation professionnelle cohérente doit prendre en compte dix nouvelles lignes directrices : définir les mesures actives et préventives en faveur des chômeurs et des inactifs, créer des emplois et encourager l'esprit d'entreprise, faire face aux changements et promouvoir la capacité d'adaptation au travail et la mobilité, promouvoir le développement du capital humain que l'éducation et la formation tout au long de la vie, augmenter l'offre de main d'œuvre et promouvoir le vieillissement actif, assurer l'égalité entre les femmes et les hommes, promouvoir l'intégration des personnes défavorisées sur le marché du travail et lutter contre la discrimination dont elles font l'objet, rendre l'emploi financièrement plus attrayant grâce à des incitations, transformer le travail non déclaré en emploi régulier et s'attaquer aux disparités régionales en matière d'emploi (Christophe Parmentier, 2008).

Si on peut définir la formation professionnelle comme étant l'ensemble des actions capables de mettre les hommes et les groupes en état d'assumer, avec compétence,

leurs fonctions actuelles ou celles qui leur seront confiées pour la bonne marche de l'entreprise, cette définition entraîne de multiples conséquences. La formation devrait répondre à un besoin réel de la société. Elle est d'autant plus nécessaire et a d'ailleurs d'autant plus d'effet que l'évolution technique est plus rapide. La formation est permanente et se poursuit tout au long de la vie. On peut alors distinguer deux visions opposées de la formation qui pourraient être schématisées de la façon suivante :

Former le citoyen	Former le travailleur
Culture	Qualification
Responsabilité	Productivité
Société	Entreprise

Ces deux visions se réfèrent à deux notions qui apparaissent dans les années 50 :

Éducation Permanente	« Fonction formation »
La formation tout au long de la vie est un droit.	L'entreprise doit se préoccuper de formation : - gérer celle de ses salariés. - être le lieu de formation.

Et elles se traduisent dans deux logiques : une logique du monde éducatif et une autre logique, qui ne va pas à son encontre, celle du monde productif qui peuvent se schématiser ainsi :

Celle du monde éducatif	Celle du monde productif
-------------------------	--------------------------

<ul style="list-style-type: none"> - La formation suppose un projet personnel. - Elle s'apprécie en termes de développement personnel. 	<ul style="list-style-type: none"> - la formation est un investissement économique. - Elle vise à produire des compétences. - Elle s'évalue en termes de rentabilité économique.
--	---

Deux points de vue s'opposent : d'une part une vision centrée sur le développement de la personne et de la vie sociale, celle du monde éducatif, de l'éducation nationale comme les mouvements d'éducation populaire ; d'autre part une vision centrée sur les besoins économiques, celle des milieux professionnels et de l'entreprise. En fait, la vision de la formation s'appuie sur les contraintes du marché mondial, et les exigences des nouvelles technologies.

4.3.3. Pédagogie ou andragogie ?

Le concept d'éducation des adultes renvoie aussi au terme de l'«andragogie ». Dans sa définition de l'andragogie (Ntebe Bomba, 1981)²⁶, souligne que c'est « l'éducation-à-être-adulte ». On peut ainsi penser que le concept de l'éducation des adultes qui renvoie à l'andragogie relève de la responsabilisation, et de l'autonomie à acquérir comme donnée vitale tout au long de la vie. Le terme andragogie est utilisé comme synonyme d'éducation des adultes.

Si l'on revient sur l'étymologie grecque, le terme est forgé sur le modèle de pédagogie, le mot pédagogie étant emprunté au grec *paidagogia*, composé de *paidos*, « enfant », et « agogos », conduire (le pédagogue étant étymologiquement l'esclave chargé de conduire un enfant à l'école). De la même façon a été inventé le terme *andragogie*, à l'aide de la racine *anêr* (*andros*), signifiant « l'homme », « l'être humain de sexe masculin ». On trouve dans andragogie, le préfixe « aner » (*andros*) qui veut dire homme/responsable et le préfix «-agogo »/conduire, d'où l'action d'éduquer à la responsabilité ou à la prise en charge individuelle ou collective.

²⁶ Ntebe Bomba *La formation institutionnelle et extra-scolaire au Cameroun, Un essai typologique de modèles éducatifs*, Clé, 1981

Étymologiquement, « andragogie » ne renverrait donc qu'à une formation de l'homme par opposition à la femme et à l'enfant. Cette équivoque sémantique rend son usage problématique. L'utilisateur de la langue soucieux de se faire comprendre lui préfère l'expression « éducation pour adulte ».

Malgré toutes ces différences entre pédagogie et andragogie, rien ne dit qu'il y a des différences significatives dans les façons d'apprendre. Si l'adulte est expérimenté, l'enfant n'est pas une tête vide. D'ailleurs, force est de constater que certaines méthodes utilisées avec les adultes sont reprises à l'école (contrôle continu, différenciation pédagogique, aide méthodologique...). Jean-Paul Martin et Émile Savary (1996)²⁷ considèrent même que ces débats renvoient plus à des conceptions de l'acte d'apprendre et à des finalités éducatives divergentes qu'à des différences d'âge. Nous pensons qu'il est indispensable de prendre surtout en compte les particularités des publics et notamment les contextes sociaux, les acquis des populations pour concevoir les actions de formation au Cameroun. Car un adulte en formation recherche un dialogue entre le monde des savoirs et des savoir-faire et de celui de la connaissance de soi et de son environnement. Il s'agit bien dans une pratique de vie, de voir quelles attitudes prend le sujet dans les espaces personnels, organisationnels, institutionnels.

Au cours de ce travail, nous essayerons de comprendre comment le Cameroun s'est ajusté à un vaste mouvement d' « Éducation populaire » dans son élaboration d'un cadre d'andragogie, et comment l'opération de la prise en charge à la responsabilité des jeunes adultes a été mise en place. La pédagogie, terme venant du grec « *pais-paido* » enfant et « *agogo* » guide (le pédagogue était l'esclave qui conduisait l'enfant chez le maître), est l'ensemble des principes et des méthodes ayant pour visée de faire apprendre les enfants. Lorsqu'il s'adresse à des adultes, le formateur peut-il utiliser les mêmes méthodes ou doit-il en forger de nouvelles qui constitueraient l'andragogie (du grec « *Anèr* », l'homme) ?

Les formateurs intervenant auprès des adultes se rendent vite compte que ces principes de pédagogie traditionnelle ne peuvent convenir à des adultes, car ceux-ci sont profondément différents des enfants, tant sur les plans biologique, juridique (responsable de ses actes), économique que psychologique (conscience de sa responsabilité).

²⁷ Martin et Savary *Formateur d'adultes. Se professionnaliser, Exercer au quotidien*, Chronique sociale, 1999

Du point de vue éducatif, c'est ce dernier élément qui est privilégié et mis au centre du concept « d'andragogie », terme utilisé dès les années 1920 par des chercheurs et praticiens.

L'éducation des adultes sera envisagée sous l'angle des situations et non sous celui des contenus. Dans notre système pédagogique, c'est l'inverse : l'élève est censé s'adapter à un programme scolaire établi. En revanche le programme de formation pour adultes doit être conçu autour des besoins et des centres d'intérêt de l'apprenant. (Lindemann, 1926).

Edward Lindeman (1926) nous invite à penser aux pratiques employées dans la formation professionnelle des adultes. Il s'agit d'une approche comparée qui essaie d'étudier les deux concepts en étude (pédagogie et andragogie). Pour ce faire, nous pouvons nous inspirer du tableau de Malcolm Knowles (1990).

Tableau 7 : Comparaison d'une approche pédagogique (traditionnelle) et andragogique

Pédagogie	Andragogie
<ul style="list-style-type: none"> - Le besoin chez l'enfant est déterminé par l'enseignant. - Les enfants subissent la formation. - L'expérience de l'enfant est peu utile à sa formation. - L'orientation de la formation se réalise autour des thèmes, des contenus. - La motivation est stimulée par l'extérieur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le besoin chez l'adulte est déterminé par la nécessité d'agir. - Les adultes sont acteurs et responsables de leur formation. - L'expérience de l'adulte est décisive pour sa formation. - L'orientation de la formation se réalise autour des problèmes rencontrés, autour des situations réelles. - La motivation est constituée de pressions internes.

Source : Knowles (1990)

Les principes qui fondent cette approche relative à la façon d'apprendre des adultes sont les suivants :

L'adulte apprend pendant toute sa vie. Les activités qu'il mène, les expériences qu'il accumule, les relations qu'il établit sont sources d'acquisition de savoirs et de compétences multiples tant dans les domaines professionnels que personnels. Le processus d'éducation et de formation pour l'adulte est un processus permanent.

Le besoin de savoir pourquoi il doit apprendre est capital pour l'adulte. Faire prendre conscience du « besoin d'apprendre » est le premier devoir du formateur en expliquant ce que la formation vise à améliorer et changer. La perspective du diplôme ne suffit pas, celle d'une action plus efficace dans la vie sociale et professionnelle doit être valorisée. Les adultes sont motivés pour une formation lorsqu'ils découvrent quels besoins ils pourraient satisfaire grâce à elle.

Les adultes ont conscience d'être responsables de leurs propres décisions et de leur vie. Dès lors, ils ont besoin d'être traités par les autres comme des personnes capables de s'organiser et d'assumer leurs décisions. Les adultes aspirent profondément à se déterminer eux-mêmes.

Le rôle de l'expérience est important. L'expérience est constructrice de l'identité même de la personne. C'est le plus grand facteur d'apprentissage des adultes.

L'orientation de l'apprentissage se fait autour de la vie à partir d'une tâche ou d'un problème. Elle ne peut se contenter d'un thème général. Ce qui est central en formation, c'est le développement de compétences.

La motivation est constituée de pressions internes : estime de soi, désir d'accroître sa satisfaction personnelle, sa qualité de vie... L'adulte en formation puise en lui-même l'énergie pour apprendre, se former, s'auto-transformer.

4.3.4. Éducation des adultes

L'expression « *Éducation des Adultes* » s'est développée depuis le début du siècle dernier, dès la fin de la deuxième Guerre Mondiale. Les pratiques d'éducation des adultes désignent des programmes ayant pour accent principal la culture générale. Elles s'inscrivent dans un mouvement d'ouverture des institutions éducatives à une population plus large que celle qui a bénéficié de l'école. C'est pourquoi, elle s'avère comme une deuxième chance dans une perspective plus ambitieuse que l'éducation permanente. Éducation des adultes apparaît comme des processus organisés par

lesquels chaque individu considéré comme adulte dans la société, développe ses aptitudes, enrichit ses connaissances, améliore sa qualification technique ou professionnelle, dans les buts d'une double perspective d'un développement socioéconomique et culturel mais aussi personnelle.

L'idée d'une *éducation des adultes* n'est pas neuve. Déjà, pour des pédagogues de l'antiquité tel que Aristote, la formation est un processus d'investigation active. Ainsi, plusieurs dispositifs pédagogiques ont été développés pour faire participer activement le public. Par exemple, les chinois et les hébreux inventèrent la « méthode des cas » qui consistait pour eux à décrire des situations posant problème, trouver par l'analyse des solutions satisfaisantes. Les Grecs inventèrent les dialogues maïeutiques qui consistaient à poser des questions pour guider la réflexion. Les Romains prônaient la méthode des défis, c'est-à-dire affirmer une position et la défendre en argumentant.

Si l'éducation des adultes a été conçue pour des objectifs privilégiant, d'abord, la culture de tous et, la qualification professionnelle, elle accorde davantage de nos jours, de l'importance au développement de l'autonomie personnelle, à l'équilibre de vie sociale. Elle est une offre éducative parmi tant d'autres. À notre sens, l'insertion des jeunes adultes n'est qu'un processus dynamique qui articule la formation de base, la formation professionnelle et l'insertion dans la vie active. Le terme éducation des adultes désigne ainsi dans sa globalité, un champ de pratiques éducatives diversifiées, pouvant tenir compte de contextes et d'appartenances sociales. Cette considération admet la possibilité d'une multitude de définitions, et encourage ainsi chaque chercheur à choisir la définition appropriée de « éducation des adultes » basée sur l'environnement social et culturel où la recherche est menée. Il est en conséquence important de mentionner que le concept s'adaptera à la fixité de la division de la planète en Tiers-Monde et en Quart-Monde.

Au cours des dernières décennies, on peut croire que l'éducation des adultes a connu un déplacement des priorités, dues notamment aux transformations sociales et économiques mondiale, aux tendances du chômage et aux besoins de qualification professionnelle. En tant que processus, l'éducation des adultes se rapporte spécifiquement à toute action éducative destinée aux adultes.

Quant aux principes de cette éducation, selon Jean-Marie Barbier (1997) l'adulte en formation se caractérise par les aspects suivants :

L'adulte n'obéit pas à des parents-formateurs, comme le feraient des enfants. Il possède donc une expérience humaine, familiale, sociale et parfois professionnelle sur laquelle le formateur doit s'appuyer. De ce fait, le formateur d'adulte n'est pas un enseignant mais un conseil, un accompagnateur éclairé et à l'écoute attentive et diversifiée, qui sait rebondir sur ces expériences singulières pour former.

L'adulte veut avant tout, se former pour accroître son pouvoir sur le monde matériel et symbolique. Il se sent responsable et demande à se qu'on reconnaisse en lui, ce sens de la responsabilité. L'adulte conjugue théorie et pratique dans sa formation. Des questions purement abstraites ne l'intéressent guère.

4.3.5. La formation tout au long de la vie

La notion de la formation tout au long de la vie (FTLV) est l'élément clé de la stratégie adoptée à Lisbonne, en mars 2000 par le Conseil européen. Les chefs d'États et de gouvernements européens ont convenu de faire de l'Europe « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* », capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi, et d'une plus grande cohésion sociale. L'éducation et la formation tout au long de la vie reposent sur trois principes qui doivent guider l'amélioration des systèmes nationaux d'éducation et de formation : « place centrale de l'apprenant », « égalité des chances », « pertinence et qualité de l'offre de formation ». De ce fait, la formation tout au long de la vie est indispensable à la compétitivité de l'économie de la connaissance car elle s'applique à tous les niveaux d'éducation et de formation et concerne toutes les étapes de la vie, elle vise ainsi à fournir aux citoyens les outils pour s'épanouir personnellement, s'intégrer socialement et participer à la société. Le principe en est que, dans une perspective de développement des compétences, il est possible de se former ou d'acquérir un diplôme à tout âge.

La FTLV est européenne, plus proche du concept d'éducation permanente que de celui de formation continue. La FTLV est définie comme « *toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi* » (Union Européenne, 2000). Le concept est paru pour la première fois dans le Livre Blanc (1993) sous le titre

« *Croissance, compétitivité, emploi : les défis et les pistes pour entrer dans le XXIème siècle* ». Il est né de l' « *idée du développement, de la généralisation et de la systématisation de l'éducation permanente et de la formation continue* » pour répondre au besoin croissant de construction permanente des connaissances et des savoirs. L'éducation tout au long de la vie promeut le développement de connaissances et compétences qui rendront chaque citoyen capable de s'adapter à la société de la connaissance. Elle valorise toutes les formes d'apprentissages telles que : l'apprentissage formelle, informelle ou non formelle, ou encore les compétences professionnelles acquises sur le lieu de travail. Elle valorise également l'acquisition et la mise à jour de toutes sortes de capacités, de qualifications depuis l'enseignement scolaire jusqu'après la retraite.

Dans le contexte du Cameroun, la formation tout au long peut désigner la possibilité donnée à chacun, tout au long de son existence, d'acquérir des connaissances, et des qualifications dans une perspective professionnelle. La lutte contre les inégalités ne peut s'inscrire que dans la recherche d'un accès égal et équitable à la FTLV afin que chaque individu soit autonome et responsable pour une cohésion

En Occident, région où l'éducation des adultes a pris corps, bien avant l'Europe, c'est en Amérique du nord qui a compris très tôt que l'épanouissement humain et le développement économique passaient par l'éducation. Si l'on considère l'Histoire des États-Unis, même dès le début de la colonisation, le peuple américain s'est toujours soucié de l'éducation de ses membres. Par exemple, dès 1636, les colons ont fondé le Harvard Collège, une des premières institutions d'enseignement supérieur. Yale a été créé en 1701 et en 1850, les États-Unis disposaient déjà d'un système d'enseignement public et il existait même à cette époque, un certain nombre de collèges et d'universités subventionnés par l'État, alors qu'en France, il a fallu attendre les lois Ferry en 1881-1882 pour que l'école devienne gratuite. On peut s'autoriser à penser que de nombreux progrès tant économiques que scientifiques dans le monde ont été réalisés grâce à l'idéal cher aux américains tel que l'égalité des chances pour tous, qui d'ailleurs amène à assurer la formation du plus grand nombre.

4.4. Synthèse des définitions

L'opérationnalisation des concepts clés de l'étude montre que la question de l'insertion, quelque soit le contexte socioéconomique, est incompréhensible sans recourir :

- aux choix des politiques éducatives qui marquent l'histoire spécifique des États (et de ses acteurs)
- à la conjoncture économique qui conduit à une transformation en profondeur des modes de gestion de l'emploi des entreprises (flexibilité) et des politiques publiques, en matière économique, de formation professionnelle et de régulation du marché du travail (inflation compétitive et gestion sociale du chômage)
- à la remise en cause, par les employeurs, des modalités de fonctionnement antérieur de la qualification au profit de nouvelles normes de recrutement fondées sur les compétences et impliquant à la fois la concurrence sur les emplois devenus plus rares et plus précaires, ainsi que la sélectivité accrue du marché du travail entraînant , une incertitude et une complexification de ce qu'on appelle désormais l'insertion des jeunes peu ou sans qualification.

L'approche notionnelle, nous permet d'observer que l'analyse du lien entre le secteur formel et informel nécessite une réflexion sur la notion même de la reconnaissance et/ou la valorisation des acquis de l'expérience, et de la valorisation des acquis de la profession. L'idée dominante qui ressort est que le développement de la professionnalisation semble dépendre étroitement de la maîtrise du développement de l'infrastructure de la connaissance, celle-ci dépendant de la formation. Plus cette relation est crédible et ancrée dans les politiques publiques face à la question de l'emploi, mieux il est possible de cerner l'apport de la formation dans le développement des compétences professionnelles. Celle-ci vise la maîtrise du geste professionnel, tout comme la capacité à analyser la situation professionnelle à partir de la mise en œuvre des grilles d'analyse déterminées.

Mais les pratiques ne sont pas figées, elles évoluent aussi. En tout état de cause, pour un usage de formation, le dispositif doit favoriser le questionnement du sujet sur sa propre démarche et son attitude et favoriser à la fois la maîtrise des gestes et attitudes professionnelles et la construction identitaire.

Il en découle que l'expérience professionnelle ne construit rien en elle-même. Elle s'inscrit dans un contexte social et fait émerger un contexte au sein duquel des acteurs se confrontent ou s'affrontent, négocient ou imposent des catégories qui structurent, pour un temps, les normes des institutions et les comportements des individus. Ces catégories ressortent historiquement des politiques publiques décidées par des acteurs institutionnels et des pratiques sociales des individus concernés. La construction, historiquement située, des dispositifs et des conduites d'insertion est donc bien l'œuvre d'acteurs sociaux, en situation, dans une conjoncture donnée.

Les désynchronisations des biographies professionnelles rendent visibles certains vulnérables. Alors que les formes tout autant que les âges et les expériences de la jeunesse se multiplient, l'image dominante des jeunes est celle d'une génération sacrifiée. Cette image se construit en référence tant au contexte présent (crise de l'emploi, inadéquation du système éducatif au marché du travail, crise du logement, etc.) qu'à un passé presque obsolète.

Précisément parce que l'instabilité professionnelle serait synonyme – voire cause – de l'instabilité sociale, les représentations se cristallisent dans l'idée de la crise, de l'impuissance des groupes du déclassement de leurs compétences tant professionnelles que sociales. Les nouvelles figures des groupes construites en écho aux maux de la non qualification que sont les « benskinneurs », les « sauveteurs », les « callboxeurs », sont ainsi autant de symptômes traduisant la nécessité d'une intervention en direction de ces groupes. L'intérêt manifesté pour les sans qualification, les plus précaires, les non scolarisés, les sans diplômes renvoie aux ruptures et aux dysfonctionnements d'un modèle où l'intégration des sujets et leur participation sont maintenant affaire d'enchaînements chronologiques d'accès et de situations.

Alors que le marché de l'emploi est saturé, que des demandeurs d'emploi qualifiés peinent à trouver une issue satisfaisante, l'examen de la tendance à l'informalisation des activités professionnelles des jeunes sans formation apparaît comme un défi. Défi de résoudre la question de l'insertion socioprofessionnelle par groupe, défi de comprendre l'environnement sociologique et ses enjeux économiques et culturels, défi d'appréhender la dimension psychologique et ses implications socialement et professionnellement orientées. Les notions agrégées et inhérentes à notre problématique rejoignent donc le triptyque de Roquet, individu-société-métier. Tout

essai de compréhension et de résolution doit nécessairement segmenter à des fins d'identification les éléments du problème, décrire les relations entre ces éléments et leurs effets induits, en tenant compte de chaque composante de ce triptyque.

Toutefois, l'accent mis sur les individus plus que sur les situations qu'ils vivent dessine un profil, dont les attributs synthétisent l'ensemble des projections sur les groupes sans qualification. Il faut bien une perception cohérente de cette masse anonyme de jeunes peu qualifiés, sans scolarité, assimilée à des sujets sans compétence professionnelle, à partir de quelques individus. Cette image se construit unilatéralement et rend compte de l'expérience collective de ce groupe vulnérable. Les problèmes de chômage et de formation sont alors liés à l'entrée dans la vie active, à l'insertion professionnelle, et alimentent ainsi le débat théorique sur les relations entre l'être social urbain Camerounais, un marché du travail spécifique et un système éducatif.

CHAPITRE V : FONDEMENTS THÉORIQUES

L'abondance des études théoriques sur l'insertion socioprofessionnelle impose de prendre en considération la complexité du processus, l'enchevêtrement de ses multiples variables. Il fallait alors une approche holistique du fait, une approche qui tienne compte de la variabilité des contextes, mais recherche une cohérence, envisage une écologie du fait social. Réal Allard et Jean-Guy Ouellette (1990) proposent un modèle pour une compréhension globale des facteurs susceptibles d'influencer l'insertion socioprofessionnelle. Ce modèle dit « macroscopique » observe l'insertion socioprofessionnelle comme une complexité. L'évidence d'une approche influencée par les théories d'Edgard Morin des phénomènes sociologiques transparaît déjà de l'appréhension des facteurs d'insertion comme une complexité. Cette approche est également en accord avec la pensée sociologique de Raymond Aron (1976), c'est-à-dire compréhensive des conduites individuelles et collectives, explicative par les régularités qu'elle établit et par les conduites partielles qu'elle insère dans des ensembles qui leur donnent un sens. Qui dit complexité dit *de facto* variabilité et imbrication des paramètres des observables. Il y a dès lors nécessité d'organiser l'observation en fonction des dimensions du phénomène. Pour Allard et Ouellette, les facteurs de l'insertion socioprofessionnelle ont trois grandes dimensions :

- La dimension sociologique : les facteurs économiques, politiques, culturels, géographiques et démographiques...
- La dimension socio-psychologique : les milieux familiaux, scolaires, et de travail, les amis et les médias ;
- La dimension psycho-professionnelle : les facteurs liés à la construction de l'identité personnelle et professionnelle.

Chacune des dimensions de ce modèle descriptif et analytique regroupe donc un ensemble de facteurs opérants, facteurs qui eux-mêmes sont lus dans des perspectives théoriques diverses. Il existe, à titre d'illustration, de nombreuses théories d'analyse économique de l'insertion socioprofessionnelle. Ce qui nous guide, c'est la capacité d'une théorie à expliquer un aspect du phénomène, et la complémentarité entre ces différents éclairages. L'ambition compréhensive des

facteurs l'insertion socioprofessionnelle des acteurs du milieu informel au Cameroun rend ainsi osmotiques les différents facteurs d'une dimension et également les différentes dimensions du phénomène. Cette osmose exige que les lectures transcendent les oppositions de chapelles théoriques pour participer à la signification globale du fait et à la félicité de son opérationnalisation.

5.1. Analyse sociologique ou l'inextricable lien entre l'analyse des faits d'organisation et de socialisation

À l'intérieur de la dimension sociologique, le principal facteur influençant l'insertion socioprofessionnelle est la vitalité économique de la région d'appartenance, mesurée par la fréquence et la qualité des activités à caractère économique du milieu. Nous avons établi que l'approche économique qui nous semblait seoir à la problématique de la normalisation du secteur informel et à l'insertion des acteurs de ce secteur au Cameroun était la « formalisation par le haut ».

Dans ce contexte, le chômage des jeunes nécessite un traitement économique à travers une formation professionnelle plus adaptée aux emplois demandés. Cette analyse concorde avec celle de Aska Kouadio qui, dans le cadre d'une étude commandée par le Bureau régional d'éducation pour l'Afrique (BREDA) de l'UNESCO, déclare que ce phénomène s'explique par le manque d'échanges fructueux avec l'industrie, le commerce, l'artisanat et l'agriculture, notamment par l'absence d'une organisation pédagogique associant tous les partenaires du système éducatif et le monde du travail. Aussi conclut-il que pour améliorer l'insertion professionnelle des jeunes, « *un pont doit être jeté entre les institutions de formation technique et professionnelle et le monde du travail* » (Aska Kouadio, 2006). Or, l'état des lieux fait plus haut sur la formation et l'éducation au Cameroun a mis en évidence un fossé entre les deux univers (éducatif et travail), et ce fossé pourrait être préjudiciable à l'insertion professionnelle des jeunes (finalité de l'enseignement professionnel).

À cet égard, une bonne formation professionnelle est perçue comme pouvant répondre à la fois aux exigences des entreprises et à la question de l'insertion professionnelle et sociale des sortants du système éducatif. Cette réforme fondée sur l'amélioration de l'efficacité de la formation nécessite des ajustements aux plans institutionnel, organisationnel et opérationnel. En général, les causes du chômage peuvent être économiques (conjoncturelles ou structurelles), démographiques ou

même culturelles. Les personnes peu scolarisées semblent être confrontées à un chômage dû à l'incohérence d'une formation professionnelle insuffisante ou inadaptée. En effet, pour Parmand et Varma (2001), la formation peut nettement réduire le chômage et l'exclusion, si celui-ci découle dans une certaine mesure d'une inadéquation des compétences et des besoins.

Dans la même mouvance, Philippe Perrenoud (1998) dégage des indicateurs de qualité pour une formation professionnelle en insistant sur « *un partenariat négocié avec les professionnels* », « *une véritable articulation entre théorie et pratique* », « *un apprentissage par problèmes* », et « *un plan de formation organisé autour des compétences* ». Il semble qu'un partenariat efficace entre l'univers de production et celui de l'éducation peut permettre de valider ces trois indicateurs déterminants. L'importance de la professionnalisation et sa tension avec la formation, c'est aussi l'orientation donnée à leurs travaux par Demazière, Roquet, Wittorski (2012), Roquet (2007) ou Le Boterf (2010). Citons aussi les travaux relatifs à la reconnaissance et la valorisation de l'expérience professionnelle de Melbarki et Roquet (2012).

D'ailleurs, une étude effectuée par l'OCDE- pour savoir si la formation peut entraîner une baisse du chômage- indique que la main d'œuvre hautement qualifiée est beaucoup moins susceptible d'être réduite au chômage et à l'exclusion que les travailleurs non qualifiés. L'hypothèse selon laquelle la difficulté d'accès à l'emploi et à l'insertion pour les jeunes peu scolarisés aurait pour cause une qualification insuffisante ou des compétences inappropriées conduit à voir dans l'acquisition des compétences productives une façon de résoudre le problème. Comme exemple de compétence, Catherine Stercq (1994) souligne l'importance de l'alphabétisation sur la formation.

L'orientation de la formation est en conséquence au centre de l'insertion, mais aussi le climat organisationnel de l'école. Ce climat est composé de trois grands facteurs : le premier est fondé sur la perception qu'ont les élèves de leur possibilité de succès dans le système, de leur perception des attentes entretenues à leur sujet, des modes d'évaluation de leur rendement scolaires et des normes de l'école comme système social. Le deuxième facteur porte sur les enseignants et sur la perception qu'ils ont de ce qu'on attend d'eux, de l'évaluation de leur travail et des normes du système social. Le troisième facteur enfin porte sur la perception qu'a l'employeur des autres

membres de l'organisation, des attentes des élèves, des normes et des efforts à faire pour améliorer la situation.

Il en ressort qu'un climat de type participatif et de qualité a plus de chances d'entraîner l'efficacité. L'implication au travail est donc un construit qui n'est qu'une abstraction de la réalité. Il n'existe que parce qu'on l'infère à partir des phénomènes observables. L'un des éléments susceptibles d'influencer cette efficacité est la perception du climat de travail.

L'analyse économique du phénomène d'insertion, nécessairement sociologique, le place donc dans l'interaction des faits d'organisation et des faits de socialisation, suivant le cadre théorique défini par Claude Laflamme (1984). Les institutions pouvant offrir des formations et les entreprises permettant d'acquérir de l'expérience, les politiques gouvernementales favorisant la création d'entreprises, la réglementation des activités liées à l'emploi, telles les mesures légales associées au salaire et à l'assurance-emploi ne peuvent qu'influencer grandement le degré de réussite de la démarche d'insertion, mais sont aussi déterminés par le besoin d'insertion sociale.

Il faut signaler que l'on a plusieurs analyses fondées sur les facteurs culturels qui s'orientent sur la division du travail selon le sexe, sur la remise en question des croyances liées à l'éducation et aux changements technologiques, sur les pratiques traditionnelles et l'insertion (Lachaud, 1994). Les facteurs géographiques peuvent déterminer la quantité et la qualité des expériences sociales vécues par le jeune ainsi que sa mobilité géographique (Hotchkiss & Borow, 1984/1990). Les facteurs démographiques réfèrent à une proportion de plus en plus élevée de jeunes sur le marché du travail, au taux de natalité (Langlois, 1985), à l'immigration et l'émigration ainsi qu'à l'espérance de vie. Ces facteurs ont une influence significative sur l'insertion socioprofessionnelle des jeunes.

5.2. Approche socio-psychologique

L'approche socio-psychologique dominante dans notre analyse est celle de Bandura et de son apprentissage social. Elle permet de faire le lien entre l'environnement et les facteurs psychologique déterminant l'insertion. Nous abordons également la reconnaissance sociale de Honneth comme prisme d'une explication socio-

psychologique de l'insertion. D'autres lectures d'un facteur ou l'autre seront convoquées.

5.2.1. La théorie de l'auto-efficacité définie par Albert Bandura

Cette théorie se situe dans la perception qu'a un individu de ses capacités à exécuter une activité, elle influence et détermine son mode de penser, son niveau de motivation et son comportement. Albert Bandura prétend que les personnes cherchent à éviter les situations et les activités qu'elles perçoivent comme menaçantes, mais elles s'engagent à exécuter les activités qu'elles se sentent aptes à accomplir. Pour Bandura, « *l'expérience vicariante* », c'est à dire l'opportunité de pouvoir observer un individu similaire à soi-même exécuter une activité donnée, constitue une source d'information importante influençant la perception d'auto-efficacité. Cette expérience vicariante vaut pour les adultes comme pour les enfants, dans le domaine professionnel comme dans le domaine scolaire, voire dans bien d'autres domaines, y compris médical. L'apprentissage vicariant pourrait correspondre, dans le contexte scolaire, à ce que l'enfant peut apprendre en marge du discours du maître proprement dit : en regardant faire et en écoutant ceux qui savent faire ou encore, par extension, en analysant la production de ceux qui savent pas faire. Bien que la réalité de ce processus particulier ne soit niée par personne, celui-ci est cependant mal connu et généralement considéré comme marginal. Mais son rôle dans la problématique de l'échec scolaire pourrait avoir été indûment sous-estimé.

En se gardant de toute interprétation réductrice et caricaturale, le poids de cet écueil dans la genèse des processus d'échec et de rejet de l'école pourrait être plus important que l'on ne veut bien l'admettre. La théorie de Bandura affirme que l'apprentissage a lieu par l'observation d'autrui, et par la reproduction de leurs comportements. Ainsi, selon Bandura, si une personne voit qu'une autre obtient les résultats souhaités en adoptant tel ou tel comportement alors cette personne est plus susceptible de l'adopter à son tour. Ainsi, cela pourrait expliquer les compétences et les acquis expérimentiels par les personnes peu scolarisées, mais exerçant une activité dans le secteur « informel ». L'apprentissage social selon Bandura est issu d'une combinaison de facteurs psychologiques et environnementaux.

La théorie de l'apprentissage social d'Albert Bandura désigne trois procédures d'acquisition qui ont leur source dans l'entourage de l'individu :

- l'apprentissage dit vicariant est celui qui résulte de l'imitation par l'observation d'un pair qui exécute le comportement à acquérir,
- la facilitation sociale désigne l'amélioration de la performance de l'individu sous l'effet de la présence d'un ou de plusieurs observateurs - ce qui conduit à privilégier dans de nombreux cas les formations en groupe,
- l'anticipation cognitive est l'intégration d'une réponse par raisonnement à partir de situations similaires – ce qui conduira aux méthodes de l'éducabilité cognitive, essentiellement mise en place à l'intention des adultes.

Les origines de la théorie de l'apprentissage social remontent au behaviorisme et partagent son principe basilaire selon lequel les conséquences du comportement influencent sa répétition. Seulement, ils altèrent et innovent dans le sens où certains processus cognitifs qui ne peuvent pas être observés de manière directe (comme les attentes, les pensées et les croyances) ont une influence sur le comportement humain. Bandura a été le pionnier de cette théorie, en conjuguant les principes comportementaux et cognitifs afin d'expliquer les comportements humains, qui n'étaient pas suffisamment exploités du point de vue des théories classiques.

Ces résultats ont poussé Bandura à affirmer que certains comportements humains sont basés sur *l'apprentissage vicariant*, c'est-à-dire qui provient de l'observation du comportement (et des respectives conséquences). Ainsi, nous pensons que le travail informel au Cameroun est basé sur cet apprentissage social. Les personnes exerçant dans ce secteur n'ont jamais reçu de formation « officielle », ni reconnaissance officielle. Pour Bandura, l'apprentissage social ou vicariant peut être appris sans avoir été réalisé auparavant et sans que le sujet n'ait reçu aucun soutien. Selon Bandura, le comportement humain est fondé sur le principe du *déterminisme réciproque*, c'est-à-dire que l'acquisition de nouveaux apprentissages résulte de l'interaction de trois principes : les comportements, le contexte et les cognitions (les actes internes qui influencent les perceptions et les actions). Bandura observe avec pertinence que la vision très consensuelle ne recouvre pas toute la réalité de l'apprentissage. Pour lui, les apprentissages par expérience directe surviennent en fait le plus souvent sur une base vicariante, c'est à dire en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent pour eux. L'apprentissage vicariant ne dispense certes pas dans tous les cas de l'expérience

directe, mais il permet le cas échéant de la faciliter et incite à s'y investir si les conséquences observées sont positives. Le fait de pouvoir apprendre par observation rend en effet les individus capables d'acquérir des comportements ou des savoir-faire sans avoir à les élaborer graduellement par un processus d'essais et d'erreurs, affirme Bandura. Il se démarque ainsi des thèses habituellement béhavioristes des anglo-saxons. La théorie sociale cognitive est basée sur la notion d'interaction car Bandura (1986) précise qu'il ne suffit pas de considérer le comportement comme étant fonction des effets réciproques des facteurs personnels et environnementaux les uns sur les autres mais que l'interaction doit être comprise comme un déterminisme réciproque des facteurs personnels, environnementaux et des comportements selon le schéma

Graphique C : Déterminismes réciproques dans la théorie sociale cognitive de Bandura



Pour Albert Bandura (1980, 1986), les croyances d'un individu à l'égard de ses capacités à accomplir avec succès une tâche ou un ensemble de tâches sont à compter parmi les principaux mécanismes régulateurs des comportements. Le SEP renvoie « aux jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendus » (Bandura, 1986), mais aussi aux croyances à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie (Wood et Bandura, 1989). Ces croyances constituent le mécanisme le plus central et le plus général de la gestion de soi (personal agency). En particulier, le SEP est supposé aider les gens à choisir leurs activités et leurs environnements, et de

déterminer la dépense d'efforts, leur endurance, les types de pensées (positives vs négatives) et les réactions émotionnelles face aux obstacles.

Le SEP influe positivement sur la performance. Il a un rôle direct en permettant aux personnes de mobiliser et organiser leurs compétences. Il a un rôle indirect en influençant le choix des objectifs et des actions. Les résultats de la méta-analyse effectuée par Sadri et Robertson (1993) confirment que le SEP est corrélé avec la performance (r après correction = .40) et avec le choix du comportement (r après correction = .34). La liaison du SEP avec la performance est plus faible dans les études en milieu naturel (r = .37) que dans les situations expérimentales (r = .60).

Le meilleur moyen de développer un sentiment d'efficacité personnelle est de vivre des expériences qu'on maîtrise et réussit. Les croyances dans sa propre efficacité peuvent aussi être développées par modelage en prenant connaissance d'expériences réalisées par d'autres personnes. La persuasion verbale, par exemple les encouragements, peuvent accroître le sentiment d'efficacité, mais celui-ci ne survivra pas longtemps à l'épreuve de la réalité s'il a été "artificiellement" mené à un niveau irréaliste. Enfin, les états physiologiques expérimentés dans certaines situations peuvent être interprétés par l'individu comme le signe de difficultés pour atteindre un résultat visé. Ainsi, les manifestations somatiques du stress sont-elles souvent attribuées à un manque de capacité.

L'ensemble substantiel de recherches sur les différents effets du SEP est résumé ainsi par Bandura (1995). Les personnes qui ont un faible SEP dans un domaine particulier évitent les tâches difficiles qu'elles perçoivent comme menaçantes. Elles ont des niveaux faibles d'aspiration et une faible implication par rapport aux buts qu'elles ont choisis. Confrontées à des difficultés, elles butent sur leurs déficiences personnelles, sur les obstacles et sur les conséquences négatives de leurs actes, plutôt que de se concentrer sur la façon d'obtenir une performance satisfaisante. Elles diminuent leurs efforts et abandonnent rapidement face aux difficultés. Elles sont lentes à retrouver leur sens de l'efficacité après un échec ou un délai dans l'obtention de résultats. Elles considèrent une performance insuffisante comme la marque d'une déficience d'aptitude et le moindre échec entame leur foi en leurs capacités. Ces caractéristiques minimisent les opportunités d'accomplissement et exposent l'individu au stress et à la dépression.

Au contraire, un SEP élevé augmente les accomplissements et le bien-être personnel de plusieurs façons. Les personnes avec une forte assurance concernant leurs capacités dans un domaine particulier considèrent les difficultés comme des paris à réussir plutôt que comme des menaces à éviter. Une telle approche des situations renforce l'intérêt intrinsèque et approfondit l'implication dans les activités. Ces personnes se fixent des buts stimulants et maintiennent un engagement fort à leur égard. Elles augmentent et maintiennent leurs efforts face aux difficultés. Elles recouvrent rapidement leur sens de l'efficacité après un échec ou un retard. Elles attribuent l'échec à des efforts insuffisants ou à un manque de connaissances ou de savoir-faire qui peuvent être acquis. Elles approchent les situations menaçantes avec assurance car elles estiment exercer un contrôle sur celles-ci. Cet ensemble de caractéristiques d'auto-efficacité favorise les accomplissements personnels, réduit le stress et la vulnérabilité face à la dépression.

Bandura (1997), dans l'introduction du chapitre qu'il consacre à la vie professionnelle, affirme que la vie professionnelle est une « *source majeure de l'identité personnelle et du sens de la valeur personnelle* » et il souligne un peu plus loin l'enjeu et la difficulté de cette construction de soi :

En prenant des décisions pour leur carrière, les gens sont aux prises avec les incertitudes quant à leurs capacités, la stabilité de leurs intérêts, la recherche à court et long terme de différentes professions alternatives, l'accessibilité des carrières envisagées, et le type d'identité qu'ils tentent de se construire.

Cependant, avec la théorie sociale cognitive, on est moins, nous semble-t-il, dans une recherche de l'ensemble des potentialités de l'individu que dans l'évaluation et l'élaboration d'un projet relativement précis. Avoir confiance en ses capacités concerne nécessairement un domaine particulier. Sans être incompatible avec une recherche plus ouverte d'orientation, l'approche d'Albert Bandura n'a-t-elle pas le mérite d'être opérationnelle pour fournir des réponses à des questions concrètes voire immédiates ?

5.2.2. Axel Honneth et la théorie de la reconnaissance

Pour Axel Honneth, l'un des principaux enjeux de l'insertion socioprofessionnelle, c'est la reconnaissance des savoirs et compétences professionnelles. Le concept de reconnaissance est construit autour de véritables théories. Honneth soutient que la question de la reconnaissance pose un problème beaucoup plus général que celui

des revendications politiques relatives à la différence car l'ensemble de nos rapports à autrui sont traversées par des attentes de reconnaissance.

Le terme de reconnaissance renvoie à l'image positive ou négative qu'autrui peut projeter sur des individus en reconnaissant ou pas la valeur de leurs actes, leurs capacités et leurs compétences. Le terme de reconnaissance renvoie aussi au fait que le savoir que j'ai de ma propre valeur dépend d'autrui.

Si l'image positive que nous pouvons avoir de nous-mêmes dépend du regard, des jugements et des comportements d'autrui à notre égard, nous resterons toujours en attente de reconnaissance dans les interactions sociales. Ainsi, reconnaître les acquis professionnels d'une personne peut participer à une meilleure insertion sociale et à l'identité professionnelle.

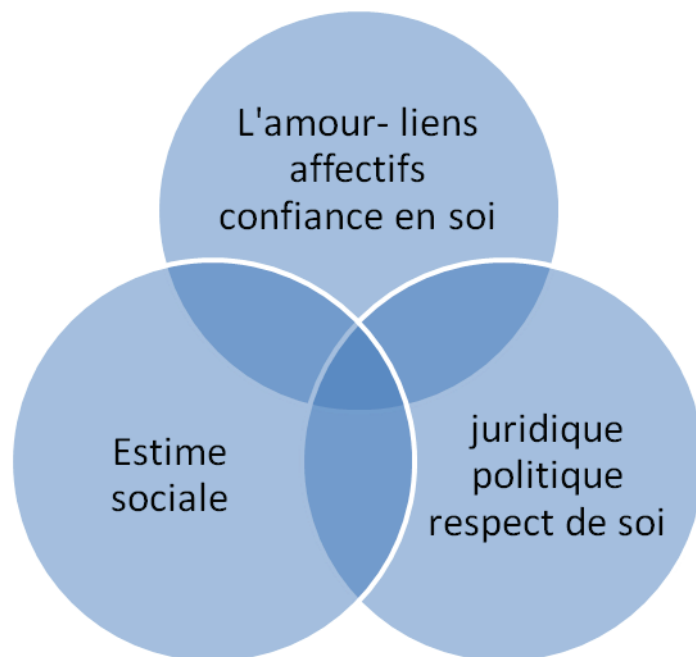
Honneth, dans « la société du mépris », fait une analyse philosophique de la reconnaissance sociale. Au-delà de la théorie de la justice sociale, qui met en avant le juste, l'équité et le bien, il développe une théorie critique d'une « bonne vie » car, d'après lui, notre société mondialisée devrait offrir à ses citoyens une vie correcte or cette mondialisation, liée aux divers enjeux, tend à compromettre le respect de soi et l'estime de soi.

Dans un croisement du concept de la reconnaissance développé par Hegel et de la psychologie sociale démontré par Mead, Honneth fait de la reconnaissance le cœur des relations sociales et des identités, il nous explique que, pour une réalisation de soi, trois sphères de reconnaissance interviennent. Les trois sphères de reconnaissance correspondent aux trois relations à soi. La première est la sphère de l'amour qui touche aux liens affectifs, ou de l'amitié, l'idée étant que seuls les liens affectifs qui unissent une personne à un groupe restreint lui confèrent cette confiance en soi sans laquelle elle ne pourra participer avec assurance à la vie démocratique. Axel Honneth soutient aussi que seule la solidité et la réciprocité de ces liens confèrent à l'individu une confiance sans laquelle il ne pourra participer avec assurance à la vie publique.

La deuxième sphère est juridico-politique : c'est parce qu'un individu est reconnu comme un sujet universel, porteur de droits et de devoirs, qu'il peut comprendre ses actes comme une manifestation de sa propre autonomie dès lors qu'il est respecté par autrui. La reconnaissance juridique est indispensable à l'acquisition du respect de soi, mais pour y parvenir cela nécessite aussi une considération sociale, c'est la

troisième sphère : l'estime sociale qui permet à l'individu de se rapporter positivement à ses qualités particulières ou ses capacités concrètes ; cette troisième sphère est indispensable, à l'acquisition de l'estime de soi ; au sentiment de sa propre valeur.

Graphique D : Les trois sphères de Honneth



Honneth soutient que ces trois sphères sont indispensables à tout individu, et que si l'une de ces trois formes de reconnaissance fait défaut, cela menace de ruiner l'identité de l'individu en portant atteinte non seulement à l'intégrité physique mais aussi à l'intégrité juridique et morale.

C'est dans la reconnaissance publique et juridique que l'individu peut aussi se penser en sujet à part entière, nous explique A. Honneth. Il prend ainsi conscience de sa singularité, de ce qui lui est particulièrement acquis par son travail (ses acquis, ses compétences et ses expériences). Il se sent responsable de sa propre vie, il prend ainsi conscience de son unicité et son identité par une auto reconnaissance qui exige l'intersubjectivité car l'individu se construit qu'à partir d'un « autrui » qui constate, encourage et approuve ses capacités et ses qualités positives.

L'analyse du chercheur s'impose pour mettre en cause la dignité et l'identité des individus, les injustices qui font qu'une personne ne peut pas s'auto-réaliser. En

rompant avec les théories habituelles sur la justice sociale inspirée de Kant, la conception d'Honneth associe les pathologies sociales à l'injustice, qui d'après lui, des manifestations du mépris éclipsant la reconnaissance, la confiance en soi, l'estime de soi, le rapport harmonieux à soi et aux autres, nécessaires à l'épanouissement de chacun. « *Ce qui doit prévaloir et former le cœur même de la normalité d'une société indépendamment de toute culture, ce sont les conditions qui garantissent aux membres de cette société une forme inaltérée de réalisation de soi* » (Honneth, 2006, p. 88).

Pour Honneth, le mépris ne se réduit pas à une simple conséquence du capitalisme, même si celui-ci réduit les individus à une rationalité instrumentale, ignorant la réalité de la société, Il met à jour toutes les formes de mépris et de méconnaissance. La reconnaissance et la réalisation de soi supposent et impliquent alors une conception de la nature sociale fondée sur considération de l'individu, en identifiant les mécanismes du capitalisme contemporain qui empêchent les êtres humains d'accéder à la réalisation de soi.

En somme, Honneth se réclame d'une philosophie sociale, d'où l'importance chez lui de la reconnaissance, du respect de l'individu. Il éclaire la façon dont le capitalisme néolibéral y porte atteinte. Honneth pense que l'environnement socioculturel et politique devrait permettre aux individus de développer une identité autonome et une relation positive à soi-même sans passer par le mépris ou le déni de reconnaissance. Or l'évolution du capitalisme ne permet pas les conditions du respect et de l'estime de soi : les individus risquent d'être meurtris à travers par exemple la destruction des relations à autrui ou encore des exigences liées à la mondialisation. On a la préoccupation non seulement des inégalités ou des injustices sociales, mais surtout, Honneth met au jour les critères éthiques pour une vie plus humaine. Il s'appuie sur Hegel et sur les acquis de la psychologie sociale de Mead pour proposer une compréhension des confrontations sociales sur le modèle d'une « lutte pour la reconnaissance ». Il estime qu'une démocratie digne de ce nom devrait être capable de donner aux groupes minoritaires l'occasion de prouver que leurs valeurs sont elles aussi susceptibles de contribuer aux fins éthiques que s'assigne la collectivité. À travers cette théorie, le Cameroun, dans son contexte socioéconomique, ne devrait-il pas donner la possibilité aux minorités, aux personnes en échec scolaire de

prouver leurs valeurs qu'elles possèdent car c'est à travers la reconnaissance de ses valeurs que chaque sujet peut acquérir une identité professionnelle et s'insérer dans la société. À en croire Honneth, l'individu peut en effet échapper au « mépris » et accéder à une reconnaissance grâce entre autres au respect dans les droits de la politique mise en place pour lui.

Les dispositifs mis en place pour les personnes peu scolarisées représentent des modèles institutionnalisés de reconnaissance présentant cet aspect juridique dont parle Honneth et qui permet à l'individu de prendre part à la vie sociale. Ils s'inscrivent dans un objectif de justice et de reconnaissance sociale et individuelle mais aussi un enjeu politico économique qui permet aux individus de s'intégrer dans la vie socioprofessionnelle plus aisément.

Des développements plus spécifiques sur des groupes construisant la dimension socio-psychologique ont aussi théorisé l'insertion. L'un des premiers facteurs susceptibles d'influencer l'insertion socioprofessionnelle des jeunes, selon Guichard (1993) est le milieu familial, qui est le premier agent de socialisation. Un second facteur tient au réseau d'amis qui influence également les aspirations éducationnelles et professionnelles. De plus, les membres de ce réseau sont souvent les premiers consultés au moment de la prise de décisions importantes. Ainsi, la situation sociale des amis fréquentés peut avoir un effet sur le jeune en processus d'insertion (Sullivan, 1989). Le milieu scolaire, troisième facteur de la dimension socio-psychologique, exerce son influence sur le développement d'attitudes et d'aspirations, positives ou négatives, envers les études et le travail. De plus, la qualité des interactions du jeune avec le personnel enseignant peut avoir un effet du point de vue de l'adoption des valeurs et des attitudes que les enseignants ou la direction véhiculent au sujet du travail. Les expériences vécues dans le milieu de travail peuvent développer chez le jeune des sentiments positifs d'efficacité personnelle (Bandura, 1986) ou, au contraire, une dévalorisation personnelle. Les médias agissent également sur l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. En effet les images de travailleurs présentées par les médias servent souvent de modèles auxquels les jeunes s'identifient.

5.3. La dimension psycho-professionnelle

La dimension psycho-professionnelle, d'après Allard & Ouellette (ibid.) s'analyse sur quatre topiques principales : l'image de soi, l'identité professionnelle, l'acquisition de la compétence et les démarches effectives d'insertion.

5.3.1. L'importance de l'image de soi

Pour exercer leur métier dans le secteur informel, les acteurs ont acquis certes des compétences, mais si celles-ci ne sont pas reconnues, comment pourraient-ils être considérés comme des personnes insérées? Comment exercer un métier peu reconnu socialement ? Ou encore, comment avoir assez d'estime, se former à un métier quand la frustration de ne pas savoir lire et écrire est présente ? On ne pourrait pas analyser les formes d'insertion socioprofessionnelle sans évoquer les dimensions intimes de l'identité tels les jugements sur soi, ou encore l'estime de soi. Sinon l'identité sociale et professionnelle demeurerait un simple processus de catégorisation.

Des personnes peu qualifiées sont particulièrement sensibles aux évaluations de soi, au quotidien : elles se trouvent dans des situations professionnelles qui rappellent le contexte scolaire où elles doivent mobiliser les valeurs de soi (estime de soi, concept de soi). C'est pourquoi il nous importe de comprendre en quoi l'image de soi peut intervenir dans la construction identitaire. Nous pensons que cette analyse peut nous permettre de comprendre comment l'estime de soi ou encore du concept de soi, le sentiment d'efficacité, influencent les conduites sociales des individus, leurs formations et leurs insertions.

Ainsi, la qualité de l'insertion socioprofessionnelle serait déterminée en partie par une intégration réussie des composantes de l'identité personnelle établies : confiance, autonomie, initiative, industrie, identité et intimité. Cette intégration réussie serait réalisable grâce à des conditions psychologiques favorables. À l'opposé, elle peut échouer en raison d'un environnement psychologique appauvri. Avoir un sentiment de confiance en soi-même et en les autres permet de reconnaître sa valeur personnelle et celle des autres. L'autonomie favorise à son tour une assurance, une indépendance et un contrôle dans sa capacité de faire des choix. L'initiative quant à elle développe le désir de réaliser des projets, d'accepter des défis et de se préparer pour des tâches ultérieures d'adulte. Le sentiment d'industrie stimule l'envie d'apprendre et de réussir, le goût du travail et le sens des responsabilités tout en

créant un sentiment de compétence. Le sentiment d'identité permet une saine affirmation et acceptation de soi, forge une image individuelle positive et des capacités de prise de décisions éclairées. Enfin, le sentiment d'intimité favorise le développement d'amitiés authentiques ainsi que de relations significatives, stables et positives.

Les modèles théoriques qui orientent notre approche sociale s'articulent d'abord autour du concept de soi défini comme un système multidimensionnel composé de quelques structures fondamentales. Ainsi, nous focalisons notre attention sur le soi personnel puisque nous abordons les aspects liés aux croyances, aux motivations, mieux à l'efficacité perçue. Le soi personnel réfère aux caractéristiques plus internes. Celles-ci sont subdivisées en deux structures : l'image de soi (idéaux, désirs, souhaits, référence aux activités intellectuelles ou manuelles auxquelles s'adonne la personne, les sentiments et les émotions, les goûts et les intérêts, etc.) et l'identité de soi qui dépasse le niveau simplement descriptif et va plus profondément dans la conscience d'être et d'exister de l'individu (référence au nom, au statut et rôle, à la compréhension ou l'incompréhension de ce qui se passe en soi, à l'idéologie ou à une identité abstraite, l'individu se plaçant dans quelque chose).

Nous nous appuyons la dimension psychologique de ce travail de compréhension par des travaux des psychologues Andre et Lelord, L'Ecuyer, Bandura.

On peut supposer que le désir d'une intégration sociale et celui d'acquérir une identité professionnelle impliquent et supposent l'envie de réussir sa vie professionnelle. Cette réussite qui conduirait à acquérir une identité professionnelle. Cela dépendrait, d'après André et Lelord, du niveau d'estime de soi, raison pour laquelle nous avons souhaité aborder ce concept apparu il ya plus d'un siècle. L'insertion est un engagement singulier, qui renvoie aux dispositions internes du sujet, aux éléments affectant la perception que le sujet a de sa propre valeur (estime de soi, concept de soi...). Bariaud et Bourcet (1994, p.271) définissent l'estime de soi comme « *l'aspect évaluatif du concept de soi* ». Les travaux de Harter (1988, 1990) conçoivent que l'estime de soi est dynamique et que l'individu s'évalue en fonction des « *domaines de vie ou des tâches considérées* ». L'estime de soi se structurerait au fil de l'enfance et se cristalliserait progressivement au cours de la vie, et donc au cours de la période scolaire. Dès le XIX^e siècle, William James (1890)

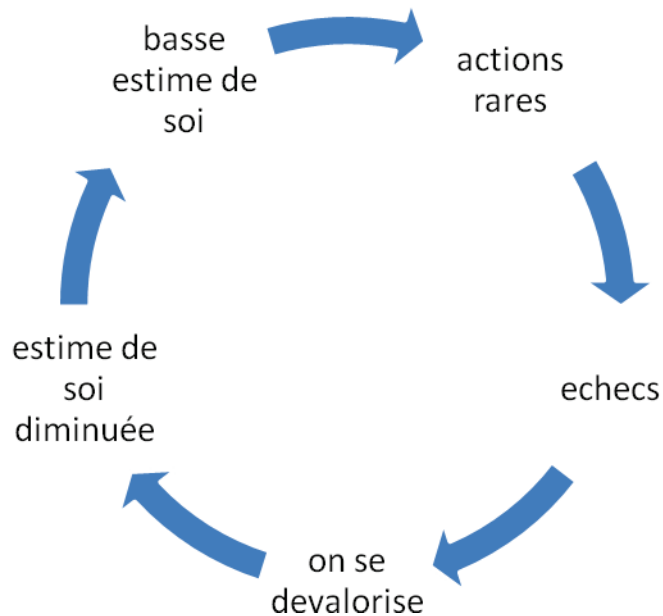
démontre que la valeur de soi est plus élevée si l'individu rencontre de nombreux succès. On peut alors penser que chez l'individu en échec scolaire, la valeur de soi n'est pas élevée, ce qui rend plus difficile l'insertion professionnelle mais aussi sociale. D'ailleurs pour Charles Horton Cooley(1902), qui a aussi réfléchi sur le « soi », l'estime de soi dépend davantage des interactions sociales, c'est-à-dire de l'idée que l'on se fait de ce que les autres pensent de nous : c'est ce qu'il appelait le pouvoir de l'influence sur l'estime de soi et de l'image de soi (*looking glass self*). Cooley fait remarquer que l'image de soi se construit toujours dans le regard des autres. Pour lui, l'individu et la société sont les deux faces d'une seule réalité sociale. L'individu n'existe que par la société et la société que par les individus. Il est en effet intéressant de remarquer que déjà à cette époque, les travaux faisaient ce lien fort entre ce que nous pensons de nous et la reconnaissance de l'autre, et que la reconnaissance que chacun attend pour asseoir son identité professionnelle est fondamentale. Cette idée renvoie à l'évaluation de soi, qui elle-même dépend de l'évaluation de l'autre : la personne peu scolarisée ne pourrait se reconnaître, se convaincre de ses compétences que lorsqu'il serait reconnu par la société. Le soi, d'après Cooley s'élabore toujours par les relations sociales avec les autres. Le sentiment d'être quelqu'un se forme à travers les relations sociales. Ce sont les autres qui font de nous ce que nous sommes.

Pour Albert Bandura (1986), l'estime de soi (« self estim ») qui est une composante de la personne, contribue fortement à la régularisation de l'activité. Le concept de soi est défini comme un système multidimensionnel composé de quelques structures fondamentales. Dans le cadre de cette étude nous focalisons notre attention sur le soi personnel puisque nous abordons les aspects liés aux croyances, aux motivations, mieux à l'efficacité perçue. Le soi personnel réfère aux caractéristiques plus internes qui sont subdivisées en deux structures : l'image de soi (idéaux, désirs, souhaits, référence aux activités intellectuelles ou manuelles auxquelles s'adonne la personne, les sentiments et les émotions, les goûts et les intérêts etc.) et l'identité de soi, qui dépasse le niveau simplement descriptif et va plus profondément dans la conscience d'être et de faire de l'individu (référence au nom, au statut et rôle, à la compréhension ou l'incompréhension de ce qui se passe en soi, à l'idéologie ou à une identité abstraite, l'individu se plaçant dans quelque chose). Le système de soi est constitué des cognitions qui reflètent l'histoire du sujet et qui sont des traces de

renforcement dont l'activité a été l'objet. Ces cognitions fournissent des schémas interprétatifs, des perceptions, des standards personnels ou collectifs qui permettent au sujet d'évaluer ses performances.

Les psychologues Andre et Lelord (1998) expliquent que le sentiment de sa propre valeur est important ; plus on a de l'estime de soi, mieux on réussit ce que l'on fait et moins on a de l'estime plus on aura du mal à réussir. Mais ce qui est pertinent et paradoxal dans cette théorie c'est que les personnes qui ont une estime élevée, accepteraient mieux leurs échecs, et seraient plus aptes à affronter tout ce qui peut menacer leur identité. S'engager en formation, prendre la décision de faire une formation, peuvent se présenter comme une grande épreuve pour une personne peu scolarisée ; donc il est intéressant d'admettre sur la base de cette théorie qu'après une formation qui n'aboutit pas à un travail pour mieux insérer, le jeune qui pas eu la possibilité d'aller à l'école, accepterait moins son échec, « cette deuxième chance ». Andre et Lelord nous explique que les personnes qui ont moins l'estime, s'impliquent moins, elles hésitent même à se lancer dans l'action ; on peut penser qu'elles auraient des perspectives temporelles restreintes et désinvestissent tout projet. En effet s'engager en formation, pour une personne qui n'a pas acquis les fondamentaux de base : lire, écrire ; c'est prendre les risques de se confronter brutalement à la réalité du passé. Elle peut penser que si elle ne réussit pas, tout est fini pour elle, donc, le doute pourrait s'installer ; même ses savoirs acquis, ses compétences pourraient être remis en cause. On observe alors, en ces personnes, nous expliquent ces chercheurs les boucles de la basse estime de soi. Et même quand elles réussissent, Andre et Lelord nous disent qu'elles doutent, ce qui fait que leur estime de soi reste inchangée.

Graphique E : Boucle de la basse estime de soi



Cependant, même si Cooley (1902) soutenait que l'estime de soi serait comme l'interprétation des réactions et des comportements de notre entourage à notre égard, André & Lelord pensent que l'estime de soi dépendrait de l'individu et que l'on peut modifier son estime de soi en agissant sur trois domaines : le rapport à soi-même (se connaître et s'accepter), le rapport à l'action (agir et accepter l'échec), le rapport aux autres (s'affirmer et s'appuyer sur le soutien social).

André et Lelord définissent l'estime de soi en trois piliers : l'amour de soi, la vision de soi, la confiance en soi.

L'amour de soi, le plus important, on s'aime malgré ses défauts, ses qualités et des limites. Ce qui signifie se sentir digne d'amour et de respect. Cet amour de soi inconditionnel ne dépend pas des performances de l'individu mais dépend en grande partie de l'amour et des nourritures affectives reçus des parents durant l'enfance.

La vision de soi, c'est l'évaluation, et là cela devient plus compliqué car il va falloir évaluer ses capacités, ses qualités, ses défauts, ses limites. La vision de soi ne correspond pas uniquement à la connaissance de soi mais plutôt d'une éventuelle conviction que l'on a d'être porteur de qualités ou de défauts. Là encore, le regard que porte un individu sur lui-même est lié, et conditionné par son environnement familial et en particulier aux projets que ses parents font pour lui.

La confiance en soi est le troisième pilier que l'on confond souvent avec l'estime de soi, or la confiance en soi s'applique surtout aux actes que l'on pose. Être confiant, c'est penser que l'on est capable d'agir de manière adéquate dans n'importe quelles situations et les affronter sans problème. La confiance en soi découle de la vision et de l'amour de soi, et l'estime de soi serait un équilibre entre ces trois piliers : « *L'important n'est pas la réalité des choses, mais la conviction que l'on a d'être porteur des qualités ou des défauts, des potentialités ou des limitations* » (Andre et Lelord, 1998, p.16).

Ce jugement de valeur sur soi, c'est la valeur qu'une personne accorde à sa propre personne. L'estime de soi est une expression qui désigne le jugement ou l'évaluation que l'on fait de soi-même en rapport avec nos propres valeurs. C'est une attitude intérieure qui consiste à se dire qu'on a de la valeur, qu'on est unique et important.

C'est pourquoi chez tout un chacun, ce jugement sur soi est très important, le regard qu'on porte sur soi est déterminant. C'est dire que quand il est positif il est évident que cela permet affronter les difficultés nécessaires de la vie et croire que l'on peut y arriver. Lors de ce processus une construction identitaire peut s'opérer, mais si l'estime de soi est faible ou négative, elle peut être source de découragements, de souffrances, et d'échecs. Les personnes à peu d'estime désireraient le succès tout en redoutant l'échec, d'après Andre et Lelord, et cela se manifeste dans leurs conduites sociales qui conduisent malheureusement à l'exclusion.

L'estime de soi est donc fondamentale quand on aborde un tournant de sa vie, l'âge adulte, elle peut jouer un rôle essentiel dans la construction des savoirs et l'élaboration des compétences. Le candidat à grande estime de soi, se valorise à ses propres et aux yeux des autres. Le jugement de la valeur que l'on porte sur soi est décrit dans le concept de soi par L'Ecuyer, ses travaux nous montrent que la construction du sujet se fait dès le jeune âge ; cette étude vient en complément de l'estime de soi, qui représentent à notre avis des éléments essentiels constitutifs de la construction de l'identité et de l'insertion sociale et professionnelle.

Par ailleurs, les travaux de Cooley (1902) ou Harter (1988), en complément de la théorie d'Andre et Lelord, permettent de comprendre que les chercheurs durant plus de deux siècles ont considéré l'estime de soi comme un concept dynamique, multidimensionnel. Pour ces auteurs, d'autres domaines peuvent influencer sur l'estime globale de soi, tel que le concept de sentiment de compétence qui permet à une

personne de s'auto-évaluer sur un domaine de compétence. Bandura (1986), mais aussi Harter (ibid.) ont développé le concept du sentiment de compétence, qui désigne l'évaluation que fait un sujet de ses compétences sur différents domaines qui sont conçu dans la structure du concept de soi que nous pouvons apercevoir sur le tableau de L'Ecuyer. Cette approche multidimensionnelle de l'estime de soi a effectivement imposé la prise en compte de divers contextes telles que la compétence dans le travail, ou encore les relations sociales dans le concept de soi.

L'Ecuyer définit le concept de soi comme la façon dont la personne se perçoit par rapport à un ensemble de caractéristiques (goût, intérêt, qualité..) des traits personnels, des rôles et des valeurs que la personne s'attribue, évalue parfois positivement ou négativement et reconnaît comme faisant partie d'elle-même. L'Ecuyer fait ressortir le concept de soi en cinq grandes régions : Soi matériel -soi personnel -soi social -soi adaptatif -soi non soi. L'Ecuyer a également identifié six stades de développement de soi qui interviennent dans la construction de soi, que nous pouvons aussi appeler construction identitaire.

Il ressort de l'analyse de L'Ecuyer que la manière dont une personne se définit varie au cours de son existence. Les principales étapes de ces variations sont présentées en six stades de développement du concept de soi : l'émergence du soi (entre 0 et 2 ans) ; la confirmation du soi (entre 2 et 5 ans) ; l'expansion du soi (entre 6 et 10 ans) ; la réorganisation du soi (entre 10-12 ans et 21-23 ans) ; la maturation du soi (entre 24-25 ans et 55-57 ans) dans laquelle une période de « polyvalence du soi » (entre 24-25 ans et 42-43 ans) ; et enfin la permanence du soi (entre 58-60 et 100 ans et plus). Par ailleurs, cinq structures constituent les caractéristiques fondamentales du soi, ce sont les cinq grandes régions citées supra. Ce chercheur laisse comprendre que l'émergence de soi correspond à cette période où l'enfant n'est pas en mesure de se décrire, mais il s'élabore progressivement avec les expériences de communication avec le monde matériel et social, cependant à partir de deux ans, c'est la « confirmation de soi » jusqu'à « l'expansion de soi » entre six et dix ans, car le concept de soi s'élargit, des expériences nouvelles incluant la vie scolaire.

Nous pouvons remarquer qu'à ce stade déjà la construction de soi est déterminante. C'est la période de l'école primaire : on peut croire que l'échec scolaire part de là, le goût et l'envie d'apprendre aussi. Les savoirs fondamentaux, lire et écrire, sont des

bases que l'on acquiert ou pas à l'école primaire, entre six et dix ans. Donc nous supposons que la déscolarisation, qui concerne souvent le public peu ou non scolarisé a son ancrage à ce stade 3 défini par L'Ecuyer : c'est à ce stade que l'on acquiert les savoirs de base.

Dans la poursuite de notre analyse du concept de soi de L'Ecuyer, nous assistons à un premier grand remaniement, que le chercheur appelle « réorganisation de soi », ceci se passe à l'adolescence. Ensuite viendra la période de l'adulte dite de « maturation de soi » : le concept de soi va se concentrer alors autour de trois structures les plus essentielles pour assurer un bon fonctionnement dans la vie adulte. D'abord se bien connaître (structure soi personnel), ensuite bien fonctionner avec les autres (structure Soi social), afin de réussir une adaptation optimale face à soi-même, aux rôles et aux responsabilités à assumer (structure soi adaptatif). Deux sous-stades sont identifiés durant cette longue période : la « polyvalence du soi » (entre 24/25 et 42-43 ans), ainsi que la « reconnaissance et accomplissement du soi » (entre 44-45 et 55-57 ans). Et enfin la dernière étape, c'est celle des personnes âgées. Avant de poursuivre notre analyse, prenons la peine de poser un regard sur le tableau du concept de soi élaboré par L'Ecuyer.

Tableau 8 :_Concept de soi de L'Ecuyer (1978)

Modèle expérientiel-développemental du concept de soi		
STRUCTURES	Sous-structures	Catégories
SOI MATÉRIEL	Soi somatique	traits et apparence physiques condition physique et santé
	Soi possessif	possession d'objets possession de personnes
SOI PERSONNEL	Image de Soi	aspirations énumération d'activités sentiments et émotions goûts et intérêts capacités et aptitudes qualités et défauts
	Identité de Soi	dénominations simples rôles et statut consistance idéologie identité abstraite
SOI ADAPTATIF	Valeur de Soi	compétence valeur personnelle
	Activités du Soi	stratégies d'adaptation autonomie ambivalence dépendance actualisation style de vie
SOI SOCIAL	Préoc+attitudes Soc	réceptivité domination altruisme
	Réf. à la Sexualité	références simples attrait + expériences sexuelles
SOI-NON-SOI	Références aux Autres Opinions des Autres	

L'Ecuyer A., Le concept de soi, 272, 2nd, 1979

Le concept de soi est déterminant et important. C'est lui qui permet de se construire une identité pour mieux s'insérer, à en croire l'auteur, par les structures de soi personnel, de soi social et de soi adaptatif. C'est pourquoi, il convenait dans notre recherche de ne pas se limiter à l'analyse seule de l'identité vue par les sociologues, mais d'aller plus loin pour cerner quelques éléments constitutifs de cette identité, et aspects psychologiques. Par cette analyse, nous pouvons à présent percevoir que pour mieux s'insérer dans son milieu personnel, social, professionnel, il faudrait aussi avoir une meilleure image de soi, une estime de soi qui se construisent dès le jeune âge. L'Ecuyer (1978) soutient en fait que le concept de soi est un système

multidimensionnel, une composante variée de perceptions qu'un individu éprouve et dont les contenus sont doubles ; d'une part l'expérience personnelle et d'autre part l'influence des autres qui représentent l'aspect expérientiel et social dès la naissance.

L'image de soi, est ainsi identifiée par L'Ecuyer dans ce modèle expérientiel-développemental du concept de soi, comme faisant partie intégrante du soi personnel ; nous le recherchons aussi dans le soi non-soi, le regard de l'autre, l'opinion de l'autre. Kaufmann, (2004) soutient aussi qu'« *on peut considérer que l'image de soi constitue un instrument central du processus identitaire... Il n'y a pas de contresens à remplacer identité par image* ». Dubar (1991) défend lui aussi l'idée que l'identité sociale dépend « ...des images de soi, noyaux durs des identités par les institutions... ». En effet, si une personne n'a pas une bonne image d'elle, si elle n'a pas confiance en elle, pourrait-elle s'insérer dans la société ? Même en formation, sentira-t-elle capable d'affronter la lecture, l'écriture qui apparaissent comme la « hantise » des personnes déscolarisées ?

Le candidat peut avoir des perceptions négatives, avec des doutes, avec les souvenirs du passé. On peut assister à une baisse définitive de l'estime de soi, mais parfois, si on a une meilleure estime de soi, une bonne image de soi, les perceptions positives l'emporteront. C'est notre postulat. Ce sera l'occasion de découverte de son propre potentiel, de ses capacités, la prise de conscience de ses savoirs expérientiels formalisés, des talents ignorés jusque là. Ce serait l'émergence de soi, l'expansion de soi, l'émergence d'un sentiment de réussite sociale, l'occasion de se valoriser davantage, ce qui participe à la construction de l'identité professionnelle et c'est le bien être et l'épanouissement personnel dans le futur.

L'Ecuyer nous parle de la construction progressive dès l'enfance, et le chercheur laisse penser que l'individu, même en « s'insérant » dans les institutions plus tard ne pourra pas vraiment modifier sa façon d'être, dès lors que la construction psychologique se fait dès l'enfance et progressivement. Andre et Lelord nous indiquent que l'estime de soi, qui nous donne la capacité d'assumer ce que l'on est, peut se modifier par un travail sur soi. Par ailleurs, il est admis dans la compréhension du concept de soi que l'identité se construit par stades d'après

L'Ecuyer a élaboré une typologie des caractéristiques et des propriétés fondamentales de l'identité, avec une composante affective, une composante sociale

et enfin une composante cognitive. Cette dernière, même si elle s'affirme par l'individu, est bâtie sur le regard de l'autre. Alors que la conception d'Andre et Lelord sur la construction de soi implique un ensemble de variations de réagencements en fonction des circonstances sociales. Ce qui rend la construction de l'identité adaptative c'est qu'elle se corrige, s'améliore, se défend parfois pour mieux s'adapter et se dépasser. Ainsi, l'identité ne peut pas être un attribut immuable, sa base peut se construire et s'actualiser sans cesse. L'individu se socialise et construit son identité par étapes au cours d'un long processus qui part de l'adolescence et même de l'enfance, se poursuit à l'âge adulte.

On peut penser que l'image que l'individu bâtit de lui-même constitue une structure psychologique qui lui permet de sélectionner ses actions mais est susceptible de le porter vers les réussites. Ce qui participe à la construction de l'identité. Par conséquent, nous supposons que l'image de soi assure une fonction essentielle dans la vie d'une personne. Ce cadre psychologique de la valorisation constitue un élément fondamental dans la construction identitaire.

Dubar (1991) nous indique que de la notion de l'identité personnelle se fait suivant une articulation entre l'axe biographique et l'axe relationnel d'une définition de soi. Dubar (ibid., p.15) soutient que par rapport à l'axe biographique, l'identité d'une personne est une définition de soi élaborée par l'individu lui-même. Elle constitue la formulation d'une histoire socialement construite, l'interprétation subjective d'un parcours, d'expériences passées et présentes. Mais tout en étant « *le produit des socialisations successives* », l'axe biographique se conçoit aussi de manière active selon des projets, des projections de soi vers l'avenir qui peuvent être en continuité ou en rupture avec des constructions passées. Selon l'axe relationnel, l'identité de l'acteur se construit face à une définition de soi qui implique que l'on mobilise des catégories professionnelles nouvelles.

Pour Dubar, la transaction biographique est caractérisée de sentiments de rupture ou de continuité avec les autres composantes de la trajectoire de l'individu, et la transaction relationnelle se situe au niveau de la reconnaissance des acteurs institutionnels revendiqués par l'individu. Nous comprenons ici l'individu qui exerce son l'activité dans le secteur informel construirait son insertion à partir de la reconnaissance des savoirs par les pairs.

Cette reconnaissance de résultats des acquis expérientiels mobilisés dans le passé, hors de l'apprentissage de l'écriture ou la lecture, et qui constitue une dynamique pour la construction de l'identité professionnelle, et de l'insertion. Cette dynamique viendrait de la représentation de la trajectoire personnelle, sociale, professionnelle passée présente et future et ceci implique l'importance de la dimension temporelle dans la construction de l'identité professionnelle. Dubar insiste sur l'importance de la mise en récit biographique, qui est devenue une composante essentielle de l'identité. Il met en avant l'aspect primordial de la relation à autrui dans ce mécanisme qui donne à l'individu de raconter son monde vécu.

Au regard de ces raisonnements, l'analyse des formes d'insertion au Cameroun implique la pluralité des temporalités de la trajectoire personnelle.

La « double transaction identitaire » constitue pour une personne peu qualifiée « un tout en un » : une expression de la volonté de sortir de son parcours passé, une critique et une anticipation d'un meilleur avenir, une mise en scène au présent de ce que l'on a acquis au cours d'une partie de son existence. La transformation de l'individu peu scolarisé s'opère comme un profond remaniement car l'on est reconnu par l'Autre, on est un « miroir d'autrui ». La double transaction permet de reconnaître sa propre valeur, ce qui peut contribuer à la construction de l'identité professionnelle et par là à l'insertion.

L'articulation entre les transactions relationnelles, biographiques et les dimensions temporelles, les représentations sociales ou les représentations de soi ou encore les relations au travail peuvent à elles seules intervenir dans l'insertion sociale et professionnelle ?

On admettra alors que le « soi » est le versant interne de l'identité personnelle et individuelle. Mais au regard de différentes théories, le « soi » laisse apparaître un autre versant qui participe autant à la construction de l'identité, c'est le versant externe : l'identité sociale qui elle implique indiscutablement l'autre et convoque la reconnaissance.

5.3.2. L'identité professionnelle et travail réflexif

Pour Allard et Ouellette (ibid.), l'identité professionnelle, second facteur de la dimension psycho-professionnelle, correspondrait à trois stades du développement professionnel : l'identification à un travailleur, l'acquisition des habitudes fondamentales de l'industrie, l'acquisition d'une identité comme travailleur dans la

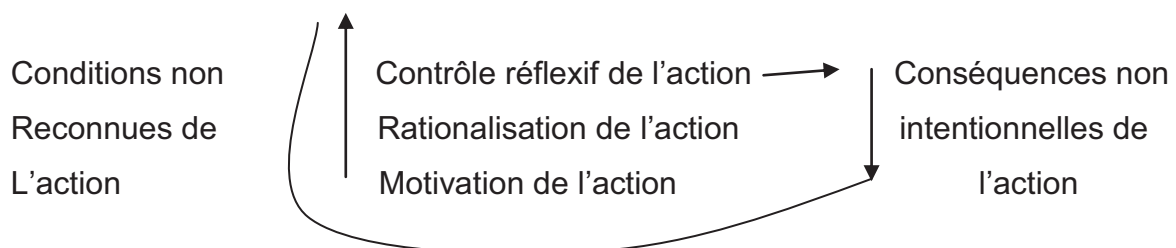
structure professionnelle. Le fait qu'un jeune puisse s'identifier à un travailleur durant son enfance a un effet sur sa conception du travail, ce qui peut faciliter son insertion socioprofessionnelle. L'acquisition des habitudes fondamentales de l'industrie permet au jeune de développer le sens de l'organisation, la capacité de canaliser ses énergies dans la réalisation du travail et de faire passer dans certaines situations le travail avant le jeu. Le fait d'acquérir une identité comme travailleur dans la structure professionnelle permet au jeune de choisir un domaine professionnel, de s'y préparer et de faire l'expérience du travail.

Des nombreuses approches de l'identité professionnelle, nous avons retenu celles de Giddens et de Ricoeur

Dans une mouvance parallèle, Anthony Giddens (1987) soutient qu'on peut acquérir et / ou construire une identité et une reconnaissance professionnelle à partir d'un travail réflexif. Le travail réflexif est défini comme un travail « où l'objet de ce travail est un sujet humain, un usager des services : ce travail implique des relations humaines et donc des dimensions émotionnelles et informelles qui ne pourront être que difficilement évitées dans la relation de production ce travail » (Martin Robitaille, 1998, p.5).

Dans son modèle de « stratification », Giddens nous explique la façon dont la « rationalisation » de l'expérience est intégrante à la réflexivité. Il conçoit que « le contrôle réflexif, la rationalisation et la motivation de l'action sont trois ensembles de procès qui s'enchâssent les uns dans les autres ».

Graphique F : Modèle de stratification de l'agent



(A. Giddens, 1987, p.53)

En fait, l'expérience se formalise à travers une action organisée, rationalisée, réduite, élaborée par la réflexivité et l'individu prend conscience de son action, et de ses

savoirs faire. Pour Giddens, l'action est un « procès » continu dans lequel un individu peut exercer un contrôle réflexif. Il fait la différence entre une conscience discursive et une conscience pratique et pour lui, cette dernière permet juste de savoir « faire », les motifs restent cependant inconscients, alors que la compétence ne peut s'acquérir sans une conscience discursive. Celui qui a des compétences sait et peut formuler de façon discursive les intentions et les raisons de son action, l'acteur sait « le dire et le faire ». Ainsi par cette capacité à pouvoir dire, et expliciter ses savoirs expérientiels, le candidat se redécouvre lui-même.

La réflexivité impose une mise à distance de l'expérience, l'individu exerce ce qu'il sait faire, réaliser dans une logique d'observation sur soi par une capacité et une possibilité d'analyse et d'expression orale même si cette personne a des difficultés à l'écrit. Cependant, « *L'écriture apparaît comme un moyen privilégié de la prise de conscience, elle nous livre notre propre pensée dans sa forme la plus élaborée ...Elle permet à la pensée d'atteindre un degré d'élaboration logique et de réflexivité inaccessibles à la seule expression orale* » (Albert Bandura, 1993, p. 46). C'est pourquoi, il est indispensable que dans un pays, tout de monde puisse apprendre à lire et à écrire. L'écriture donne la possibilité aux personnes peu qualifiées, d'atteindre un « *degré d'élaboration logique et de réflexivité* », celui-ci prend conscience de son métier. Cette conscience de sa profession, ainsi que la conscience en soi sont fondamentales dans le processus identitaire et d'insertion.

L'écriture et la narration affirment ainsi leurs relations intimes au cœur du processus d'insertion. Nous le savons, les personnes peu qualifiées vivent mal leur rapport à l'écrit, et à l'oral. La possibilité de lire et écrire est un enjeu majeur pour la construction de l'individu, qui ressent une valorisation personnelle et sociale. Le « sujet pensant », caractérisé par ses actes réflexifs, prend conscience de son travail. L'expérience est acquise quand il existe une capacité de réflexion rétroactive, de retour sur le vécu appris, par la mobilisation de ses savoirs pratiques impliquant une conscientisation d'agir. Là est l'enjeu de la transformation du sujet, qui s'inscrit fortement dans une reconnaissance à travers l'expérience élaborée, rationalisée, authentifiée et reconnue par la société.

On peut s'appuyer sur les travaux Giddens pour admettre la réflexivité et voir comment elle pourrait concourir à la construction de l'identité professionnelle.

Pourrait-on admettre de même qu'elle concourt à la reconnaissance et à l'insertion durable dans le métier ?

Il est question dans la réflexivité de la tension entre le travail prescrit et le travail réel, de son emploi au quotidien et de son expérience professionnelle. La personne peu scolarisée, par la réflexivité, est en capacité d'exécuter son activité, la connaissance de soi est claire car il prend conscience de ce qu'il sait faire. Notre cible ferait appel à son sens de réflexivité par un retour sur soi. Cette pensée réflexive à laquelle fait appel la cible est une dynamique cognitive, elle permet de redécouvrir ses savoirs acquis par le travail, donner plus du sens et de valeur à ce travail et de faire un lien entre les actions habituelles et la compréhension de ces actions. Giddens (1987) nous explique que c'est par la capacité de réflexivité que les individus sont « *capables de comprendre ce qu'ils font pendant qu'ils le font* ». Par ailleurs, Giddens (1987, p.51) précise que « *la réflexivité s'ancre dans le contrôle continu de l'action qu'exerce chaque humain qui, en retour, attend des autres qu'ils exercent aussi un contrôle semblable* ». En revanche, la reconnaissance par autrui est-elle si évidente ? Et si la réflexivité prenait sens que dès lors que l'action est aussi reconnue par l'autre, nous pouvons admettre que même si un jeune acquiert de l'expérience professionnelle, son insertion devient problématique dès lors que sa reconnaissance n'est pas sociale. Les compétences ne prennent de la valeur que quand elles sont reconnues. Les capacités non « reconnues » demeureraient « inconscientes », leurs expériences restent à jamais enfouies en elles.

Pour Ricoeur, l'expérience narrative, ou plutôt réflexive-narrative, est fondamentale dans la construction de l'identité professionnelle, car l'individu réalise et applique ses savoir-appris et ses savoir-faire dans un travail réflexif, qu'il peut transmettre. C'est à travers cette compétence narrative que se transmet une formation des métiers informels car les apprenants n'ont pas des compétences pour lire et écrire. Lorsque le formateur va narrer sa réalisation et nommer ses savoirs d'action, il va expliquer comment et pourquoi il agit ainsi, expliciter, verbaliser les savoirs, les méthodes utilisées, il doit argumenter, justifier, en quelque sorte, il s'approprie des savoirs incorporés par un exercice narrative et réflexive.

Il s'agit pour le formateur de passer du savoir-intégrer au savoir d'action, à travers des savoirs verbalisés, pour arriver enfin aux savoirs formalisés. Le travail narratif

apparaît comme un pont entre ces différents savoirs. Les deux identités (réflexive et narrative) sont vraisemblablement liées. La réflexivité se concrétise dans la narration, en entrant en relation avec lui-même à travers ce qu'il dit, le formateur entre en relation avec l'autre (l'apprenant) à qui il livre ses expériences. Que nous dit Ricoeur à propos de l'identité narrative ?

Ricoeur (1990) soutient que l'identité individuelle a deux aspects : L'identité- idem ou la mêmeté et l'identité-ipse ou l'ipséité. La mêmeté représente l'identité qualitative et numérique, elle concerne ce qui reste inchangé dans le temps, c'est l'identité des choses qui persistent inchangés à travers le temps, la dimension temporelle est fondamentale car cette identité est attachée à la permanence du temps ; « *la problématique de l'identité personnelle tourne autour de cette quête d'un invariant relationnel, lui donnant la signification forte de permanence dans le temps* » (Ricoeur, 1990, p.142) le chercheur veut démontrer l'importance de la permanence dans le temps des individus.

Quant à l'ipséité, c'est une identité de soi, variable, changeante ; « *notre constante sera que l'identité au sens d'ipse n'implique aucune assertion concernant un prétendu noyau non changeant de la personnalité* » (Ricoeur, ibid., p.12). Pour lui, cette identité revêt le maintien de soi, la fidélité envers l'ipséité, la stabilité, la promesse, la parole donnée : l'ipséité se réalise à travers cette promesse envers soi et envers autrui.

Pour Ricoeur, le récit apparaît comme un moyen pour configurer le rapport au temps. Il tient d'Aristote les concepts de mimésis et muthos, qui désigne l'agencement des faits, la représentation de l'action. Le terme de mimésis représente l'imitation, l'auteur insiste sur la corrélation entre raconter une histoire et l'aspect temporel de l'expérience humaine. Le récit ne prend tout son sens que dans une temporalité effective : « *Le temps devient humain dans la mesure où il est articulé de manière narrative* » (Ricoeur, 1983, p.12).

Il soutient que c'est à travers eux qu'une personne peut passer du vécu au débat pour pouvoir donner sens et signification à ses actes. La narration est essentielle dans la prise de conscience, dans la réflexivité. La narration apparaît comme un outil de modification par rapport au monde, elle est un élément de construction identitaire en ce sens qu'elle met l'individu dans une position d'acteur et non plus seulement de

sujet, ce sujet peut donc s'inventer autrement, se reconnaître autrement. Il introduit de même une temporalité de l'action dans sa bibliographie, permise par les reconstructions permanentes de l'image de la personne actrice par le récit de sa vie. Il fait émerger du sens du monde, à ce qu'il a vécu, à ce qui a constitué une partie de sa vie.

La narration est un outil valorisant dans lequel s'inscrit le processus d'insertion, en ce sens qu'elle permet une réflexivité sur sa vie et une reconnaissance par « *autrui lecteur* ». Ricoeur (1983) dit que c'est grâce au caractère narratif que l'identité atteint sa dimension temporelle ; et que « *L'identité narrative..., constitutive de l'ipséité... Le sujet apparaît alors comme constitué à la fois comme lecteur et comme scripteur de sa vie* ».

Ricoeur, évoque le lecteur et le scripteur. Pour lui, l'identité narrative par l'écriture est un élément fondamental de la construction identitaire. L'identité narrative passe par différentes « strates » narratives qui configurent l'identité car d'après l'auteur, le récit et la mise en intrigue, le sens critique sont fondamentaux dans les mécanismes de construction identitaire en donnant la possibilité de faire le lien et la cohérence entre les différentes strates.

L'histoire racontée, l'expérience racontée à soi et aux autres fonderait l'identité. La narration jouerait un rôle important dans la prise de conscience, de l'entrée en relation avec le monde extérieur et de l'altérité donc de l'insertion sociale et à travers elle la reconnaissance. D'après Axel Honneth, « *sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie* ». On peut remarquer la perspective socio-psychologique de la question de l'identité professionnelle dans ce concept de Honneth et dans celui de Ricoeur.

Les chercheurs sur lesquels nous avons pris appui sont tous d'accord pour admettre que ce versant se construit dans les relations avec les autres, dans l'interaction, au sein du groupe d'appartenance : restreint (familial, amical) ou étendu et collectif (travail, le monde), choisi ou imposé. C'est pourquoi, La construction de l'identité professionnelle et sociale qui participe à une meilleure insertion dans le monde professionnel et sociale apparaît comme un long processus initié depuis l'enfance qui impliquerait des facteurs et des processus psychosociologiques, singuliers et collectifs. L'identité réflexive, l'identité narrative sont autant de facteurs qui

permettent d'asseoir et la reconnaissance par soi et par autrui et par là l'insertion socioprofessionnelle. Cette reconnaissance passe surtout par la reconnaissance de nos valeurs par l'autre : la reconnaissance de nos compétences, de nos expériences, de nos capacités.

5.3.3. Vers la compétence

Le troisième élément de la dimension psychoprofessionnelle est la préparation à l'insertion, qui comporte l'apprentissage de connaissances, d'attitudes et d'habiletés par l'intermédiaire des programmes favorisant les expériences de travail, l'acquisition d'habiletés de base et professionnelles, la création d'emploi ainsi que la préparation de curriculum vitæ et d'entrevues. Ces activités peuvent faciliter l'insertion socioprofessionnelle par une meilleure connaissance des professions, une perception plus juste de la situation du marché du travail et des lieux de recherche d'emploi ainsi que par une connaissance des méthodes d'insertion professionnelle et du choix de la méthode selon la situation particulière de chacun.

La constante évolution de la société entraîne une complexification des contenus d'activité et une combinaison de savoirs, ainsi qu'une tendance à la diversification des situations sectorielles. Dès lors, la question de la reconnaissance des compétences dans l'emploi se pose avec acuité. Le concept de compétence est intimement lié à celui de connaissance. La connaissance se définissant comme un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire acquis par un individu et mobilisé par ce dernier (Parmentier, 2008 : 51). Il est important de souligner, en accord avec ce que nous avons développé que la qualification ne doit pas séparer les compétences techniques des compétences sociales ou relationnelles de l'autre.

Une nouvelle orientation se dessine, celle de revisiter la gestion des ressources humaines et l'organisation du travail à partir d'une logique de compétence. Ainsi le renversement de perspective semble total et ambitieux. Les compétences et les hommes qui les construisent et les portent n'est plus alors considérées comme uniquement des ressources, mais comme des richesses. À ce titre Guy Le Boterf (2008, p.282) écrit :

La démarche compétence suppose un appui fort de la fonction Ressources Humaines : elle est appelée à jouer un rôle de consultant interne auprès des Responsables opérationnels. La valeur ajoutée sera alors de les aider à gagner en intelligibilité sur les situations et les problèmes à traiter, à travailler avec eux pour élaborer des méthodes et outils, à prendre du recul pour ne pas perdre de vue les enjeux, à faire fonctionner des boucles d'apprentissage, à évaluer les effets des décisions et actions entreprises.

Nous pensons que le propre du professionnalisme est de savoir construire les schèmes intégrant diverses dimensions (technique, économique, qualité, relationnelle, expérientielle). Le risque est de réduire la qualification au savoir et au savoir faire. C'est ce qui explique aussi le choix de l'axe praxéologique dans cette étude qui met l'accent sur les situations et l'expérience.

Le sentiment de compétence désigne les cohérences des individus quant à leur capacité à réaliser des performances particulières et contribue à déterminer les choix d'activités et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve alors qu'il rencontre des obstacles. Le concept de sentiment de compétence constitue, avec les concepts d'attente, de résultat et de but personnel les trois pierres angulaires de la théorie sociale cognitive. Cette théorie stipule qu'il existe des relations complexes entre buts, sentiment de compétence et attentes de résultats. Ainsi, le sentiment de compétence et les attentes de résultats exercent une influence sur le choix des buts et sur les efforts effectués pour les atteindre. Réciproquement, la détermination de tel ou tel but personnel peut produire certains sentiments de compétence et certaines attentes de résultats. Par exemple, un jeune enseignant peut avoir le sentiment d'être compétent, il va alors se formuler des attentes positives relatives à sa discipline et peut se donner comme but d'améliorer ses performances. Cela peut éventuellement l'amener à s'interroger sur le caractère prestigieux de son activité.

La reconnaissance des compétences acquises d'une personne peu scolarisée peut-elle favoriser son intégration professionnelle et sociale ?

En France, la VAE (Validation d'Acquis d'Expérience) est un moyen d'accès au diplôme sans passer par la « case » formation. En défiant l'idée du cursus formalisé, cette loi de la modernisation sociale de 2002, est d'une nouveauté radicale dans l'histoire de la formation professionnelle. C'est un réel changement culturel car dans la tradition, le savoir est acquis à l'école, validé par un diplôme qui autorise l'exercice d'un métier. Or, on peut dire que le processus de la VAE permet d'effectuer le parcours dans le « sens inverse ». Par la VAE, on acquiert d'abord l'expérience et seulement après qu'on peut valider son savoir par un diplôme. La VAE établit que toutes situations de travail, même en d'autres lieux que le système scolaire, permettent d'acquérir des savoirs structurés, qui peuvent être évalués, et que la certification obtenue a la même valeur et la même signification que celle obtenue à

l'école. La validation des acquis de l'expérience acquis dans une activité informelle favorise-t-elle une construction de l'identité professionnelle fragilisée par un passé d'échec scolaire ? S'interroger sur les implications de la construction identitaire professionnelle des personnes peu qualifiées accédant à un diplôme par une formation non formelle, conserve toute son actualité dans un monde rempli d'incertitudes, un environnement instable où les repères sont remis en cause et où le diplôme s'avère une condition sur marché de l'emploi.

Les premières dispositions permettant de valider son expérience professionnelle par un diplôme ne datent pas d'hier, mais la première vraie reconnaissance des acquis date de 1934. La loi de 1934, toujours en vigueur, visait déjà à favoriser la délivrance du titre d'ingénieur diplômé par l'État. Elle permet d'obtenir le diplôme d'ingénieur après 5 années d'expérience et à la suite de la présentation d'un examen. La VAE est un dispositif encore jeune, puisqu'il date de 2002 et censé se substituer à la VAP (Validation des Acquis Professionnels) qui, elle, date de 1985.

Instauré par le décret n° 85-906 du 23 août 1985, la VAP diffère sensiblement de la VAE. Le dispositif de la VAP permet de reprendre des études à un niveau supérieur à celui de votre niveau initial, en effet elle donne l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur, autorise l'inscription dans un cursus universitaire sans le diplôme pré-requis.

Ainsi, les acquis personnels et professionnels peuvent être validés en vue de l'accès aux différents niveaux de formations post-baccalauréat dispensées par un établissement relevant du ministère de l'Éducation nationale.

La validation permet soit d'accéder directement à une formation dispensée par l'établissement et conduisant à la délivrance d'un diplôme national ou d'un titre dont l'obtention est réglementée par l'État, soit de faire acte de candidature au concours d'entrée dans un établissement.

Il s'agit donc, dans le cadre de la VAP (pour une personne n'ayant pas les titres ou les diplôme requis), d'accéder à une formation en validant son expérience professionnelle, les formations suivies ou ses acquis. Par contre, la VAE sanctionne des compétences qui peuvent être reconnues par l'obtention d'un diplôme. Le décret de 1985 ne donnait pas à la VAP le statut de diplôme mais somme toute un accès dérogatoire.

La VAP, par la Loi n° 92-678 du 20 juillet 1992 va se généraliser. Ainsi, les personnes qui justifient d'un minimum de 5 années d'expérience peuvent faire valoir leurs acquis par des dispenses d'épreuves, mais en aucun cas la totalité du diplôme.

Il faut attendre le décret 93-538 du 27 mars 1993 pour que la VAP devienne diplomante. En effet,

Toute personne qui a exercé pendant cinq ans une activité professionnelle peut demander la validation d'acquis professionnels qui pourront être pris en compte pour justifier d'une partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur.

Le décret de 1992 permet une dispense partielle, et seulement partielle, des examens. Elle permet donc l'attribution de modules, d'unités ou de crédits. L'expérience bénévole n'est pas prise en compte, (contrairement à la VAE) : il faut capitaliser 5 années d'expérience professionnelle, continue ou discontinuée, dans un secteur en rapport avec le diplôme envisagé. Il y a simplement deux conditions à remplir : avoir interrompu ses études initiales depuis au moins deux ans et être âgé de 20 ans au moins à la date prévue pour la reprise des études. Le décret de 1985 ne concerne que les diplômes de l'enseignement supérieur alors que la loi de 2002 sur la VAE s'applique à tous les diplômes (CAP à bac + 5).

La VAE trouve son origine dans la loi de modernisation sociale (LMS) mise en place le 17 janvier 2002, par la Loi n° 2002-73. Ce dispositif est désormais inscrit dans le livre IX du Code du travail et dans le Code de l'éducation.

L'expérience totale du candidat est mise en avant puisque la VAE prend en compte les activités bénévoles et elle est ramenée à 3 ans. Outre la dispense totale des examens, la VAE ouvre la voie à toutes les certifications : diplômes, titres et CQP (certificat de qualification professionnelle).

La reconnaissance des acquis correspond à la prise en compte du capital en formation et d'expériences qu'un individu peut prouver pour lui-même et pour autrui. C'est pourquoi, elle peut être utile dans le cadre de la reconnaissance des activités informelles au Cameroun.

C'est une nouvelle idée, porteuse d'évolution pour les personnes qui ont une activité professionnelle mais qui ne possèdent pas de diplôme ou pour celles qui pensent que les diplômes ne leur sont pas accessibles en raison d'un passé scolaire qu'elles jugent insuffisant. C'est une formidable valorisation de l'expérience professionnelle

qui donne aux savoirs acquis par le travail la même valeur qu'à ceux acquis par la formation. On peut s'accorder à dire que les apprentissages en dehors du cadre formel de l'école sont valables, chacun à le droit de se voir reconnaître ces savoirs acquis en dehors du système de formation.

5.3.4. La démarche : de l'insertion à l'intégration ? ou l'insertion pour une intégration ?

Enfin, le dernier aspect de la dimension psycho professionnelle est la démarche d'insertion socioprofessionnelle qui se veut le parachèvement du processus d'insertion. À ce stade, lorsque le jeune fait face à des résultats négatifs dans le cadre de son insertion, il est en mesure de réévaluer ses apprentissages et d'en chercher d'autres afin d'atteindre ses objectifs.

Quand nous faisons l'expérience d'un fait, nous agissons sur lui, avant toute éventuelle conséquence. Or pour acquérir les compétences, on sait l'importance de l'apprentissage expérientiel. C'est dire que l'expérience exige un contact direct entre le sujet et l'objet. Cela doit déboucher sur l'action et entraîner parfois des changements. Il y a donc un engagement de la personne dans toutes ses dimensions cognitives, affectives et comportementales. D'où dans cette étude, l'articulation de trois angles d'attaque.

Dans l'angle d'attaque sociologique, il ressort, au regard des analyses de Dubar et Roquet, que la construction de l'identité professionnelle d'une personne peu qualifiée implique la pluralité des temporalités de la trajectoire personnelle. La transformation de l'individu lors de sa formation s'opère comme un profond remaniement. Face à ce bouleversement, le sujet a besoin du miroir d'autrui, il inscrit dans cette double transaction pour reconnaître sa propre valeur qui contribuerait à la construction de l'identité professionnelle et son insertion. On admet que le « soi » est le versant interne de l'identité personnelle et individuelle, mais au regard de différents travaux, le « soi » laisse apparaître un autre versant, qui participe autant à la construction de l'identité : le versant externe. L'identité sociale implique indiscutablement l'autre et convoque la reconnaissance.

En ce qui concerne l'angle d'attaque psychologique, nous avons relevé que les croyances d'un individu à l'égard de ses capacités à accomplir avec succès une tâche ou un ensemble de tâches sont à compter parmi les principaux mécanismes

régulateurs des comportements. Pour Bandura, la motivation est essentiellement régie par l'auto-efficacité perçue. Du fait de ses capacités de représentations mentales l'individu est capable d'anticiper des satisfactions provenant de ses réussites ou de ses échecs. Le ressort de la motivation serait par conséquent de se fixer des buts par rapport à des standards personnels. L'auto-efficacité influe positivement sur la performance. Il a un rôle direct en permettant aux personnes de mobiliser et organiser leurs compétences. Il a un rôle indirect en influençant le choix des objectifs et des actions. Il apparaît au regard de l'analyse de Bandura que le meilleur moyen de développer un sentiment d'efficacité personnelle est de vivre des expériences qu'on maîtrise et réussit. Les croyances dans sa propre efficacité peuvent aussi être développées par modelage en prenant connaissance d'expériences réalisées par d'autres personnes.

Quant à l'angle d'attaque praxéologique, l'analyse s'est appuyée sur la réflexivité c'est-à-dire le retour sur soi et la capacité qui est donnée à l'individu à réinvestir, à réinventer un apprentissage dans une situation différente de celle où il s'était produit (Le Boterf). Le sujet professionnel doit pouvoir donner un sens aux compétences qu'il acquiert et qui augmentent ses chances d'employabilité. En s'appliquant à l'individu l'employabilité devient une capacité d'être et de demeurer actif dans un cycle de vie fragmentée et imprévisible.

Après ce qui vient d'être dit, on peut remarquer que le jeune peu qualifié peut mobiliser ses capacités professionnelles tout au long de sa vie pour s'insérer, mais à condition que ses expériences soient reconnues et valorisées.

TROISIÈME PARTIE :
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

CHAPITRE VI : ENQUÊTES CROISÉES

Après avoir ressorti les bases théoriques sur lesquelles s'appuie notre thèse, nous allons dans les pages qui suivent présenter le travail de terrain que nous avons mené dès l'année 2011. Les observables recueillis renvoient à des expériences multiformes que nous avons eues sur un terrain naturellement dynamique. Ce chapitre repose sur les modes de recueil de ces observables, sur les lieux d'enquête, sur les procédés d'analyse. L'analyse de contenus rend compte des éléments que nous avons identifiés et regroupés, des trajectoires comparables ou distinctes, jugés pertinents à partir des hypothèses formulées quant à l'insertion ou aux difficultés d'insertion sociale des jeunes peu scolarisés.

D'emblée, une telle étude pose le problème du paradoxe de l'enquêteur que nous sommes, ayant défini l'espace, le temps du terrain, ayant défini les modes d'appréhension des observables, ayant défini la pertinence desdits observables et l'orientation des analyses. Mais le croisement des données d'enquête rend « logique », objective et par là « scientifique » notre étude. Il atténue au minimum les biais de subjectivité de chaque outil d'analyse anthropologique.

On constatera que nous avons volontairement choisi d'interroger en majorité des jeunes dont l'intégration professionnelle semblait assurée dans le milieu informel, afin de pouvoir mener une comparaison avec les jeunes qui ont opté de suivre une formation pour ensuite s'insérer. Il s'agit d'une orientation que nous n'avions pas privilégiée dès le début de la recherche. C'est lors des pré-investigations sur le terrain en 2010 que nous avons pu remarquer que l'économie camerounaise était dominée par des activités informelles. La plupart des recherches conduites sur l'intégration professionnelle des jeunes se sont en effet penchées sur la situation des jeunes sans emploi. Or, il nous semblait ici qu'une perspective comparatiste s'imposait, et que la mise en relation de l'insertion sociale avec l'intégration professionnelle pouvait être aussi observée dans le cadre d'une enquête s'intéressant tout autant à des jeunes en difficulté d'intégration qu'à des jeunes plus ou mieux intégrés professionnellement dans le contexte du Cameroun. C'est ainsi que la composition de l'échantillon a été facilitée par la précision des critères de sélection que nous avons fixés (critères mutuels, touchant une palette de situations concrètes présentes dans la population ciblée liée au contexte du pays).

Pour rappel, nous étudions les phénomènes favorables ou défavorables à l'autonomie économique des personnes peu scolarisées, dans une perspective de leur prise en charge individuelle, sociale, et professionnelle. Le processus du travail conduit à identifier les différentes facettes de l'insertion liée à l'alphabétisation. L'analyse des enquêtes par questionnaire associée à une analyse qualitative des verbalisations qui ressort des entretiens semi-dirigés permettra-t-elle d'entrevoir les liens existant entre l'alphabétisation et l'insertion socioprofessionnelle dans le contexte socioculturel du pays comme le Cameroun dont l'économie est dominée par les activités informelles.

Rappelons également la problématique de cette thèse, la question de recherche et les hypothèses : au Cameroun, la question de l'emploi des jeunes est d'actualité, un peu comme partout dans le monde. La grande crise qui a frappé le pays entre 1985 et 1994 avait pratiquement réduit les chances des jeunes issus du système scolaire d'accéder à un emploi décent. On est passé d'une période de prospérité relative, marquée par une autorégulation du marché du travail avec l'État comme principal employeur à une période de crise survenue dès 1985. L'équilibre qui prévalait dès lors sur le marché du travail a été rompu. Le nouveau contexte fait du secteur informel le principal pourvoyeur d'emplois pour les jeunes sortis du système éducatif très tôt, ou pour les analphabètes. Aux difficultés d'insertion professionnelle dus à une défailante formation viennent se greffer d'autres problèmes tels que la pauvreté, les difficultés de logement, de présentation de soi et d'estime sociale. La problématique du chômage des jeunes représente un épineux problème pour les gouvernements de la quasi-totalité des États du monde entier, ce qui indique que l'insertion sur le marché du travail est de plus en plus difficile, surtout pour des jeunes sans formation professionnelle, sans qualification. Ainsi, le secteur informel au Cameroun, caractérisé par des emplois précaires occupent des nombreux jeunes ayant quitté le système éducatif très tôt, mais aussi des personnes scolarisées.

Le rapport principal de la phase 1 de l'Enquête sur l'Emploi et le Secteur Informel (EESI 1) de 2010 révèle que les jeunes de 15-34 ans sont les principales victimes des différentes contraintes liées à l'insertion sur le marché du travail. Leur taux de chômage au sens élargi reste le plus élevé au sein de la population et se situe à 15,5% en milieu urbain. Ce sont également les jeunes qui souffrent le plus du problème de sous-emploi (71,4%).

L'objectif principal de notre recherche est donc une contribution à la connaissance des déterminants de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes peu scolarisés au Cameroun. Cela impose que l'on fasse un diagnostic, en apportant des éléments de réponse aux questionnements ci-après :

-Quelles sont les dispositifs éducatifs et sociaux que le gouvernement met en place pour les plus démunis?

-Quelle est la place des analphabètes dans les politiques d'insertion ?

-Quelle est la situation d'activité des jeunes dans le secteur informel ?

-Quelles sont les stratégies que les jeunes peu scolarisés mettent en œuvre pour s'insérer sur le marché du travail ?

-Qu'est-ce qu'il peut expliquer que parmi des personnes peu scolarisées certains s'insèrent plus facilement que d'autres ?

Tous ces questionnements partent d'une question principale : existe-t-il un lien entre l'alphabétisation et l'insertion sociale et professionnelle dans le contexte du Cameroun. Les chercheurs telle que Catherine Stercq (1994) montrent les rapports entre la formation de base des adultes et l'insertion socioprofessionnelle. Mais au fond, dans le contexte du Cameroun, existent-ils réellement les rapports de similarité avec les éléments perçus dans les pays occidentaux ? D'ailleurs, quel sens peut-on donner au concept d'insertion dans le contexte socioculturel du Cameroun.

Dans la planification de l'enquête, il nous a semblé intéressant de mener la recherche auprès des jeunes en formation, mais aussi auprès des jeunes travaillant dans le secteur informel. La présentation des familles rencontrées et des centres de formation nous donne d'apercevoir ces milieux d'enquête.

6.1. Les lieux d'enquête

La ville est l'espace dans lequel se déroule la recherche. Les travaux de sociologie urbaine sont nombreux et permettent de comprendre des comportements dans ce milieu dynamique. Les phénomènes qui nous concernent sont éminemment urbains, mais notre approche considère la pertinence de ce milieu comme l'un des facteurs sociologiques. Les principales villes du Cameroun, Douala et Yaoundé ont servi de cadre à cette étude. Deux institutions urbaines nous préoccupent : l'institution familiale et l'institution scolaire.

6.1.1. Les familles

La famille apparaît comme le premier réseau susceptible de favoriser l'insertion, sinon de limiter la marginalisation. C'est à travers la famille que s'établissent les premières relations sociales significatives d'un individu. L'estime de soi, intimement liée à la motivation scolaire, à la capacité de s'investir dans des relations sociales et à la capacité de se projeter dans l'avenir, se développe aussi et d'abord au sein de la cellule familiale. La famille est également le berceau de modèles que les jeunes tentent de reproduire à l'âge adulte. L'importance accordée aux études, l'implication sociale, les valeurs transmises sont souvent issues d'une éducation reçue dès les premiers âges de la vie. De même, les composantes de la culture du travail (ponctualité, engagement, volonté) apparaissent comme le reflet de comportements observés par les jeunes dans leur entourage familial (Bernier, 1997). Bien évidemment, quand la pauvreté s'y mêle, ces données peuvent être discutées

La famille dont on parle est constituée de la famille nucléaire, mais elle est également entendue au sens large, comme réunissant tous les membres d'un clan. Notre immersion a permis de fréquenter quelques familles de quelques jeunes en activité informelle dans leurs pratiques quotidiennes et dans leurs pratiques communautaires (réunions).

Dans la période de transition vers le marché du travail ou du passage à la vie adulte, la famille joue potentiellement un rôle important. Mentionnons à titre d'exemple l'hébergement, les prêts d'argent pour démarrer une activité ou des services comme confier l'enfant pour aller travailler. Ce sont autant d'avantages dont peuvent souvent bénéficier les jeunes, qu'ils soient d'ailleurs ou non en situation de précarité. Par ailleurs les membres de la famille sont les premiers éléments du fameux réseau de relations sociales, si utile en période de recherche d'emploi. Dans un contexte d'incertitude, la famille apparaît comme une alliée dans le processus d'accès au marché du travail et à une forme d'autonomie, ce qui justifie les premières parties du questionnaire (1 à 9).

6.1.2. Les centres de formation et d'apprentissage

Encore appelés « Maison de la Femme », ils font partie des unités techniques spécialisées du Ministère de la Promotion de la Femme du Cameroun. Ils ont pour mission la promotion de la femme et de la famille. C'est à travers ces centres

appelés aussi « centres de promotion de la famille (C.P.F) », que le ministère de tutelle réalise ses missions. Il est chargé de mettre en place et d'assurer le service public d'éducation non formel. L'éducation formelle est celle prévue par l'État camerounais pour tous les citoyens, elle va de la maternelle à l'enseignement supérieur. La mission principale des CPF est de récupérer ceux des camerounais qui sont sortis du système éducatif formel, ou n'ont jamais été scolarisés.

Le nom de « Maison des Femmes » découle de sa première mission à l'origine qui était dédiée à l'éducation non formelle des femmes. Depuis lors, plus de 10 ans cette mission s'est élargie à la famille, et donc à tout public. Cette catégorie de centre a néanmoins conservé ce nom, car ce sont toujours en majorité les femmes qui ont recours à lui et qui le gère. Notre enquête participative a porté sur La maison de la femme de Nkoldongo-Yaoundé et sur La maison de la femme d'Akwa à Douala.

La maison de la femme de Nkondongo est située à Yaoundé capitale du Cameroun, elle est un des 7 C.P.F que la ville comporte. La maison de la femme d'Akwa est située à Douala capitale économique et la plus grande ville du Cameroun. Ces centres s'occupent de l'éducation non formelle de trois groupes cibles qui sont : les jeunes en situation de déperdition scolaire et les groupes de famille en détresse. Ce centre récupère les jeunes qui n'ont plus accès à l'éducation formelle, et leur donne une formation qui se déroule sur un cycle de 9 mois. Le centre donne également des formations à la carte, de courte durée (une semaine) à des adultes dans les domaines divers. Dans ce cas, le sens d'enseignement est de lutter contre la pauvreté, ceci en montrant aux adultes comment créer des activités génératrices de revenus (AGR). Il est ouvert à tous les adultes, toutes catégories confondues. Ces centres s'occupent de résoudre les problèmes et conflits entre les membres d'une même famille.

À la Maison de la Femme de Nkolndongo, et à celle d'Akwa, l'accent est mis sur les jeunes. Le contenu éducatif est fait surtout en direction des jeunes. Il leur offre une formation reconnue par le ministère de la Promotion de la Femme. Le seul critère de sélection est l'âge, il faut avoir dix sept ans et plus. De même, il n'y a aucun critère de sélection par le niveau scolaire. À l'admission dans le centre de Yaoundé, un test est fait à chaque apprenant pour mesurer son niveau réel. Le test est simple, il consiste pour chaque apprenant en la rédaction de sa demande de recrutement au centre de formation, ceci devant un enseignant. À partir de ce test, on détermine le

niveau des jeunes. Ceux qui ont des problèmes alphabétiques sont soumis à une mise à niveau par des cours d'alphabétisation.

L'alphabétisation dispensée est de type fonctionnel, et est devenue obligatoire depuis deux ans. À la suite de la phase d'alphabétisation, chaque apprenant choisit sa filière de formation. La direction conseille et oriente souvent les apprenants dans le choix de la formation, en fonction de leur niveau scolaire révélé par les tests.

À Douala en revanche, les apprenants n'ont aucune obligation de suivre des cours d'alphabétisation. Les centres proposent 10 filières de formation pour les jeunes qui sont : hôtellerie, restauration, informatique, industrie de l'habillement, blanchisserie-amidonnerie, gestion de projets, esthétique, coiffure, teinture, employé de maison, phyto-nutrition. Le centre de Yaoundé dispose d'un effectif de 300 apprenants, à Douala, ils sont 270 jeunes à solliciter la Maison de la Femme pour leur formation dont l'âge varie de 17 à 43 ans. De tous les CPF, Le centre de Yaoundé a le plus grand effectif du Cameroun.

Notons par ailleurs que la ville de Yaoundé comporte sept (7) C.P.F, un pour chaque arrondissement. Les frais de formation sont de quarante mille francs (40.000.FCFA) soit 60 euros.

Le centre de formation professionnelle et continue de LaSalle est un centre privé et agréé par l'État en 2007 par l'Arrêté n°007/MINEFOP/SG/DFOP du 23 mars 2007. Les locaux sont situés en face du Collège De La Salle à Douala. Il s'agit d'un centre de référence ayant une expérience dans la formation professionnelle depuis des dizaines d'années. En effet, le Collège De La Salle a 60 ans de présence au Cameroun dans l'enseignement technique, 15 ans d'expérience dans la formation professionnelle. Le centre est doté d'un matériel didactique récent et performant, avec des conditions d'apprentissage privilégiées, et des formateurs expérimentés. Le centre collabore avec des entreprises (formation de leur personnel), ce qui permet d'offrir des possibilités de stages et d'emplois aux apprenants. Il offre des formations au grand public, entreprises, institutions, dans le but d'apprendre un métier ou se perfectionner. La liste des formations comprend les métiers informatiques, à savoir, la comptabilité, le – secrétariat, la bureautique, le webdesign, le webmastering, le montage multimédia, la maintenance des systèmes informatiques, la gestion et l'administration des réseaux informatiques, les arts graphiques et la conception publicitaire. On y distingue aussi les métiers industriels tels que la soudure, le

montage, la conception assistée par ordinateur, la maintenance des systèmes automatisés de production, l'électricité industrielle, les nouvelles technologies automobile, l'installation et la maintenance électrique des bâtiments et l'électronique industrielle, froid et climatisation. Le centre offre également des programmes de formation pour les particuliers en informatique/multimédia et en techniques industrielles. Quant à la population, elle est composée de 4 groupes d'individus peu qualifiés et peu scolarisés. Le premier est composé des apprenants peu scolarisés ou analphabètes de la Maison de La Femme de Douala. Le groupe II représente des apprenants peu scolarisés, mais maîtrisant la lecture et l'écriture du centre de Lasalle, les sujets ont un niveau bien plus élevé que les premiers. Le groupe III, quant à lui, est composé des jeunes du centre de formation Maison de la Femme de Yaoundé, ils sont également peu alphabétisés comme ceux de La Maison de la Femme de Douala, mais le centre de Yaoundé a une particularité, les cours d'alphabétisation sont intégrés dans les cycles de formations. Enfin le groupe IV est composé de personnes peu qualifiées et peu scolarisées, exerçant des « métiers informels » tels que la coiffure ; la moto taxi communément appelé « *bensikin* » ; les « Call-box », cabine téléphonique ambulante ; laveurs de voiture ... Ces différents groupes ont été choisis afin de dégager des typologies, des regroupements, mais aussi des nuances mesurer le niveau d'insertion si le groupe IV exerçant dans l'informel sans formation « officielle » par rapport aux autres groupes. Il serait également intéressant de savoir si le fait d'intégrer les cours d'alphabétisation dans un programme de formation (cas de La Maison de Femme à Yaoundé) peut permettre de s'insérer plus rapidement, ou encore le fait de s'engager en formation avec un niveau de base convenable (cas de Delasalle) permet de trouver un emploi rapidement. Enfin nous voulons comprendre si réellement un lien existerait entre alphabétisation et insertion professionnelle et sociale ; et surtout pourquoi à éducations égales faibles, certains peuvent s'insérer et d'autres rencontrent des difficultés.

Pour ce faire, nous avons mené des enquêtes par questionnaires et entretiens sur deux années, nous avons prévu pour mieux asseoir notre thèse de procéder encore à une série d'entretiens en octobre-novembre 2013, plus de six mois après la fin de la formation.

6.2. Population de l'enquête : échantillon et technique

Au total, nous avons procédé à 20 entretiens, administré 100 questionnaires à des jeunes en activité dans le secteur informel ou au chômage, et 390 questionnaires aux jeunes en formation. Nous nous sommes donc efforcés d'interroger des catégories de jeunes qui, au regard de leurs parcours, peuvent être caractérisés par :

- 1.- une insertion dans l'emploi « réussie » grâce aux activités informelles
- 2- une insertion dans l'emploi qui reste « précaire » ; dans ces mêmes activités informelles
- 3 - une insertion dans l'emploi pouvant être considérée comme « tenue en échec », au préalable : chômage de longue durée ou formation non adéquate.
- 4 - une insertion probable suite à une formation adéquate.

Le tableau ci-dessous présente les différents groupes.

Tableau 9: Présentation des enquêtés par groupe

	<u>Groupe</u>	<u>Effectif</u>	<u>Pourcentage</u>
I	Maison de la Femme – Douala	180	
II	Collège Delasalle	110	
III	Maison de la Femme –Yaoundé	100	
IV	Travailleurs en secteur informel	100	
	Total	490	

Les jeunes sont tous peu scolarisés et pour certains analphabètes. Mais les parcours de formation et d'insertion ne sont pas identiques. Alors que ceux de Yaoundé commencent la formation par le cours d'alphabétisation pendant deux mois, ceux de Douala, entrent directement dans le processus de construction des compétences individuelles et collectives. Quant aux 100 jeunes exerçant dans le secteur informel, ils proviennent de la ville de Douala. Ce groupe intègre quelques chômeurs, qui ont par le passé été occupés par une activité informelle et se retrouvent au moment de l'enquête au chômage. Comme on peut remarquer sur le tableau suivant, ces

chômeurs représentent 15% ; chiffre peut être insignifiant, néanmoins représentatif d'une activité restée précaire : une activité de courte durée car à peine entrés dans le monde du travail, ces jeunes adultes sont déjà au chômage. Certains nous ont confié lors de l'entretien que la durée de vie de l'activité était d'à peine une année, pour d'autres jusqu'à trois années. À la question visant à déterminer leur savoir-devenir « que voulez vous faire à présent ? », en majorité, ils n'ont aucun projet de vie : « Je suis découragé par la vie... ».

Tableau 10 : Présentation des enquêtés par catégorie et par ville

Zones	En activité	Au chômage	Effectif	pourcentage
Douala	40	10	50	50
Yaoundé	45	5	50	50
Total	85	15	100	100

Le terrain d'enquête ainsi présenté, nous avons organisé nos enquêtes à l'aide d'instruments qu'il convient d'exposer. Nous mettrons donc en exergue les méthodes et techniques que nous avons utilisées dans le cadre de cette thèse. Ces méthodes sont les différentes opérations pour atteindre les vérités que nous cherchons à démontrer en les vérifiant et confronter à nos hypothèses. Nous présentons donc les instruments de recueils, l'outil d'investigation pour la collecte des données et les traitements de ces données.

L'échantillon de l'étude a été défini par contraste. On a entrepris la construction d'une maquette par l'entremise d'un nombre diversifié des cas. Il s'agit, idéalement parlant, d'assurer la présence dans l'échantillon d'au moins un représentant de chaque groupe au regard de l'objectif de l'étude. Michelat (1975) indique que le contraste peut être cherché par le biais de deux sortes de « variables stratégiques ». Nous avons recherché le contraste par le biais de deux variables. La première est axée sur les variables générales que sont le sexe, l'âge, le nombre d'année d'expérience. La deuxième, axée sur les valeurs spécifiques rattachées directement

au problème de l'étude qui est le niveau d'insertion professionnelle des jeunes avec ou sans qualification. L'impact ici n'est pas d'ordre numérique, mais tout simplement des cas exemplaires selon les sujets de l'étude. Nous essayons de produire le contraste en tenant compte du fait que tous les informateurs ont été témoins et ont fait ou font l'expérience de la formation et du chômage.

Techniquement, nous avons appliqué une méthode non probabiliste, c'est-à-dire de bon sens. Il s'agit précisément du choix raisonné boule de neige, puisque nous ne disposons pas d'une liste des unités de la population mère et connaissons très peu les sujets qui correspondent aux variables de la recherche. La tâche consistait à demander à quelques informateurs de départ de fournir des noms des sujets susceptibles de faire partie de la recherche. Nous avons privilégié trois axes de finalité théorico-méthodologiques. Le premier indique l'option en ce qui a trait à l'intérêt pour le phénomène de niveau d'insertion professionnelle des jeunes. Le deuxième axe illustre le fait que notre étude peut amener à la compréhension de certaines trajectoires professionnelles chez certains jeunes. Le troisième axe permet de privilégier toutes les formes de projections sur l'impact de l'insertion professionnelle sur le soi individuel.

Tableau 11 : Échantillon de l'étude

Groupes	Effectif	pourcentage
Maison de la femme de Douala	180	
Maison de la femme de Yaoundé	100	
De la Salle	110	
Jeunes travaillant dans l'informel ou chômeurs	100	
Total	490	

6.3. Instruments de recueils et techniques de traitement des données

D'après Gilbert Tsafak (ibid.) « *la valeur d'une recherche est considérablement tributaire de la qualité des données utilisées dans l'analyse. Or les données ne peuvent être de bonnes qualités si les instruments utilisés pour les recueillir ne sont pas valides et fidèles* ». Pour cette recherche qui s'applique à un champ tout particulier : les jeunes en grande difficulté d'insertion, nous avons utilisé le questionnaire auquel nous avons associé l'observation par immersion et les entretiens. L'observation a été au cœur du dispositif notre recherche à travers les conversations spontanées. Il s'agissait de compléter l'enquête par un questionnaire. Nous avons combiné ces méthodes qui fournissent de multiples données caractérisées par des descriptions et des interprétations diverses.

La démarche de collecte des données par questionnaire a été la suivante : au lancement de la recherche, nous avions pour objectif de collecter 300 enquêtes dans la ville de Douala et 300 enquêtes dans la ville de Yaoundé. En cours de collecte, l'objectif a été revu à 500 enquêtes au total pour finalement se maintenir à 490 enquêtes. La même proportion entre les deux villes n'a pas été maintenue. Nous n'avons conservé pour Yaoundé que des jeunes en centre de formation : nous pouvions ainsi déposer les questionnaires et venir les récupérer. Nous rencontrions en effet d'énormes difficultés de collectes des données chez des travailleurs sans poste fixe. La distribution et la récupération de ces questionnaires ont été vraiment fastidieuses. Si au niveau des centres de formation, la tâche a été évidente, dès lors que les apprenants et formateurs étaient sur place, à « un lieu fixe », pour les travailleurs nous avons éprouvé d'énormes difficultés qu'on peut énumérer sous deux formes de stabilité ou plutôt instabilité : stabilité de l'individu, car ce sont souvent les travailleurs ambulants, ils n'ont pas un lieu de travail fixe, donc pour les retrouver ce n'est pas évident (cela nécessite plusieurs rendez-vous). Par ailleurs occupés par leur métier, ces travailleurs ne respectent pas souvent les rendez-vous. La deuxième forme d'instabilité c'est l'emploi même, sa précarité : entre le moment où nous remettons le questionnaire et le moment où nous devons le récupérer, l'enquêté ne travaille plus. Emploi perdu ? Emploi précaire ? Problèmes familiaux ? Même si les raisons ne sont pas forcément les mêmes et difficiles à cerner, nous

avons noté en revanche que pour récupérer 100 questionnaires, il aurait fallu en distribuer 140.

6.3.1. Techniques de traitement des données

L'enquête terminée, nous avons procédé au traitement des données. Le dépouillement s'est déroulé dès que nous avons collecté tous les questionnaires, c'est-à-dire environ trois mois après avoir administré le premier lot de questionnaires, en novembre 2011. Les données obtenues pour les 490 questionnaires ont été analysées à l'aide des éléments de la statistique descriptive à travers le calcul des fréquences. Pour ce calcul des fréquences, nous avons choisi la formule de calcul du pourcentage pour présenter nos données.

$$\% = \frac{F}{N} \times 100 \quad \text{Avec : } F = \text{Fréquence} \quad N = \text{Echantillon}$$

Par ailleurs, l'analyse de contenu des entretiens a porté sur différents types de données issues des entretiens et des questionnaires. La confrontation des données de l'enquête quantitative (questionnaire) et des observables de l'entretien et de l'immersion permet d'atténuer les biais nécessairement causés par le paradoxe de l'enquêteur, les conditions d'enquête, etc. Comme l'analyse est qualitative, nous avons porté notre attention sur les énoncés révélateurs dont la fréquence d'apparition n'est pas nécessairement élevée, mais qui nous semblent pertinents pour corroborer et réfuter nos hypothèses de recherche, ou pour modifier nos approches théoriques.

6.3.2. Analyse de contenu

L'analyse de contenu porte sur différents types de données issues des entretiens et du questionnaire. Dans le cadre de cette étude, nous réalisons l'analyse en 5 étapes. La première étape consiste à recueillir, préparer, classer et évaluer le matériel à analyser. La deuxième étape quant à elle consiste à repérer les passages pertinents issus des entretiens. L'objectif visé étant de repérer les indicateurs élaborés lors de l'opérationnalisation du cadre théorique. Au niveau de la troisième étape, il s'agit de sélectionner et de définir des codes, c'est-à-dire des unités de classification des données recueillies. Les codes sont au départ des mots, des expressions qui permettent de catégoriser les indicateurs et qui renvoient dans

le cadre d'une approche hypothético-déductive aux indicateurs du cadre théorique. À titre d'exemple le code pourra être « tout à fait vrai ; plutôt vrai ; tout à fait faux ; plutôt faux » pour apprécier un thème.

En plus de se fier au cadre théorique et à ses indicateurs, nous avons complété la liste des codes en respectant le critère d'exhaustivité, de clarté, d'objectivité, de pertinence, d'homogénéité et de numérotation. En ce qui concerne la quatrième étape, nous avons codifié les instruments de collecte en numérotant toutes les questions afin de rendre plus précise et pratique l'exploitation de l'instrument. Ce travail systématique de codage s'est fait empiriquement à la main avec un stylo et du papier. La cinquième étape enfin consistera à l'analyse et à l'interprétation des résultats. Le but recherché étant de corroborer ou de réfuter les hypothèses de départ. On peut, à travers la grille d'analyse thématique, identifier des faits saillants et pertinents.

6.3.3. Le questionnaire

Nous avons opté pour le questionnaire parce qu'*« il est un mode d'investigation particulièrement prisé par les responsables de marketing, simple à construire, apparemment facile à exploiter, et fournissant de nombreux résultats quantitatifs »* (Ladwein 1996, p. 75). Le questionnaire permettait de collecter différentes caractéristiques des jeunes avec ou sans qualification. Il s'agissait de saisir les éléments qui caractérisent le jeunes inscrit dans l'une des trajectoire professionnelle en examinant les variables telles que les stratégies d'emploi a l'égard des non qualifiés, Ingénierie de formation pour les peu qualifiés et politiques insuffisamment explorées, ainsi que le niveau d'insertion professionnelle.

Le questionnaire a été administré uniquement aux jeunes en formation, aux jeunes en activité et sans emploi afin de recueillir leurs avis sur le niveau d'insertion professionnelle face au regard des politiques publiques face a l'emploi.

6.3.3.1. Construction du questionnaire de l'étude

Le questionnaire est un outil d'évaluation des représentations de ces jeunes au sujet de la problématique de l'emploi. Pour le construire, nous avons d'abord envisagé une phase préliminaire, la pré-enquête (Mucchielli 1984, p.84) dont l'objectif était la recherche et la formulation d'hypothèses de recherche. En tant que phase préparatoire, elle comprenait aussi la prévision de tous les problèmes tels que la durée de l'enquête, le budget, les moyens matériels, les autorisations

nécessaires...

Une fois le questionnaire construit, nous l'avons mis à l'épreuve avant le lancement de l'enquête, et afin de s'assurer de la validité de l'instrument. Ce *testing* du questionnaire s'est fait avec un petit nombre de répondants appartenant à l'univers de l'enquête ultérieure, et au cours d'interviews approfondies pour critiquer les formulations des questions, leur ordonnancement, leur présentation, etc. (Mucchielli, *ibid.*).

L'analyse des résultats de ce pré-test a permis de d'identifier les problèmes spécifiques concernant les individus auxquels a été appliqué le questionnaire pendant le pré-test. Ces individus avaient pour caractéristique d'appartenir à la population de l'étude. Leur nombre très restreint variait entre 10 et 20 puisque l'étude portait sur un échantillon allant de 100 à 2000 personnes (Mucchielli, *ibid.*, p.45). Toutefois, nous avons intensifié au maximum les moyens d'analyse en choisissant les sujets qui, tout en étant typiques pouvaient accepter de consacrer du temps à répondre aux questions. Leurs remarques nous ont permis de reformuler certains items et de supprimer d'autres confus.

Par ailleurs, le pré-test a aussi permis d'identifier des éléments fonctionnels de l'instrument. De ce point de vue, le pré-test a assuré la clarté et la précision des termes, la démultiplication des questions, la forme des questions, l'ordre des questions.

6.3.3.2. *Présentation du questionnaire de l'étude*

Le questionnaire de l'étude est articulé autour de quatre thèmes : les stratégies d'emploi à l'égard des non qualifiés, l'ingénierie de formation pour les peu qualifiés, les politiques insuffisamment explorées et le niveau d'insertion socioprofessionnelle des jeunes non qualifiés.

Tableau 12 : Les thèmes et items du questionnaire de l'étude.

Thèmes	Indicateurs	Items	Modalités
1- Stratégies d'emploi a l'égard des non qualifiés	Politiques enracinées dans les conditions historiques des peuples	Q9, 10, 11, 12,13.	Tout à fait d'accord, D'accord, Pas du tout d'accord
	Offices publics et privés de placement après la formation		
	Implication de l'Etat dans la formation et l'emploi		
2- Ingénierie de formation pour les peu qualifiés	Multitude de programmes	Q14, 15,16a, b, 17, 18,19.	
	Programmes de formation		
	Cout de la formation		
3- Politiques insuffisamment explorées	Offre d'emploi peu suffisante	Q20, 21,22.	
	Emploi exigeant le diplôme		
	marche du travail dominé par l'informel		
Niveau d'insertion socioprofessionnelle des jeunes non qualifiés	Avoir un emploi stable		Très satisfaisant satisfaisant Peu satisfaisant
	Entrée dans la vie active	Q23, 24,25.	
	Avoir un emploi stable correspondant à la formation		
	Conditions, situations et comportements face au marché du travail		
	Auto-emploi, entrepreneuriat		

Le questionnaire a permis d'appréhender de façon générale les attitudes de la population concernée face à la formation et l'insertion des jeunes adultes peu scolarisés. C'est l'instrument que nous avons la technique le plus utilisé pour obtenir

des informations sur des sujets. En effet, Il offre plusieurs avantages dont l'économie du temps. Toutefois, notre démarche s'inscrivant aussi dans un paradigme compréhensif nous avons associé au questionnaire un guide d'entretien pour la mise en évidence nécessaire de certains aspects que nous avons observé des formateurs et des politiques.

Le questionnaire avec les stagiaires va nous aider à dévoiler le poids de certains facteurs et dégager les liens de causalité entre eux, de recueillir les données exploitables qui vont nous aider à déterminer entre autres :

- Le milieu social des parents des stagiaires en vue de savoir le degré de son influence sur le choix de la formation.
- Les problèmes que rencontrent les stagiaires pendant la formation.
- Les attentes des stagiaires et leur perception de la formation.
- Les représentations qu'ont les stagiaires de la formation et l'insertion
- Les représentations qu'ont les formateurs des stagiaires.

Pour ce faire, nous avons eu recours à des questions fermées mais aussi ouvertes qui donnent aux personnes interrogées d'organiser leurs réponses comme elles le veulent. Nous avons essayé ainsi de donner toute la liberté d'expression aux enquêtés. Cependant, ces questions supposent de leur part des capacités de verbalisation équivalentes et elles risquent de les mettre face à leurs ignorances, compte tenu que les apprenants sont pour la plupart très peu scolarisés. Les questions fermées permettent, elles, de choisir entre des réponses formulées à l'avance et dont la réponse se doit d'être très précise. Vu que le principal inconvénient du questionnaire est de ne recueillir que ce que le sujet a pu dire ou bien a voulu dire, parfois, il prend soin parfois de ne pas heurter l'enquêteur par certaines réponses ou donner une image favorable de soi, apparaître dans la norme.

6.3.3.3. Modèle du questionnaire

IDENTIFICATION DE L'ENQUETE

1-Vous êtes un homme une femme

2-Lieu de résidence

3-De quelle catégorie sociale êtes-vous issu.

Ouvrier Commerçant Agriculteur Ouvrier agricole Cadre

4-Niveau d'études des parents 5-Êtes-vous au chômage en formation en
activité autres

6- Situation familiale célibataire marié autre

7- Avez-vous des enfants ? Oui non si oui, combien ?

9- Nombre de frères et sœurs position dans la fratrie

10- Quel est votre niveau scolaire ?

Non scolarisé Primaire Collège

Autre.....

11-Diplôme obtenu à la fin du cursus scolaire

12- Avez-vous rencontré des obstacles pour l'accès à une formation ? Oui
non

Si oui, précisez

Administratif

Financement

Autres

13- Avez-vous suivi les cours d'alphabétisation ? Oui Non

14- Avez-vous fait une formation professionnelle Oui Non

Si oui, Quel est votre domaine de
formation ?.....

15- Globalement concernant votre formation, diriez vous êtes :

Tout à fait satisfait

A peu près satisfait

Pas du tout satisfait

16- Pour votre avenir, vous diriez que vous êtes :

Inquiet

Confiant

Autres

Pourquoi ?

17- Avez-vous un projet professionnel ? Oui Non

Si oui lequel ?

18-Avez-vous rencontré des difficultés à l'embauche Oui Non

Si oui, laquelle ?

Expérience insuffisante

Pas de diplôme

Autres

18- A combien s'élève votre rémunération mensuelle nette ?

Moins de 35000 CFA (50 euros) Moins de 50000 CFA (80 euros)

50000CFA et plus

19- Avez-vous rencontré des difficultés en situation de travail ?

Compétences techniques

Conditions de travail

Collègues, hiérarchie

Autres

20- quelle activité exercez-vous ?

L'emploi obtenu correspond-t-il à ce que vous recherchez ? Oui Non

Justifiez votre réponse

21- Si non, pourquoi l'avoir accepté ? Et quoi l'emploi est-il différent de vos attentes ?

22- Comment avez-vous organisé votre recherche d'emploi ? Quels ont été vos critères de recherche ? Modalité d'obtention de cet emploi (FNE, candidature spontanée, relation, stages...)

23- Selon vous, quels sont les atouts et les faiblesses des dispositifs de recherche d'emploi existants ? (FNE...)

24- A votre avis un jeune inséré socialement et professionnellement c'est :

1-Celui qui a un travail stable même sans formation

2-Celui qui a une formation qualifiante car elle garantit l'emploi et l'insertion

3-Celui qui après la formation trouve un premier emploi

4-Celui qui après la formation trouve un emploi stable

25- Pour vous la qualification est déterminée :

1-Par L'expérience au travail

2-Par la formation obtenue dans un centre

3-Par un diplôme obtenu à l'école

26- A votre avis pourquoi les jeunes sont fortement touchés par le chômage ?

Du fait de leur manque de diplôme

Du fait de leur manque d'expérience

Parce qu'on ne fait pas confiance aux jeunes

Parce que les jeunes sont peu soutenus dans leurs démarches

Autre

27- De manière générale, que pensez-vous de la situation des jeunes en matière d'insertion professionnelle ?

6.3.3.4. *Thèmes et indicateurs*

Tableau 13 : Thèmes du questionnaire et indicateurs

Thèmes	Indicateurs	questions	Modalités
1- Stratégies d'emploi à l'égard des non qualifiés/	Politiques enracinées dans les conditions historiques des peuples	Q9, 10, 11, 12,13.	
	Offices publics et privées de placement après la formation		
	Implication de l'Etat dans la formation et l'emploi		
2- Ingénierie de formation pour les peu qualifiés	Multitude de programmes	Q14, 15,16a, b, 17, 18,19.	
	Programmes de formation		
	Coût de la formation		
3- Politiques insuffisamment explorées	Offre d'emploi peu suffisante	Q 20, 21, 22	
	Emploi exigeant le diplôme		
	marché du travail dominé par l'informel		
4-Niveau d'insertion socioprofessionnelle des jeunes non qualifiés / reconnaissance et identité professionnelle	Avoir un emploi stable		
	Entrée dans la vie active	Q23, 24,25, 1, 2 ,3, 4 ,5 ,6 Q 20, 21, 22	
	Avoir un emploi stable correspondant à la formation		
	Conditions, situations et comportements face au marché du travail		
	Auto-emploi		

Le questionnaire a permis d'appréhender de façon générale les attitudes de la population concernée face à la formation et l'insertion des jeunes adultes peu scolarisés et peu alphabétisés. Le questionnaire a été articulé autour de quatre thèmes : les stratégies d'emploi à l'égard des non qualifiés, l'ingénierie de formation pour les peu qualifiés, les politiques insuffisamment explorées et le niveau d'insertion et reconnaissance socioprofessionnelle.

Nous avons opté pour cet instrument car le questionnaire est un mode d'investigation qui fournit des résultats quantitatifs. Le questionnaire permettait de collecter différentes caractéristiques d'avoir de grandes tendances des éléments qualitatifs. Notons qu'une même question a été exploitée pour différents thèmes. Il s'agissait de saisir les éléments qui caractérisent l'insertion du jeune peu scolarisé, en formation ou en activité.

Pour le construire, nous avons d'abord envisagé une phase préliminaire, la pré-enquête. En tant que phase préparatoire, elle comprenait aussi la prévision de tous les problèmes tels que la durée de l'enquête, le budget, les moyens matériels, les autorisations nécessaires...

Une fois le questionnaire construit, nous l'avons mis à l'épreuve avant le lancement de l'enquête, afin de s'assurer de la validité de l'instrument. Ce test du questionnaire s'est fait avec un petit nombre de répondants appartenant à l'univers de l'enquête ultérieure, et au cours d'interviews approfondis pour critiquer les formulations des questions. L'analyse des résultats de ce pré-test a permis d'identifier les problèmes spécifiques concernant les individus auxquels a été appliqué le questionnaire pendant le pré-test. Leurs réponses et surtout leurs incompréhensions nous ont permis de reformuler certains items et de supprimer d'autres. De ce point de vue, le pré-test a assuré les résultats suivants : la clarté et la précision des termes, la forme des questions, l'ordre des questions. L'objectif de ce questionnaire était de recueillir les données exploitables qui vont nous aider à déterminer entre autres :

- Le milieu social des parents des stagiaires en vue de savoir le degré de son influence sur le choix de la formation.
- Les problèmes que rencontrent les apprenants pendant la formation.
- Les attentes des jeunes et leur perception de la formation.
- Les représentations des jeunes par rapport à leur l'insertion et la reconnaissance de leurs compétences

- Les représentations qu'ont les jeunes sur leur activité dans le secteur informel, l'image charriée par ce secteur et l'insertion à travers les différents métiers du secteur informel.

Pour cela, nous avons recouru à des questions fermées mais aussi ouvertes, qui donnent aux personnes interrogées d'organiser leurs réponses comme elles le veulent. Nous avons essayé ainsi de donner toute la liberté d'expression aux enquêtés sur les deux dernières questions. Cependant, ces questions supposaient de leur part des capacités de verbalisation et risquaient de les mettre face à leur ignorance, compte tenu des apprenants pour la plupart très peu scolarisés. Nous avons essayé d'utiliser des termes simples pour faciliter leur compréhension. Les questions fermées permettent, elles, de choisir entre des réponses formulées à l'avance et dont la réponse se doit d'être très précise. Vu que le principal inconvénient du questionnaire est de ne recueillir que ce que le sujet a pu dire ou bien a voulu dire. Et comme parfois, il prend soin de ne pas heurter l'enquêteur par certaines réponses ou donner une image favorable de soi, apparaître dans la norme, il nous a semblé nécessaire de recourir aussi un autre outil de recherche : l'entretien. Ainsi nous avons voulu associer au questionnaire l'entretien, pour la mise en évidence nécessaire de certains aspects que nous avons observés.

Il nous a semblé nécessaire de recourir aussi à un autre outil de recherche tel que l'observation par immersion et l'entretien.

6.3.4. L'observation par immersion

Nous associons au questionnaire une observation par immersion une technique qui consiste à utiliser les données recueillies en situation comme ressources pour l'analyse. La démarche de recherche comporte ici une analyse spontanée. L'objectif est de donner au matériel recueilli une structure qui a pu permettre la production des concepts et théories. Les travaux de Geertz(1983) et de Favret-Saada (1984) ont montré que la découverte du milieu étudié commence quand le chercheur est pris *dans une rafle* pour le premier et *dans les sorts* pour le second. C'est donc l'immersion par la participation qui est ici pointée et cette participation apparaît essentielle dans le processus de compréhension qu'il met en œuvre.

La collecte de ces données s'est appuyée sur l'entretien semi directif qui est d'une certaine souplesse dans sa pratique tout en respectant le cadre de référence des

interlocuteurs. Nous avons opté pour un guide d'entretien classique comportant un ensemble de thèmes relatifs aux politiques publiques face à l'emploi. Les entretiens seront passés à 3 catégories de sujets à savoir, les enseignants, les responsables des centres et les promoteurs sociaux. Au préalable, nous avons effectué une première phase appelée « purge ». Cette phase permettait à l'interviewé d'interroger l'enquêteur avec précision sur les motifs de sa visite, sur les objectifs de l'étude, mais aussi de vérifier que les réponses données resteront anonymes.

La purge consiste simplement à s'assurer que l'interviewé ne dissimule pas une résistance qui risque de réduire la profondeur de l'entretien. Il faut donc laisser toute latitude à l'interviewé pour interroger l'interviewer sur les questions qu'il se pose (Ladwein, 1996 :49).

Cette étape s'est faite à l'aide d'un formulaire de consentement aux entrevues individuelles dans lequel nous présentions le projet à notre interlocuteur et lui demandions l'autorisation de le citer, d'utiliser le dictaphone (magnétophone) ou de conserver ses déclarations dans les archives pour des exploitations futures. Ces préséances terminées, nous sommes passés à l'entretien proprement dit qui a consisté à présenter le thème et laisser l'interlocuteur s'exprimer jusqu'à ce que nous constations qu'il a fini pour ce thème et passions au thème suivant en prenant la peine d'insister poliment sur les points restés obscurs, et en évitant de revenir sur les points déjà soulevés.

6.3.5. L'entretien

6.3.5.1. Présentation du guide d'entretien

Thème 1 : Stratégies d'emploi à l'égard des non qualifiés

Sous thèmes :

1- Politiques enracinées dans les conditions historiques des peuples

2-Offices publics et privés de placement après la formation

3-Implication de l'Etat dans la formation et l'emploi

Thème 2 : Ingénierie de formation pour les peu qualifiés

Sous thème :

1-Multitude de programmes

2-Programmes de formation

3-Cout de la formation

Thème 3 : Politiques insuffisamment explorées

Sous thème:

1-Offre d'emploi peu suffisante

2-Emploi exigeant le diplôme

3-marche du travail dominé par l'informel

Thème 4 : Niveau d'insertion socioprofessionnelle des jeunes non qualifiés

Sous thème :

1-Avoir un emploi stable

2-Entrée dans la vie active

3-Avoir un emploi stable correspondant à la formation

4-Conditions, situations et comportements face au marché du travail

5-Auto-emploi, entrepreneuriat

Tableau 14 : Grille d'analyse des entretiens

Thèmes	Indicateurs	Modalités			
		Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Tout à fait faux	Plutôt faux
Stratégies d'emploi a l'égard des non qualifiés	Politiques enracinées dans les conditions historiques des peuples				
	Offices publics et privés de placement après la formation				
	Implication de l'État dans la formation et l'emploi				
Ingénierie de formation pour les peu qualifiés	Multitude de programmes				
	Programmes de formation				
	Cout de la formation				

Politiques insuffisamment explorées	Offre d'emploi peu suffisante				
	Emploi exigeant le diplôme				
	marche du travail dominé par l'informel				
Le Niveau d'insertion socioprofessionn elle des jeunes non qualifiés	Avoir un emploi stable				
	Entrée dans la vie active				
	Avoir un emploi stable correspondant à la formation				
	Conditions, situations et comportements face au marché du travail Auto-emploi, entrepreneuriat				

6.3.5.2. Constitution des données

Toutes les données recueillies lors des entretiens n'ont pas été retenues dans la présentation finale de ce travail. Elles ont été filtrées pour éviter de nombreuses redondances, des répétitions qui auraient pu être excessives. L'entretien étant libre, les sujets avaient tendance à aborder tous les sujets leur venant à l'esprit. Ils avaient abordé pendant les entretiens des problèmes concernant le soi personnel, le soi matériel, le soi individuel, etc. Des items nombreux surgissaient fréquemment, liés à la nature même de l'entretien libre effectué ici à des fins de recherche. Les sujets, il faut le préciser, parfois ne disaient rien, parlaient peu ou pas du tout sur certaines questions. Pour l'analyse des entretiens, nous avons, entre autres, retenu des faits de relevés psychiques que nous avons explicités pour notre problématique et ce au regard des questions de recherche et de nos hypothèses.

L'un des objectifs de l'étude est d'analyser s'il existe une relation entre les politiques publiques face à la question de l'emploi non qualifié au Cameroun et l'insertion socioprofessionnelle des jeunes peu scolarisés. Pour s'assurer de la présence des indices, nous avons recensé les faits saillants, pertinents et susceptibles d'être identifiés dans les discours des sujets. Cette grille nous a permis d'obtenir un profil

des capacités des participants, c'est-à-dire leur possibilité de comprendre le phénomène à partir d'une grille subjective ou objective et d'envisager une ou plusieurs stratégies de résolutions. D'autre part, elle permettait de juger l'adéquation ou non des actes du sujet à travers l'intensité des représentations.

Les cinq étapes de l'analyse de contenu de Dépelteau auxquelles nous avons eu recours pour traiter les observables entretiens.

Tableau 15 : Étapes de la méthode d'analyse de contenu

Étape 1	Recueillir, préparer, classer et évaluer le matériel à analyser
Étape 2	Lectures préliminaires
Étape 3	Choix et définitions des codes
Étape 4	Processus de codage des documents
Étape 5	Analyse et interprétation des résultats

Source : Dépelteau, 2003, p.30

Étape 1: *Recueillir, préparer, classer et évaluer le matériel à analyser*

Afin de bien mener ces entretiens notre guide comportait 2 grands thèmes avec chacun 3 sous thèmes.

Thème : 1- Stratégies politiques d'emploi et Ingénierie de formation a l'égard des jeunes peu scolarisés

Sous-thèmes :

- 1- Dispositifs et stratégies en faveur des peu alphabétisés
- 2- Implication de l'État dans les dispositifs
- 3 - Programmes de formation

Thème 2 : Niveau d'insertion socioprofessionnelle, reconnaissance et identité professionnelle

Sous-thèmes :

- 1-Stabilité d'emploi informel
- 2-Accès de l'emploi stable après la formation

3-Reconnaissance des compétences acquis dans les activités informelles

Après avoir ressorti les thèmes et sous-thèmes, nous avons établi une grille pour la constitution des données avant d'entamer la 2^e étape.

Tableau 16 : Grille de constitution des données (observables)

Thèmes	Sous -thèmes	- Modalités +			
		1	2	3	4
1 « Stratégies politiques d'emploi et Ingénierie de formation a l'égard des jeunes peu scolarisés »	Dispositifs et stratégies en faveur des peu alphabétisés				
	Implication de l'Etat dans les dispositifs				
	Programmes de formation				
2 « Niveau d'insertion socioprofessionnelle, reconnaissance et identité professionnelle »	Stabilité d'emploi informel				
	Accès de l'emploi stable après la formation				
	Reconnaissance des compétences acquis dans les activités informelles				

Étape 2: Lectures préliminaires

Une fois que nous possédions tous les documents à analyser, cette étape consiste tout simplement à les lire à plusieurs reprises. Comme le fait remarquer Dépelteau (ibid., p.304), « *le but de cet exercice est simple: prendre connaissance du contenu du matériel avant de l'analyser d'une manière plus rigoureuse et systématique* ».

Pour lui, c'est une première familiarisation avec le matériel, une sorte de "pré-analyse", pour en dégager une idée du "sens général". Certaines " idées-forces" permettant d'orienter l'ensemble de l'analyse subséquente pour atteindre les objectifs visés ont été retenues. Ainsi, nous avons lu et relu entièrement chaque entretien, afin d'avoir une vision globale du contenu des textes et d'identifier les catégorisations ou les unités de sens. Nous avons repéré les passages pertinents des entretiens qui concernent nos indicateurs retenus ci-dessus, ce qui nous a permis de dégager les premières idées qui mèneront plus tard à des généralisations. Nous devons recenser les indices saillants ayant trait à nos thèmes, après les avoir identifiés à travers les discours des sujets. Nous cochons les cases correspondantes à nos items, de 1 à 4, l'avis très favorable étant le 4. Ensuite nous totalisons les différentes réponses et procédions à des tableaux par pourcentage.

L'objectif consistait à percevoir les avis des jeunes en formation ou non sur les dispositifs dédiés aux peu qualifiés, d'une part ; et leur insertion dans la vie active après une formation ou grâce à des compétences acquies de manière traditionnelle pour exercer une activité informelle. Il nous importait également de percevoir le sens que les personnes peu scolarisées donnent à la reconnaissance de leurs compétences, et le regard d'autrui sur eux.

Toutes les données recueillies lors des entretiens n'ont pas été retenues dans la présentation finale de ce travail. L'entretien étant libre, les sujets avaient tendance à aborder tous les sujets leur venant à l'esprit, d'ordre parfois très personnel. Des items différents ayant aucun rapport avec le sujet surgissaient, certainement liés à la nature même de l'entretien libre effectué. Certains de ces éléments ont été mis de côté.

Étape 3: Choix et définitions des codes

Dans cette étape nous devons lister les codes ou les unités de sens de nos entretiens en lisant et relisant les documents à plusieurs reprises. Comme le définit Dépelteau (ibid., p.204), « un code est un symbole appliqué à un groupe de mots permettant d'identifier, de rassembler et de classer les différentes informations obtenues par l'entrevue, observation, ou tout autre moyen ». Le but de cet exercice est une sorte de pré-analyse pour dégager des idées permettant d'orienter l'ensemble de l'analyse subséquente et atteindre les objectifs visés. Et comme nous avons opté pour une démarche hypothético-déductive, le but de celle-ci, pour cette

étape est de repérer les indicateurs (thèmes) élaborés lors de l'opérationnalisation de notre cadre théorique dans les documents à analyser.

Étape 4: Processus de codage des documents

Cette étape consiste à codifier nos documents en nous référant à notre liste des codes. Ainsi, nous avons classifié les différents énoncés pertinents qu'on retrouve dans les entretiens. Cette phase est fondamentale pour l'analyse de contenu qui, comme nous l'avons évoqué plus haut, vise à découvrir de manière objective la signification d'un message. Elle nous offre aussi la liberté d'interpréter les documents tout en gardant notre sens critique et notre objectivité.

Étape 5 : Analyse et interprétation des résultats

Nous avons expliqué plus haut que nous allons recourir à l'analyse de contenu pour traiter les données recueillies lors des entretiens. C'est une méthode qui vise à découvrir des significations à un message. Toutefois, les données prélevées de l'analyse de contenu peuvent être quantitative ou qualitative. Dans le cadre de notre recherche, notre analyse portera sur l'analyse quantitative (pour les questionnaires) et qualitative (pour les entretiens). Cela consiste à décrire les significations de nos unités de sens regroupées dans leurs dimensions respectives. Cette méthode va nous offrir la liberté d'interpréter les documents, tout en gardant notre sens critique et notre objectivité. L'analyse des données, parce qu'elle décrit les contours de l'insertion professionnelle des jeunes, met en évidence la complexité des facteurs contribuant au retour à l'emploi. On sait qu'il est difficile d'identifier précisément des effets du chômage. De multiples précautions méthodologiques sont donc nécessaires dans l'appréciation des résultats. C'est pourquoi, pour composer avec l'appréciation statistique des populations observées, il est commun d'y coupler une approche plus qualitative. Ce couplage peut-être pensé de plusieurs manières. Dans un premier cas, il peut intervenir comme explicitation des résultats obtenus. La parole des bénéficiaires intervient dans ce cas comme illustration des résultats : les discours permettent alors de rendre plus concrets et plus incarnés les résultats statistiques supposés froids et quelque peu distants de l'expérience individuelle empiriquement vécue. Demazière et Dubar (1997) qualifient cette posture de recherche « d'illustrative » en ce sens que les entretiens ont ici pour fonction d'aider à mieux comprendre les résultats statistiques, en partant d'une posture strictement

positiviste suivant laquelle le sens de l'action échappe, en grande partie, à la conscience individuelle.

Dans une deuxième situation, un travail de couplage est engagé. L'observation participante peut servir de pré-enquête et contribuer à la confection du questionnaire et de l'entretien. On pourra alors confronter un fait à une diversité des situations d'enquête. Ici, questionnaires, entretiens et observables de l'enquête participative sont regardés dans leur complémentarité, leur opposition ou dans leur identité, ceci dans une perspective séquentielle. Une troisième position consiste à plaider pour la spécificité de chaque source, en soulignant tantôt leur irréductibilité, c'est-à-dire leur validité suivant les types de recherches conduites (Nicole-Drancourt, 1998), tantôt leur complémentarité et les apports respectifs qu'elles peuvent avoir à la compréhension des résultats. Ainsi, coupler enquête quantitative et qualitative s'avère particulièrement pertinent lorsque l'analyse s'intéresse aux parcours individuels marqués par des difficultés d'interprétation, des situations floues et incertaines, un entrecroisement de périodes stables et instables, des situations dont la lisibilité est telle que le croisement des méthodes apparaît comme nécessaire. Nous avons opté pour cette dernière posture, car au début de notre recherche en novembre 2010, nous avons procédé à une enquête participative et à une série d'entretiens comme pré-enquête. Nous présentons dans un premier temps le tableau qui illustre les hypothèses et leur rapport avec les concepts théoriques que nous allons convoquer pour asseoir notre thèse.

Tableau 17 : Variables hypothèses / réponses

<u>Hypothèses</u>	<u>Concepts théoriques</u>	<u>Thèmes</u>
1-« Analphabétisme se présentant comme un frein à d'insertion ; les programmes de formation dédiés aux jeunes peu scolarisés devraient intégrer les cours	Concept Alphabétisation/Insertion	<u>Lien entre alphabétisation et insertion</u> <u>Lien entre activité</u>

<p>l'alphabétisation pour permettre une meilleure assimilation des apprentissages et faciliter l'insertion sociale et professionnelle. »</p> <p style="text-align: center;"><u>Hypothèses</u></p>		<p><u>informel et insertion</u></p> <p>(Thèmes 1-2-3-4 du questionnaire)</p> <p>(Thèmes 1- 2 de la grille d'entretien)</p>
<p>2-« La reconnaissance professionnelle passe par la considération de l'individu. L'analphabète ou la personne peu scolarisée vit une situation d'échec, la reconnaissance de ses talents, de ses compétences mobilisées dans une activité informelle peut participer à son insertion sociale et professionnelle ».</p>	<p style="text-align: center;">Théorie de la Reconnaissance et de l'estime sociale</p>	<p><u>Lien entre la situation de peu scolarisé et la motivation et la reconnaissance</u></p> <p>(Thème 2 grille d'entretien)</p> <p>(Thème «3-4 du questionnaire)</p>

L'hypothèse générale met en relation deux variables. La variable dépendante est intitulée « alphabétisation », et la variable indépendante « insertion professionnelle et insertion sociale ». Cette dernière faisant aussi appel à l'estime sociale. Nous présenterons un tableau de ces variables, en y regroupant les extraits de discours et témoignages qui pourraient avoir un lien avec nos hypothèses. Ensuite, il conviendra d'étudier les composantes de ces énoncés et la nature des relations qu'elles entretiennent, à travers les modalités de nos variables. Il s'agit des relations de croisement et d'emboîtement en référence aux travaux des sociologues et psychologues, que nous avons étudiés dans la partie théorique et aux analyses des

enquêtes du terrain. Il nous revient de mettre en évidence non seulement leurs effets respectifs, mais aussi leurs éventuelles interactions.

Il apparaît que notre variable indépendante, à savoir l'insertion et l'estime sociale peuvent revêtir en définitive 4 modalités :

M1 : insertion par l'activité professionnelle informelle ou non

M2 : insertion par l'estime ou reconnaissance sociale

M3 : insertion conjointe de l'activité professionnelle et de la reconnaissance sociale.

M4 : Insertion par des acquis des compétences sociales et culturelles.

La variable dépendante, à savoir l'alphabétisation, comprend deux modalités :

VD1 : alphabétisation

VD2 : alphabétisation fonctionnelle

Lors de la phase de codification, nous avons distingué les répondants plus ou moins bien insérés, et peu ou pas insérés socialement, à partir des extraits de témoignages se rapportant aux trois types de relation favorisant l'insertion sociale.

Nous les avons classés en fonction de deux niveaux, selon la qualité de la relation présentée par le répondant. Par exemple, nous avons évalué qu'un jeune peut être inséré s'il a d'une part une relation familiale stable (vie de famille bien établie, marié ou célibataire, avec un logement assuré, et par ailleurs, un emploi dont le revenu est bien au dessus du revenu minimum). Ces analyses et jugements sont faits à partir des réponses des questionnaires 1 à 9 et 18 à 27. Quant aux personnes non insérées, les analyses sont faites principalement à partir des questions 10 à 17. Ces questions concernent beaucoup plus les relations à l'alphabétisation et à la formation. Et pour les confirmer ou infirmer, nous avons fait appel aux contenus d'entretiens.

Ainsi, en appliquant ces critères précis pour mesurer les dimensions de l'insertion sociale, nous avons évalué la qualité deux types de relations sélectionnés : relation familiale bien établie et emploi assuré d'une part et d'autre part relation familiale, sans logement personnel, vie familiale instable, analphabète, sans emploi stable...ou avec revenu en dessous du revenu minimum. Ensuite, nous avons attribué à chaque niveau un pointage respectif : quatre (4) points pour un jeune inséré et deux (2) points pour une personne entrant dans le second critère. En additionnant les scores tirés de chaque dimension, nous avons établi une typologie de l'insertion sociale et

professionnelle. Cela permet de distinguer les jeunes selon deux niveaux d'insertion : plus ou bien inséré ou peu inséré ou pas du tout.

Tableau 18 : Grille d'analyse alphabétisation/formation

Variables		Réponses questionnaires	Réponses entretien
<p>↓</p> <p>insertion sociale et professionnelle</p>	<p>M1 : <i>insertion par l'activité professionnelle informelle ou non</i></p> <p>M2 : <i>insertion par l'estime ou reconnaissance sociale</i></p> <p>M3 : <i>insertion conjointe de l'activité professionnelle et de la reconnaissance sociale.</i></p> <p>M4 : <i>Insertion par des acquis des compétences sociales et culturelles</i></p> <p>M1 : <i>insertion par l'activité professionnelle informelle ou non</i></p> <p>M2 : <i>insertion par l'estime ou reconnaissance sociale</i></p> <p>M3 : <i>insertion conjointe de l'activité professionnelle et de la reconnaissance sociale.</i></p> <p>M4 : <i>Insertion par des acquis des compétences sociales et culturels</i></p>		
<p><u>Alphabétisation</u></p>	<p><i>alphabétisation</i></p> <p>VD2 : <i>alphabétisation fonctionnelle</i></p> <p>M1 : <i>insertion par l'activité professionnelle informelle ou non</i></p> <p>M2 : <i>insertion par l'estime ou reconnaissance sociale</i></p> <p>M3 : <i>insertion conjointe de l'activité professionnelle et de la reconnaissance sociale.</i></p> <p>M4 : <i>Insertion par des acquis des compétences sociales et culturels</i></p>		

Tableau 19 : Confrontation hypothèse/discours

Hypothèses	Discours
<p>Stratégies politiques d'emploi et Ingénierie de formation a l'égard des jeunes peu scolarisés</p>	<p>« Le dispositif qui a été mis en place par le gouvernement répond réellement aux besoins des jeunes au plan théorique et par toutes les mesures d'accompagnement Mais ce qui pose problème c'est l'accès à l'information..... Les jeunes demandeurs d'emploi ont besoin de plus de soutien et surtout d'interlocuteurs..... (Un fonctionnaire)</p> <p>« on développe des politiques contradictoires : un discours qui va vers les jeunes pour les sensibiliser afin qu'ils se prennent en charge, mais il y a des lacunes ..., et dans la manière d'approcher la question » (un formateur)</p> <p>« il y un phénomène important, c'est celui du « piston » Ca décourage... » (un jeune)</p> <p>« Il faut revoir le dispositif par rapport à son impact... Il faut développer l'idée de la création d'entreprise, car il n'y a pas d'embauche » (un formateur)</p> <p>« Il y des lourdeurs bureaucratiques qui découragent » (un fonctionnaire)</p> <p>« C'est un parcours du combattant de chercher un travail....Il faut avoir des affinités, des relations pour appuyer un dossier » (un jeune)</p> <p>« Je crois qu'il n'y a pas une volonté des pouvoirs publics de trouver des solutions pour nous » (un jeune)</p> <p>« On doit développer une culture d'entrepreneuriat » (un formateur)</p> <p>« Il y a aujourd'hui une image de corruption généralisée, à tous les niveaux... » (un jeune)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pas assez de centres de formations ▪ Ils n'aident que ceux qui sont diplômés <p>C'est un milieu corrompu</p> <p>Offres existantes mais insuffisantes</p> <p>L'Etat doit promouvoir la formation afin de rendre les jeunes plus pratiques.</p> <p>Manque de subvention pour les formations souvent couteuses</p> <p>Pas assez de communication</p> <p>Faible subvention des projets</p> <p>Le temps est très long pour obtenir un emploi</p>
<p>Niveau d'insertion socioprofessionnelle, reconnaissance et identité professionnelle</p>	<p>« Je crois qu'il n'y a pas une volonté des pouvoirs publics de trouver des solutions pour nous » (un jeune)</p> <p>« Il y a aujourd'hui une image de corruption généralisée, à tous les niveaux... »</p> <p>: pourquoi ne prenez-vous pas les cours d'alphabétisation ? Dans la majorité ils répondent qu'ils ne veulent retourner à l'école. En plus, « je ne veux pas me retrouver dans la même salle de classe que les parents » nous confie Marie-Thérèse. C</p>

De la question principale aux hypothèses de recherche

Les questions qui justifient notre travail portent essentiellement sur la déscolarisation des jeunes, sur la déqualification face aux mutations technologiques, sur leur identité socioprofessionnelle et sur l'inefficacité des actions de formation conçues.

Ainsi nous tirons de la question principale les questions suivantes :

Quels seraient les facteurs de la précarité de l'emploi des travailleurs du secteur informel ? Existe-t-il un problème de reconnaissance sociale du travail ? Quels sens et significations les travailleurs donnent-ils à leur métier ? Peut-on identifier chez les plus expérimentés des compétences qui serviraient de référence pour anticiper sur les changements futurs? Sur laquelle des dimensions de ces compétences peut-on intervenir par des actions formatives?

Pour cela, nous avons élaboré ce tableau qui guide nos analyses.

Tableau 20 : Confrontation hypothèse /question de recherche

<u>Correspondance questions</u>	<u>Hypothèses</u>
Quels seraient donc les facteurs de la précarité des travailleurs du secteur informel?	ils ont un niveau de formation bas, n'ont pas d'outillage adapté à leur travail ils exercent sur le trottoir ou à domicile ils exercent plusieurs métiers
Existe-t-il un problème de reconnaissance sociale du travail informel?	Beaucoup d'entre eux ont suivi leur formation sur le tas
	Ils sont mal perçus de leurs clients ils ne sont pas bien rémunérés
Quels sens et significations ces travailleurs donnent-ils à leur profession ?	Ils trouvent que leur travail est un gagne pain; Ils trouvent que les conditions du métier sont difficiles
Peut-on identifier chez les plus expérimentés des compétences qui serviraient de référence pour anticiper les changements futurs?	Il existe parmi eux quelques-uns qui sont très qualifiés Il existe parmi eux quelques-uns qui sont polyvalents
Sur quelles dimensions de ces compétences peut-on intervenir par des actions formatives?	certains sont favorables à la formation; et Ils sont prêts à financer une formation

6.4. Analyse des observables (données recueillies)

En commençant par l'échantillon selon le sexe, nous montrons combien il ya d'inégalités par rapport au sexe, selon s'ii s'agit des travailleurs ou des personnes en formation. Le graphique G repartit les enquêtés par sexe, quelques détails se dégagent, montrant que les femmes et les hommes sont inégalement représentés. La forte présence des femmes au sein de l'échantillon est probablement l'illustration de la configuration de la population camerounaise : une grande prépondérance des femmes, selon les conclusions de diverses études sur l'évolution de la démographie au Cameroun (ECAM I, 2001 ; DSCE, 2009 ; Statistiques de l'emploi et le marché du travail au Cameroun, 2004). En revanche, cette surreprésentation des femmes n'est pas visible en ce concerne certaines variables comme l'accessibilité à la scolarisation, à l'emploi, au patrimoine foncier, etc. Dans la plupart des cas et dans certaines localités, les pratiques ancestrales préconisent le maintien des filles à la maison pour se préparer au mariage. On peut trouver dans cette attitude discriminante les raisons pour lesquelles, à l'âge adulte, les filles sont les plus nombreuses en sous et en non scolarisation, c'est très certainement pourquoi la majorité des analphabètes sont de ce sexe. Lorsque les familles sont incapables de payer des études aux deux sexes, les garçons sont inscrits à l'école au détriment de la jeune fille. En conséquence, on peut tout à fait comprendre des pratiques traditionnelles que ce soient les filles qui se retrouvent à l'âge adulte sans qualification, et que dans les familles démunies, quand il ya un choix à faire, pour l'éducation, la préférence soit donnée aux garçons : les jeunes filles se marient tôt, sa dot a une certaine valeur, et son mariage constitue une rupture de la chaîne familiale. La précocité du mariage pour certaines, précipite aussi les ruptures de cette vie conjugale, les divorces. Ce sont des jeunes filles avec parfois des enfants qui retournent ainsi vivre chez leurs parents qui eux ont à peine de quoi vivre. Le graphique ci-dessous montre cette très inégale répartition de la population en déperdition scolaire et en activité informelle.

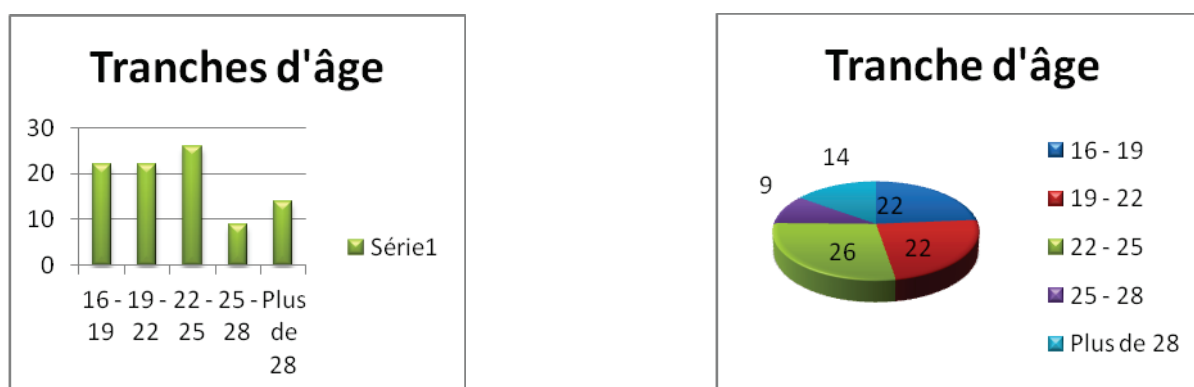
Graphique G : Répartition de l'échantillon selon le sexe



La distribution suivante présente les disparités entre les tranches d'âge ainsi qu'il suit :

- -16-19 (14%) ;
- -19-22(22%) ;
- -22-25(26 %) ;
- -25-28(22%) ;
- -Plus de 28%

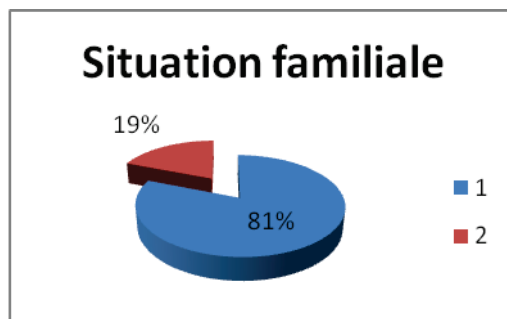
Graphique H : Répartition de l'échantillon selon l'âge



Sur les 444 jeunes interrogés, 70% ont entre 16 et 25 ans ; 30% ont entre 25 et 32 ans. La majorité des jeunes interrogés ont entre 19 et 25 ans (26 %). Ceci est dû notamment à des problèmes d'efficacité interne (DSSE, 2012), le taux d'achèvement en enseignement primaire qui est de faible niveau avec 78,7%. Les jeunes, dans une large mesure, décrochent rapidement de l'école classique.

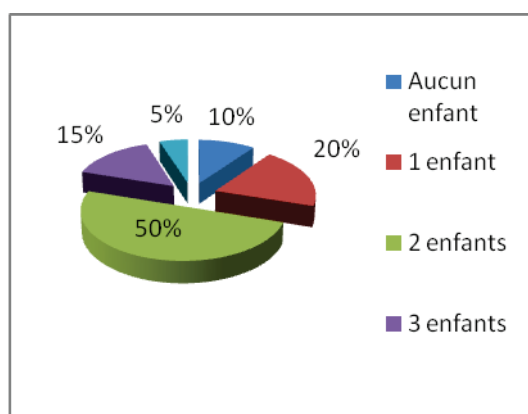
Concernant la situation familiale, pour la plupart, les jeunes interrogés ne vivent pas en couple 81%.

Graphique I : Répartition de l'échantillon selon la situation familiale



Comme nous l'indiquions dans les commentaires concernant la répartition par sexe, nous retrouvons ici les filles –mères, la situation de mono parentale est accentuée. Les difficultés financières et l'harmonie des couples ne font pas « bon ménage » ? Il semble en effet que leur situation de précarité ou du moins leur instabilité sociale et/ou professionnelle ne leur permet ni de s'engager dans la vie de couple ni de se projeter convenablement. Cependant, même si les difficultés financières, les problèmes d'hébergement, tendent à limiter la « mise en couple », cela ne limite pas pour autant le nombre d'enfants car plus de la moitié des hommes et des femmes confondus ont au moins deux enfants à charge. Ceci est bien montré sur le graphique J, ci-dessous, l'analyse croisée de la situation familiale et nombre d'enfants.

Graphique J : Répartition de l'échantillon selon la situation familiale et nombre d'enfants



De même cette distribution indique que près de 38 % de sujets célibataires ont au moins 2 enfants.

Tableau 21 Nombre d'enfant / situation familiale

	En couple	Célibataire	Total
Aucun enfant	3%	7%	10%
1 enfant	2%	18%	20%
2 enfants	12%	38%	50%
3 enfants	5%	10%	15%
+3 enfants	4%	1%	5%
Total	26%	74%	100%

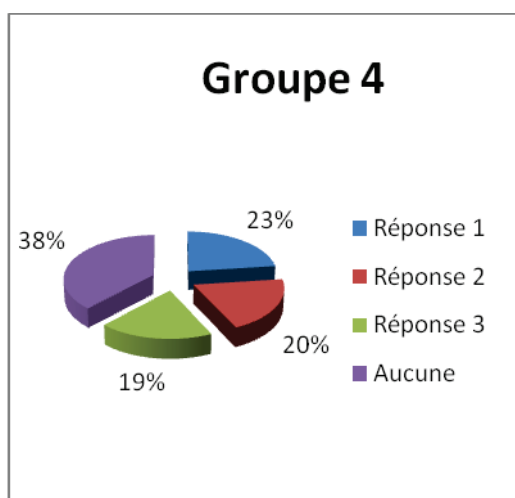
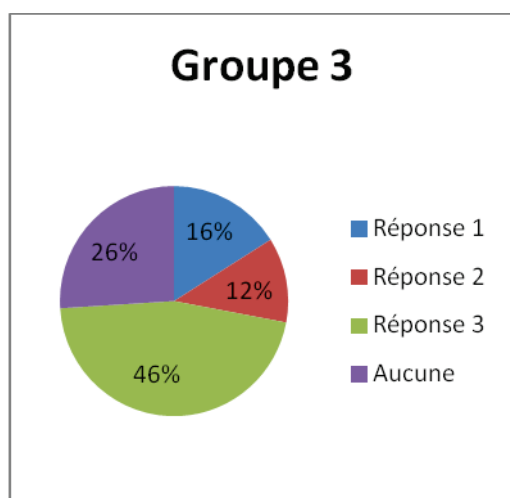
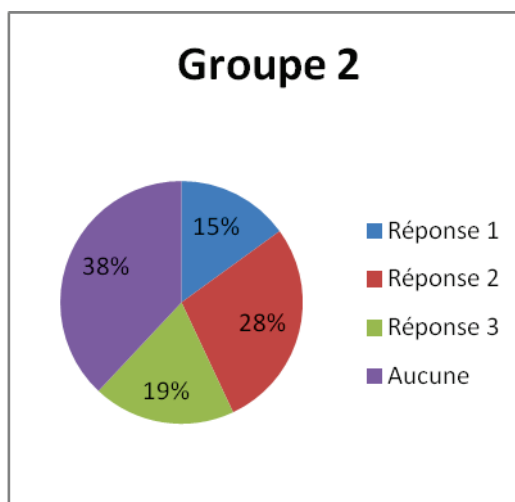
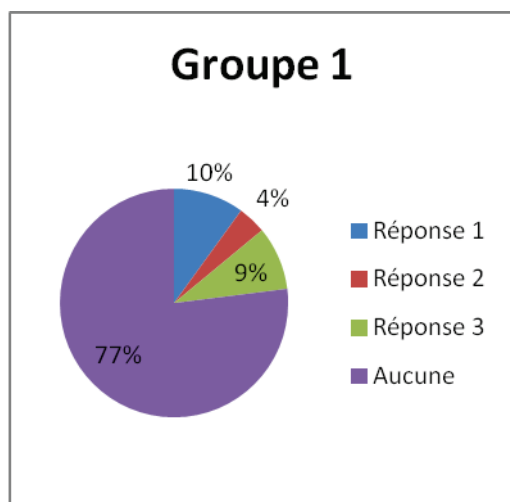
Les personnes avec les enfants et en couple représentent 90 % de l'échantillon. On peut penser que les jeunes n'ayant pas de stabilité financière, ont également des difficultés pour trouver leur autonomie en termes de logement. À la question « Où logez-vous ? », 60% d'entre eux vivent encore chez leurs parents ou en famille, ce chiffre met en lumière la difficulté voire l'impossibilité pour un grand nombre de jeunes de se loger décemment. Environ 10%, soit 50 personnes ne répondent pas à la question. Elles ont préféré ne rien cocher. Il semblerait que ces personnes soient hébergées gratuitement, dans le cadre de leur cercle familial « élargi », ainsi que cela se passe souvent en Afrique.

La famille apparaît comme la dimension la plus importante de l'insertion sociale. Instance première de la sociabilité, la famille semble le point d'ancrage des relations sociales. On remarque de façon générale dans les discours des jeunes, que peu de répondants entretiennent des relations éloignées avec les membres de leur famille. En effet, en Afrique généralement, la cellule familiale élargie occupe une place très importante. Symptomatiquement, ceux qui vivent des difficultés avec leur famille, ont généralement des difficultés à tisser des liens avec leurs pairs. Les relations avec les adultes hors de la cellule familiale semblent les plus difficiles à établir. Ce qui constitue sans doute l'expression de problèmes plus larges ; or l'insertion sociale

précède et favorise l'intégration professionnelle. On constate en effet que les jeunes bien insérés socialement bénéficient en général d'un emploi, alors que les jeunes peu insérés socialement regroupent en majorité des chômeurs. Il semble donc y avoir ici une forme de correspondance entre l'insertion sociale et l'intégration professionnelle.

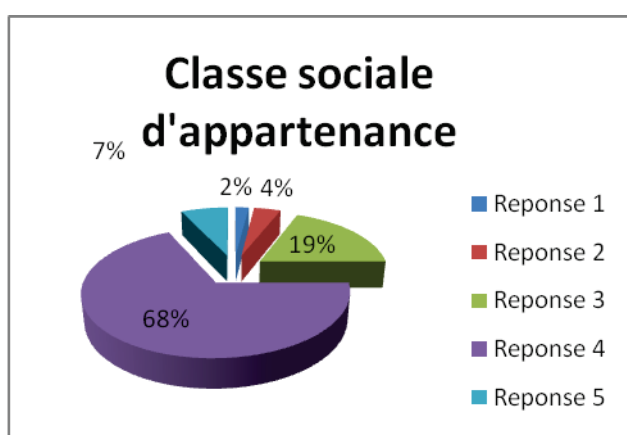
La répartition de l'échantillon selon le revenu mensuel des parents présentée par les graphiques K et L confirment cette situation de précarité et les liens entre déscolarisation et pauvreté.

Graphique K : Répartition de l'échantillon selon le revenu mensuel moyen des parents.



Nous remarquons que le groupe I, majoritairement ne répond pas à cette question. Est-ce parce que le revenu est en dessous du minimum proposé ? Est-ce par un sentiment de pudeur ou de honte ? Sur les 444 personnes interrogées, 212 au total, n'ont pas répondu à la question, 69 déclarent gagner moins 40 000 FCFA, et 66 ont un salaire entre 40 000 et 60 000 et seulement, 97 auraient un revenu de plus de 60 000 FCFA (environ 100 euros) ; ces chiffres montrent le niveau de la précarité des familles.

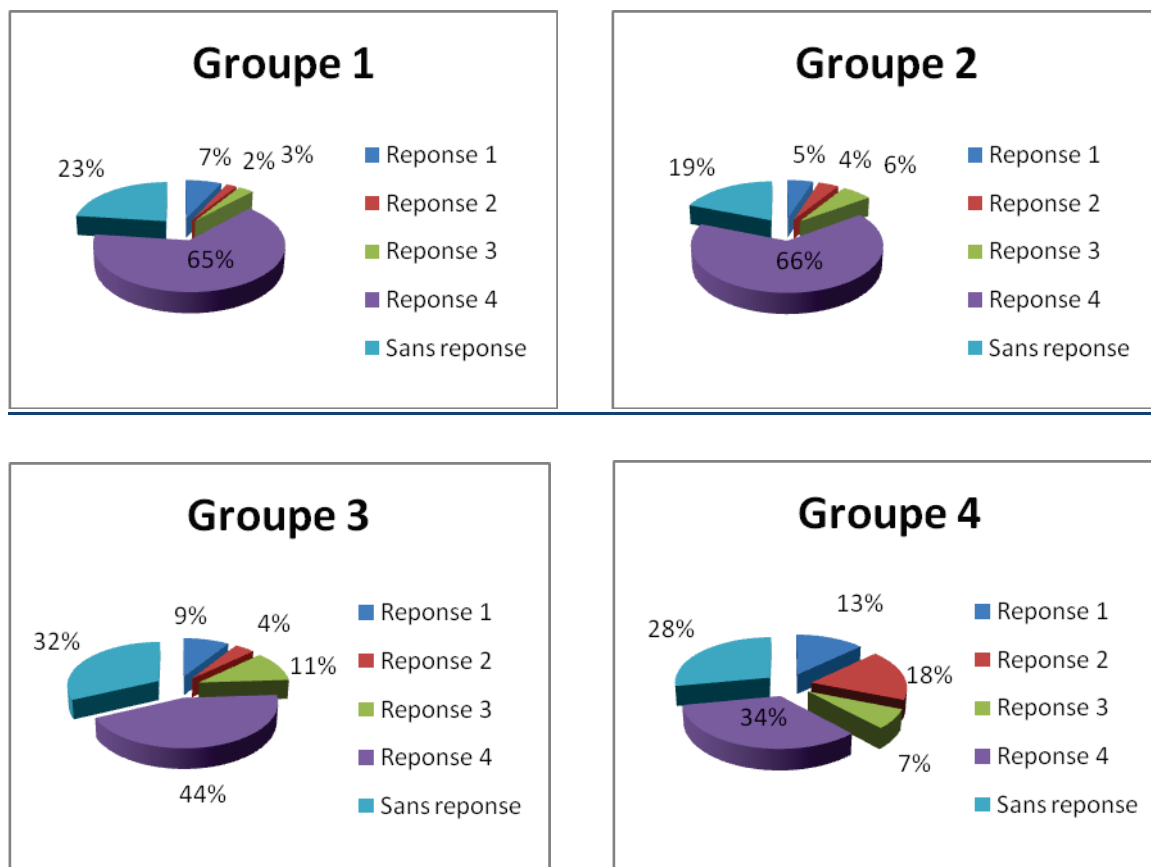
Graphique L : Répartition de l'échantillon selon *le revenu mensuel moyen les parents*



On observe également des disparités importantes entre les classes sociales. Majoritairement, les sujets de l'enquête ont le sentiment de provenir, et donc d'appartenir à la classe des pauvres (60%). En effet, la distribution laisse apparaître la situation précaire des familles des apprenants qui considèrent appartenir à la classe sociale « pas du tout riche » en majorité. Le tiers des personnes interrogées dit appartenir à la classe sociale « moyennement riche ». Nous pouvons alors concevoir un lien de causalité entre la situation d'analphabétisme et le faible niveau des revenus que l'on peut observer à travers les diverses classes sociales sélectionnées.

Le niveau d'étude des parents (graphique M) nous autorise à faire le lien entre la situation d'analphabète et l'éducation des parents ;

Graphique M : Répartition de l'échantillon selon le niveau d'étude des parents



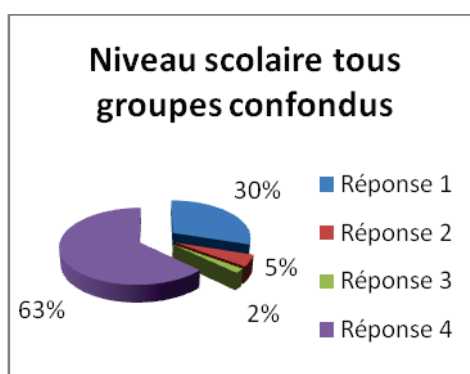
Les apprenants des quatre groupes ont presque en majorité des parents qui sont « non scolarisés », et si on considère la part non négligeable de ceux qui n'ont pas souhaité répondre à cette question. On peut supposer que plus de la moitié des parents sont peu scolarisés. Cela traduit peut-être aussi à la fois une ignorance du niveau scolaire des parents de certaines personnes interviewées et /ou une volonté manifeste de faire abstraction du niveau réel des parents qui, de notre point de vue, devrait donc être assimilable à la réponse R1 et R4. Toutefois, une analyse fine montre que le niveau scolaire des pères reste plus élevé, par rapport au niveau scolaire des mères, qui ont en majorité le niveau scolaire du « primaire ». Nous constatons, par ailleurs, que les apprenants ont plus souvent donné une réponse sur le niveau scolaire de leurs mères plutôt que sur celui de leurs pères. Peut-on y voir une vie familiale de type monoparentale, où la mère est le chef de famille avec tout ce que cela comporte en termes d'autorité et de limitations éducationnelles du fait de l'absence du père ? Ou est-ce le signe d'une éducation orchestrée par la mère surtout qui inculque les valeurs et repères aux enfants, attitude symptomatique de la société traditionnelle africaine de type matriarcale ? Même si nous ne pouvons avancer des réponses concrètes à ces questions, nous pouvons tout de même

confirmer par les cohérences de la répartition de l'échantillon du niveau scolaire des enquêtés (graphique M) selon que ce niveau reflète ou pas celui des parents.

D'après la distribution, près de 5% des apprenants disent avoir un niveau scolaire du secondaire. Et au regard des types de diplômes obtenus, plus de la moitié, 67% des enquêtés ont obtenu seulement le CEPE (niveau CM2). Ce qui laisse apparaître qu'en majorité, ces enquêtés ont précocement quitté le système éducatif. Dès lors, il s'observe un niveau scolaire des jeunes semblable aux résultats obtenus pour le niveau scolaire des parents. Il est donc possible d'établir une forte relation entre le niveau scolaire des sujets de l'enquête et celui de leurs parents. Ce lien est beaucoup plus dense avec le niveau de la mère plutôt qu'avec celui du père.

Nous constatons que les jeunes enquêtés déclarent dans une proportion globale que leurs pères ont le baccalauréat. Pourquoi ces pères n'arrivent pas à donner un niveau d'éducation à leurs enfants, semblable ou supérieur à celui qu'ils ont eu ? Les pères ont-ils démissionné de leur rôle ? Sans toutefois confirmer la démission ou l'absence du père, nous pouvons cependant voir que l'influence de l'éducation de la mère, telle perçue dans la question N.

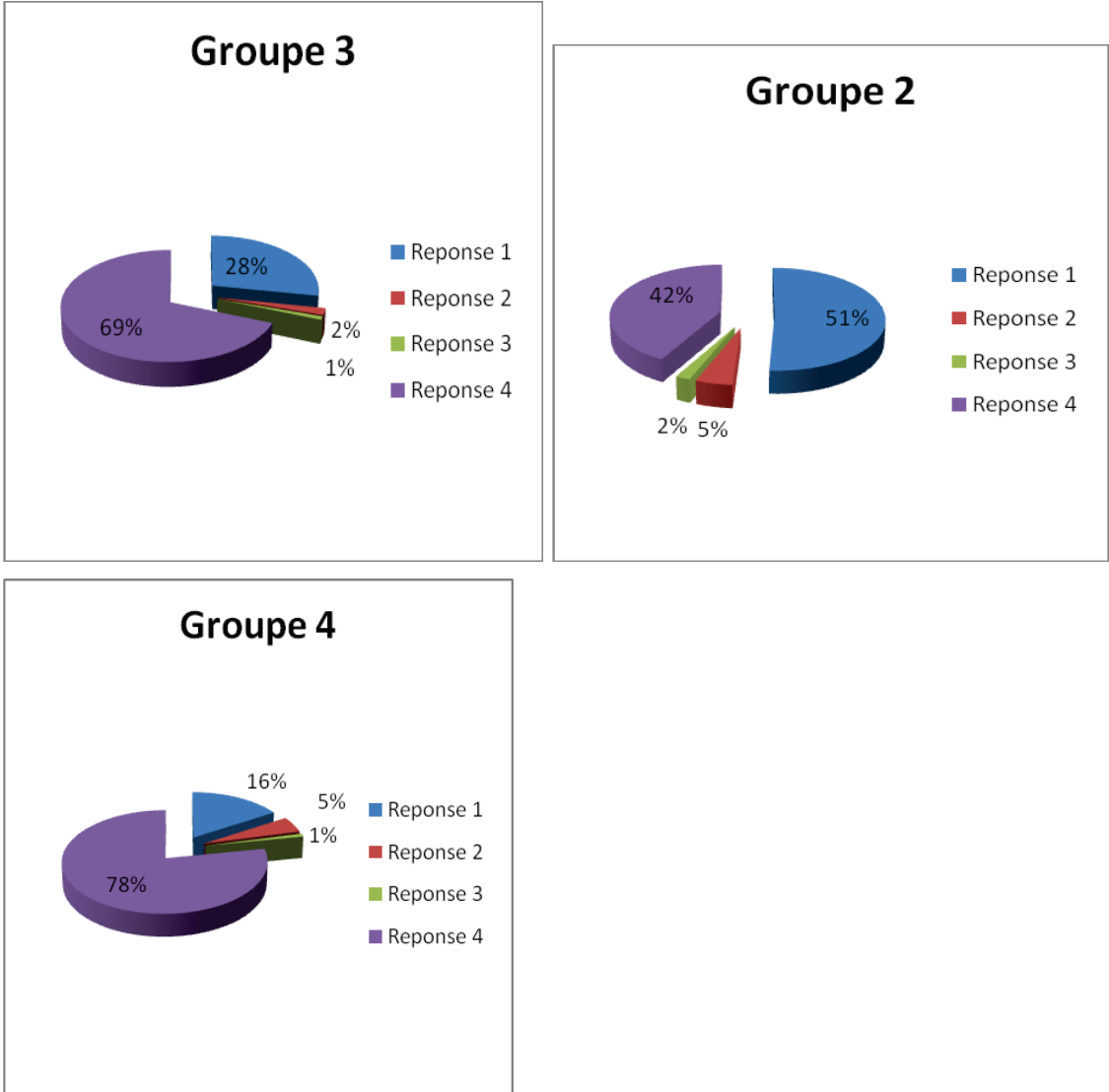
Graphique N : Répartition de l'échantillon selon le niveau d'étude scolaire de l'enquêté



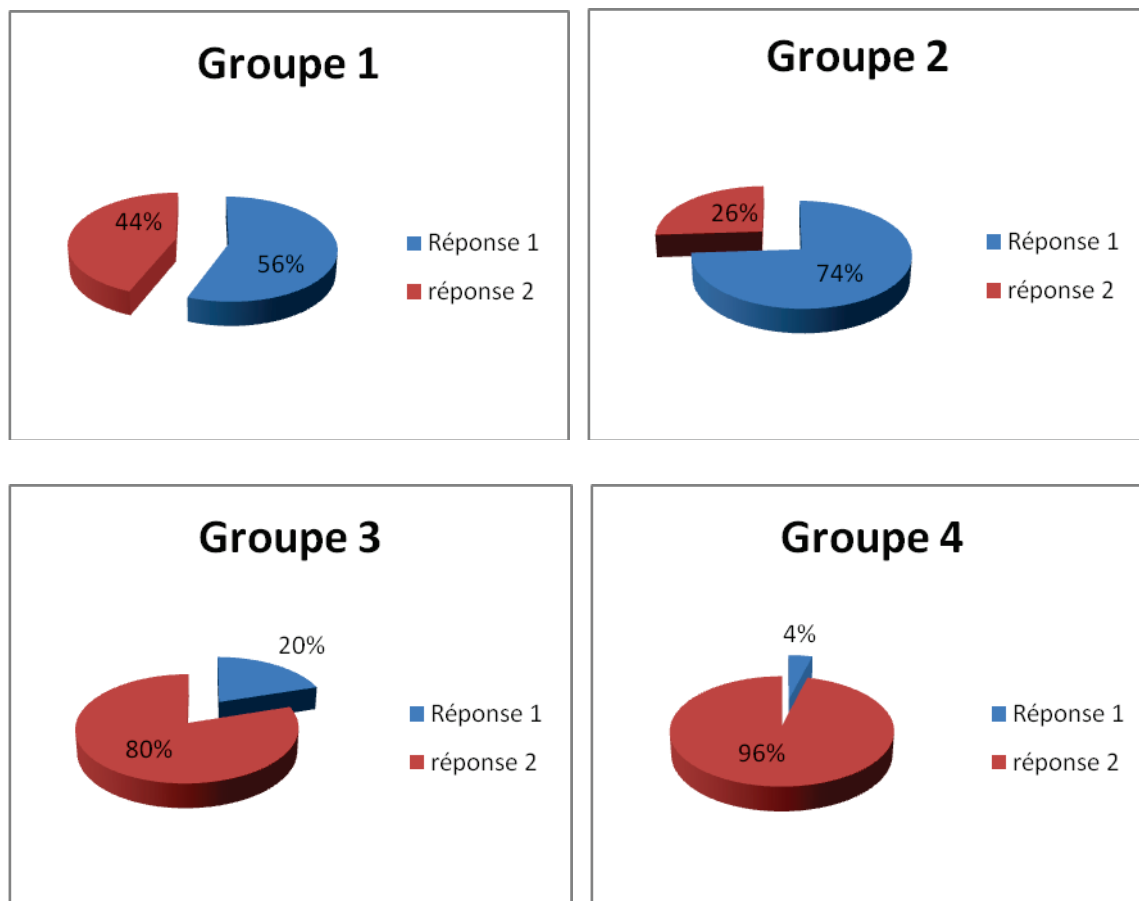
L'examen des données atteste qu'en réalité, la majorité des apprenants ont un niveau scolaire de type « primaire ». Les informations recueillies au cours des entretiens montrent que certaines personnes analphabètes sont restées longtemps dans le chômage et/ou la précarité. Elles ont réalisé que leur degré d'analphabétisme était un frein à leur ambition du développement de leur carrière

professionnelle, et ont décidé de suivre des cours d’alphabétisation, prélude à une formation ultérieure. Il est intéressant de constater la forte proportion de personnes qui ont refusé d’apporter leurs éléments de réponse à l’enquête. Probablement par souci de confidentialité ou du fait de l’embarras que suggère cette question. Il convient de préciser que certaines personnes ont pris plutôt en compte leur formation en cours ce qui rend l’analyse ambiguë.

Graphique O : Les alphabétisés



Graphique P : Répartition de l’échantillon selon que l’enquêté a suivi les cours d’alphabétisation.



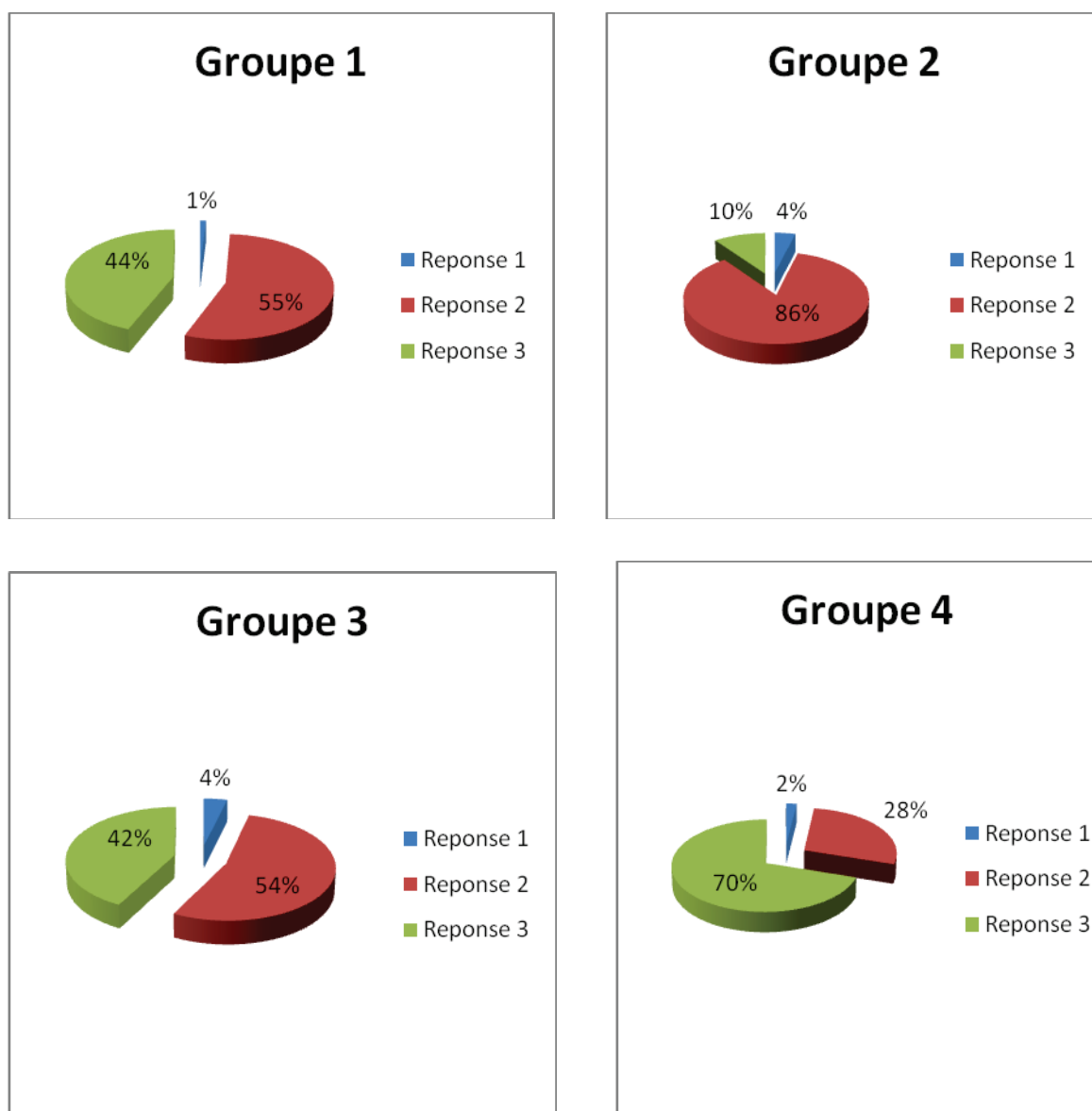
Par ailleurs, au moment de la passation du questionnaire, 189 personnes ont été aidés au remplissage, alors qu'environ 30% des jeunes déclaraient avoir un niveau primaire. Nous avons personnellement observé qu'ils ne maîtrisent pas les simples codes des savoirs essentiels. Par exemple, la communication, qui semble être au cœur des activités d'apprentissage n'est pas du tout maîtrisée. Ainsi, les questions ont bien été traduites dans un niveau de langue qui leur est accessible pour faciliter la compréhension et son remplissage. Les réponses à cette question ont mis en évidence l'importance des lacunes chez la majorité des jeunes interrogés en termes d'acquisitions des fondamentaux, même pour les personnes qui déclarent être passées par le collège. Cela fait penser au final qu'au moins 70% des personnes interrogées ont quitté le système scolaire sans avoir maîtrisé la lecture et écriture ou n'ont même jamais été à l'école. Ce constat est le même pour les jeunes en formation. Comment font-ils pour apprendre et maîtriser le métier s'ils ne savent ni lire ni écrire ? Donc, nous avons de fortes raisons de penser que si ces personnes interrogées ont de grandes difficultés de lecture et écriture, ils auront des difficultés

d'apprentissage et d'insertion. Si on en juge par l'exigence du monde du travail qui tend fortement à rejeter les personnes peu alphabétisées.

Les éléments que nous avons recueillis auprès des formateurs montrent que les cours d'alphabétisation ne produisent que de faibles résultats. Pour expliquer la modicité de leurs résultats, ils allèguent pour premier argument la durée limitée des cycles. La directrice d'un centre de formation met en cause la compétence des formateurs : « *les alphabétiseurs ne seraient pas de suffisamment bons pédagogues* ». Compte tenu de la somme des facteurs sociaux qui le génèrent, nous pensons que l'analphabétisme ne saurait en effet se réduire à un simple déficit de compétence technique. Le risque n'est donc pas que les alphabétiseurs soient bons ou moins bons pédagogues, mais que, pédagogues avant tout, ils ne réduisent l'alphabétisation à un problème pédagogique. Si l'alphabétisation des adultes analphabètes s'impose comme une nécessité, il convient de savoir de quelle alphabétisation il s'agit. La formation des adultes nous a appris que le meilleur moyen de permettre à des hommes de développer des compétences est de leur donner le moyen de les exercer, et que les adultes n'acceptent de se former que dans la mesure où ce qu'ils apprennent est susceptible de changer quelque chose à leur situation.

L'échec fréquent des opérations d'alphabétisation pourrait bien trouver son explication dans le fait que ces opérations ont trop souvent consisté à engager une population en situation d'échec plus ou moins grand, échec social et professionnel, dans un processus d'apprentissage visant la transmission de savoirs formels. On part du principe que le savoir doit précéder la pratique, qui n'en est que l'application. On peut supposer en effet que si nombre d'analphabètes adultes n'envisagent pas d'entrer dans une démarche d'alphabétisation c'est moins, comme nous serions tentés de le penser, par crainte d'entreprendre un apprentissage difficile et destiné à rester imparfait que parce que la fonction même de l'écrit dans une société qui a généré leur analphabétisme. C'est pourquoi, l'alphabétisation fonctionnelle est plus adaptée, elle combine donc l'accès au savoir et au savoir-faire avec les exigences locales du travail et du développement endogène. Elle vise à l'acquisition des mécanismes de lecture, d'écriture et de calcul, et au perfectionnement professionnel par l'apprentissage d'un métier en vue de l'amélioration des conditions de vie au plan individuel et collectif.

Graphique Q : Répartition de l'échantillon selon l'objectif



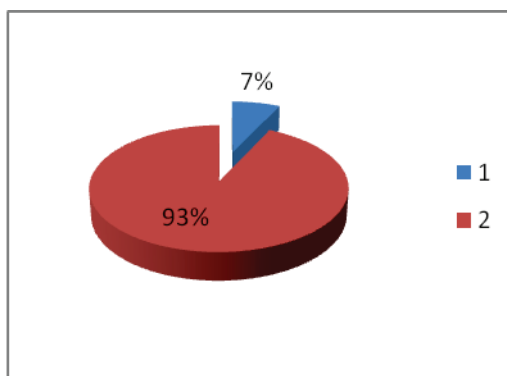
L'enquête a permis de savoir que dans le groupe 1 l'orientation vers certaines formations professionnelles est fonction du faible usage de l'écriture dans l'exercice du métier, notamment pour les formations telles que la couture, la coiffure, la maintenance, la soudure... De façon globale, la majorité (58%) des apprenants n'ont suivi de formations professionnelles autres, avant d'accéder au centre de formation actuelle. Le tiers (34%) des apprenants ont déjà reçu une formation professionnelle, Il y a lieu de penser que pour ceux là, soit la formation préalable a été mal choisie, et

ils n'ont pas eu des débouchés en termes d'emplois, soit qu'ils avaient juste besoin de compléter leurs formations pour s'arrimer aux offres et débouchés d'emplois et se donner plus de chance pour trouver un emploi grâce à une formation.

Au regard des résultats concernant l'ingénierie de formation pour les peu qualifiés, le graphique R sur la répartition de l'échantillon selon que la formation reçue débouche à un emploi, nous avons aussi considéré le groupe 3 qui sont hors-circuit de formation actuellement, mais qui ont répondu avoir suivi une formation dans le passé.

Ingénierie de formation pour les peu qualifiés

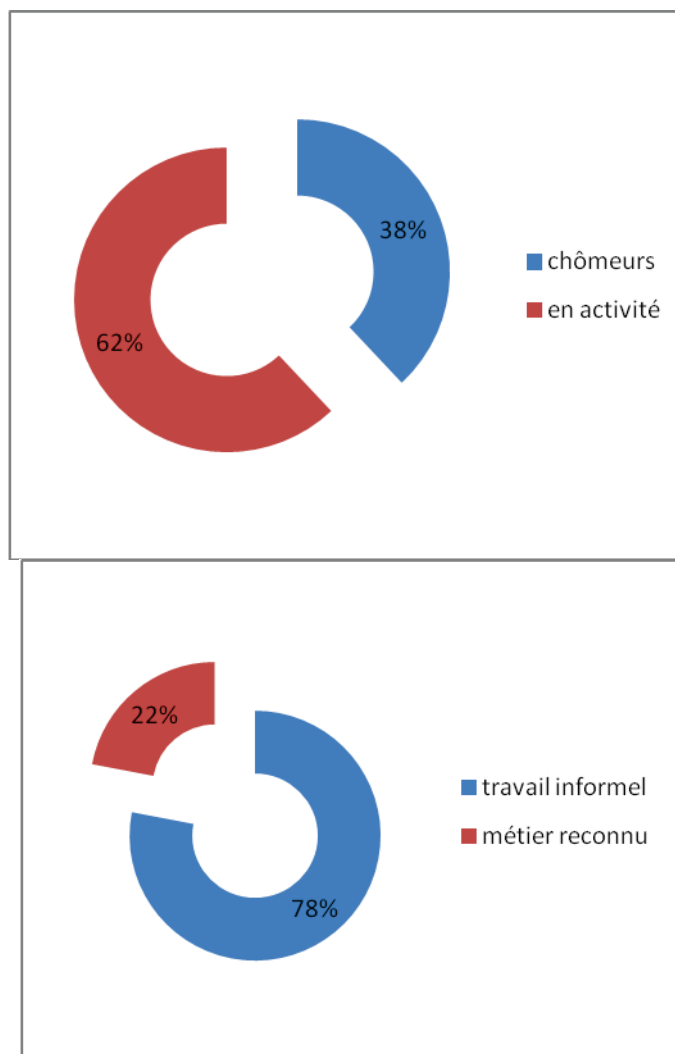
Graphique R : Répartition de l'échantillon selon que la formation reçue a permis de trouver un emploi.



Pour la majorité (93%) la formation n'a pas permis d'avoir un emploi. Pourrait-on voir ici, l'inadéquation formation-emploi ? On peut penser que la formation en soit ne suffit pas à elle seule pour une bonne insertion professionnelle. Et se poser la question à savoir si les formations offertes correspondent à une demande ou bien si les formations offertes sont en adéquation avec les besoins réels des entreprises et de la société. Compte tenu des résultats si parlants, on peut supposer que les formations sont inadaptées.

Quand il s'agit de l'activité exercé pour ceux qui travaillent (voir graphique S), les données recueillies nous montrent que sur les 62% en activité, 78% exercent dans les professions informelles, et 22 % les métiers reconnus.

Graphique S : Répartition de l'échantillon selon l'activité exercée

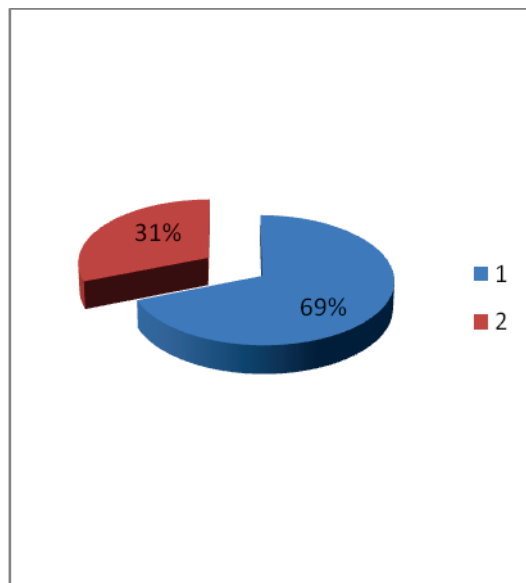


Ces données laissent apparaître l'importance d'insertion par l'activité informelle. Ceci confirme les chiffres du BIT et du ministère de l'Emploi et de la formation professionnelle et soutiennent notre thèse. Ces données ont aussi été relevées par l'OIT (2004) à travers les statistiques sur l'emploi et le marché du travail au Cameroun. Le problème est maintenant de savoir comment faire pour que cette insertion professionnelle par les activités informelles soient durable, dès qu'en terme de créations d'emplois, l'économie informelle représente le plus grand pourvoyeur d'emploi au Cameroun avec près de 84% de la population occupée en 2001(OIT, 2004, p. 21).

La prédominance de l'emploi dans le secteur informel semble être révélatrice d'une part de l'inefficacité des programmes, et d'autre part des dynamismes des populations camerounaises et leur esprit d'entreprise qui le amènent à créer des

emplois même si ceux-ci restent encore précaires. Cette précarité met les sujets dans une situation de vulnérabilité sociale, psychologique, et d'instabilité comme l'indique le graphique T sur la répartition de l'échantillon selon que l'emploi obtenu correspond à ce que recherche l'enquêté.

Graphique T : Répartition de l'échantillon selon que l'emploi obtenu correspond a ce que recherche l'enquêté.



Il en ressort que jusqu'à 31% ne sont pas satisfaits par l'activité qu'ils exercent actuellement. Nous pouvons supposer que le fait d'exercer une activité non souhaitée peut conduire à une démotivation. Peut-on vraiment s'insérer si on n'aime pas ce qu'on fait ? Il a été démontré dans la théorie de la motivation que

Ensuite nous voulions connaître les efforts mobilisés pour rechercher un emploi, le tableau 22 répartit l'échantillon selon les critères de recherche de l'enquêté.

Tableau 22 : Répartition de l'échantillon selon les critères de recherche de l'enquêté.

	R1	R2	R3	R4	Sans réponse
Groupe 1			20	8	117
Groupe 2	2				98
Groupe 3	12		23		65
Groupe 4	4		17	29	50

De l'analyse de tous groupes confondus, il ressort que les dispositifs étatiques et formels sont peu employés, les jeunes privilégient les réseaux informels.

Comme l'ont révélé les études antérieures (EESI 1, 2005), le manque de transparence sur le marché de l'emploi au Cameroun amène les jeunes à penser que le canal habituel de recherche d'emploi est biaisé et qu'il faille user des relations personnelles pour s'y frayer un passage.

Au fil du temps, avec l'étroitesse du marché de l'emploi, cette situation s'est présentée avec persistance, à tel enseigne que les relations personnelles ou réseaux de relations sont devenues le mode le plus courant de recherche d'emploi. Les canaux informels de recherche d'emploi sont utilisés par la grande majorité (90%) de jeunes en situation de chômage. Plus spécifiquement, ces jeunes recherchent principalement un emploi par le réseau de relation des parents et d'amis.

La proportion des jeunes utilisant principalement le canal des agences de placement et autres restent très faible (4%). L'opinion publique véhicule l'idée selon laquelle les agences de placement ne sont pas objectives, les critères de recrutement sont flous, ce qui entraîne un découragement des jeunes à passer par ces canaux pour rechercher un emploi. D'ailleurs, de nombreux jeunes utilisant ces canaux le font sans grande conviction parce qu'ils ne sont pas intégrés dans un réseau relationnel sur lequel ils peuvent fonder un espoir. L'initiative personnelle n'est généralement qu'un palliatif, très souvent utilisé lorsque les autres canaux sont épuisés.

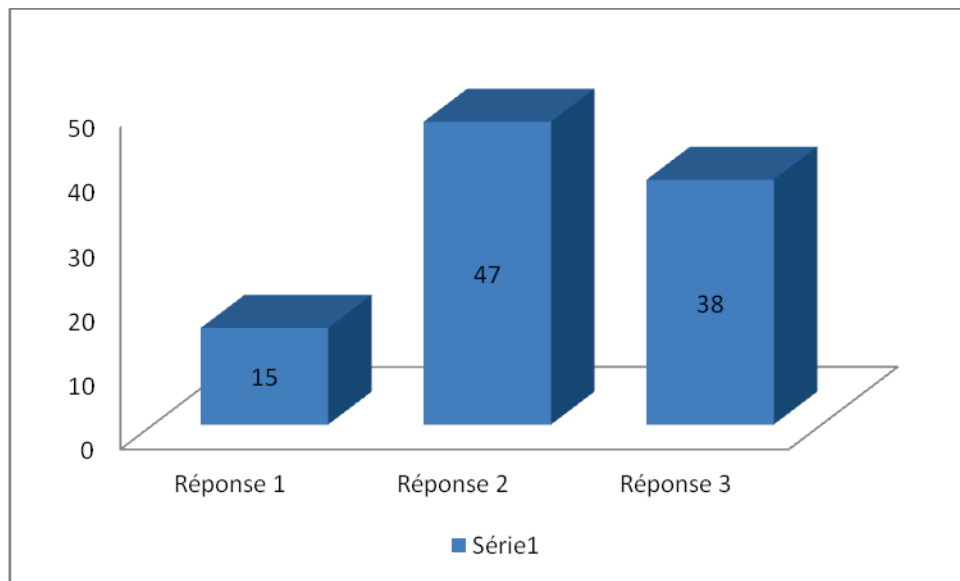
Les difficultés à s'insérer à travers un emploi décent avec les contraintes rencontrées sur le marché du travail obligerait donc les jeunes à passer par les relations

amicales ou familiales. Lorsque les individus ont épuisé ces deux cartes sans succès, c'est uniquement à ce moment qu'ils se dirigent vers les agences publiques ou privées de placement. Le manque de transparence du système les obligerait à contourner les procédures officielles, en y introduisant un paramètre subjectif d'appréciation qui est celui des relations amicales ou familiales. Mais dans le fond, cette option de relations de proches n'est-elle pas guidée par le fait que ces jeunes ont des difficultés à rédiger un CV, une lettre de motivation ?

Les réseaux formels publics exigent un dossier dont la composition et la formulation demandent un minimum de connaissances de l'écriture. Or en passant par les amis, il se pourrait que le demandeur brûle cette étape et arrive à obtenir un rendez vous d'entretien, un contrat de travail peut être conclu. Mais combien de personnes peuvent accéder au travail par cette voie ? Et ceux qui ont pu accéder par cette voie, l'emploi reste précaire dès l'instant où ils se retrouvent au chômage. Comment feront-ils pour trouver un autre emploi ? Et dans le cas où l'emploi demeure, le quotidien s'avère compliqué dans la mesure où leur situation d'analphabète ou d'illettrisme se vivait jusqu'alors en secret. Face à une situation professionnelle qui exige la maîtrise de l'écrit, ces personnes se retrouvent sans état d'évitement, et nous pouvons imaginer leur souffrance et les impacts sur la valorisation de soi et l'estime sociale. C'est pourquoi nous insistons sur l'approche de la considération de l'individu, de la reconnaissance des compétences, des valeurs, qui doivent se situer en amont de l'insertion professionnelle quant il s'agit des personnes fragiles, peu alphabétisées. Certes la difficulté de trouver un emploi est grande, face au chômage, elles sont les plus éloignées du marché du travail, mais nous voulons démontrer qu'au-delà de cet éloignement du marché du travail, les problématiques de la reconnaissance des compétences sont plus importantes. Car même si ces individus ont des difficultés en écriture, ils ont parfois des compétences acquises de façon informelle.

Le graphique U, qui répartit l'échantillon selon les paramètres de la qualification, montre que la qualification est obtenue par la formation dispensée dans un centre de formation pour 47%.

Graphique U : Répartition de l'échantillon selon les paramètres de la qualification

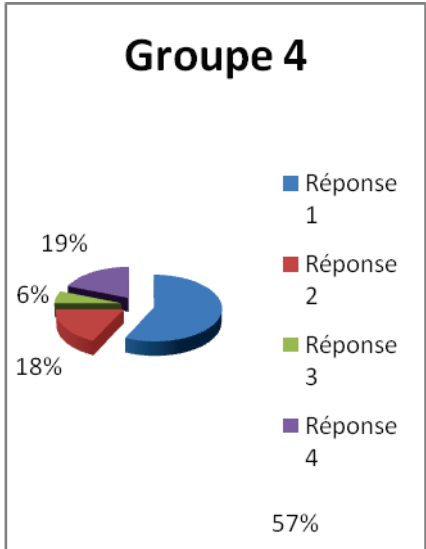
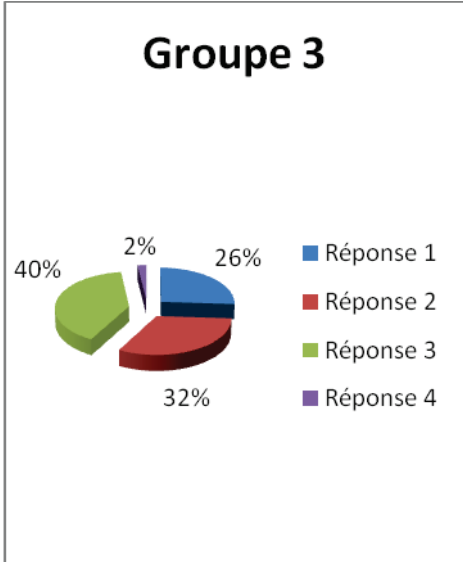
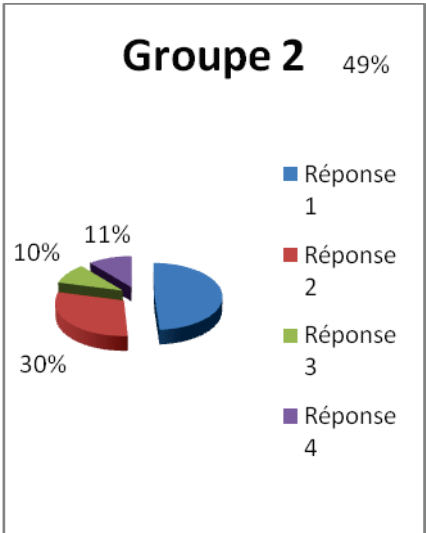
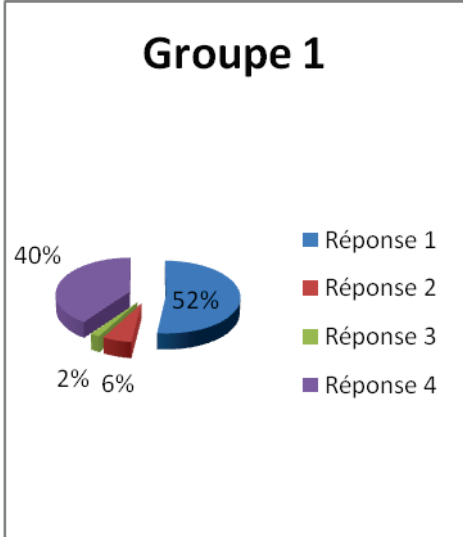


Nous pensons que si ce résultat atteste de la confiance qu'ont ces apprenants quant à la capacité de leur centre de formation à les former à un métier, à leur donner une formation pratique et qualifiante, 38% pensent de toute façon que la qualification est liée au diplôme. Ce chiffre est assez important et doit être assimilé aux préjugés qui font des diplômes obtenus, l'unique voie de reconnaissance scolaire. Préjugés dus à un passé colonial qui associait travail manuel et servitude, et surévaluait l'employé administratif qui, par la maîtrise de la langue, pouvaient servir l'administration et en tirer des bénéfices socio-économiques. Cette option stratégique a d'ailleurs longtemps pénalisé l'enseignement technique et professionnel au Cameroun. Ainsi, ceux qui n'ont pas de diplômes, éprouvent un sentiment de frustration. Enfin, l'on peut noter que les apprenants accordent peu d'intérêt à l'expérience : seuls 15% voient dans la qualification l'expérience acquise par le travail. Ce chiffre confirme ce qui est dit ci-dessus : la notion de *reconnaissance* des compétences n'est pas divulguée. Ces personnes ne croient pas en leurs compétences, elles exercent une activité pour gagner leur vie à un instant T, sans toutefois penser que cet exercice est lié à des compétences. Sans diplôme, l'activité ne pourrait durer ? Pourquoi ? À notre sens, elle ne peut durer parce que l'activité n'est pas reconnue et valorisée. Au lieu de continuer à former les jeunes dans des métiers qui n'aboutissent nulle part, on devrait tenir compte des

activités qui déjà dominant l'économie, dès lors qu'on peut y trouver son compte financièrement.

Justement à propos des revenus, la compréhension du graphique P sur la répartition de l'échantillon par rapport au revenu est complexe.

Graphique V : Répartition de l'échantillon sur le revenu

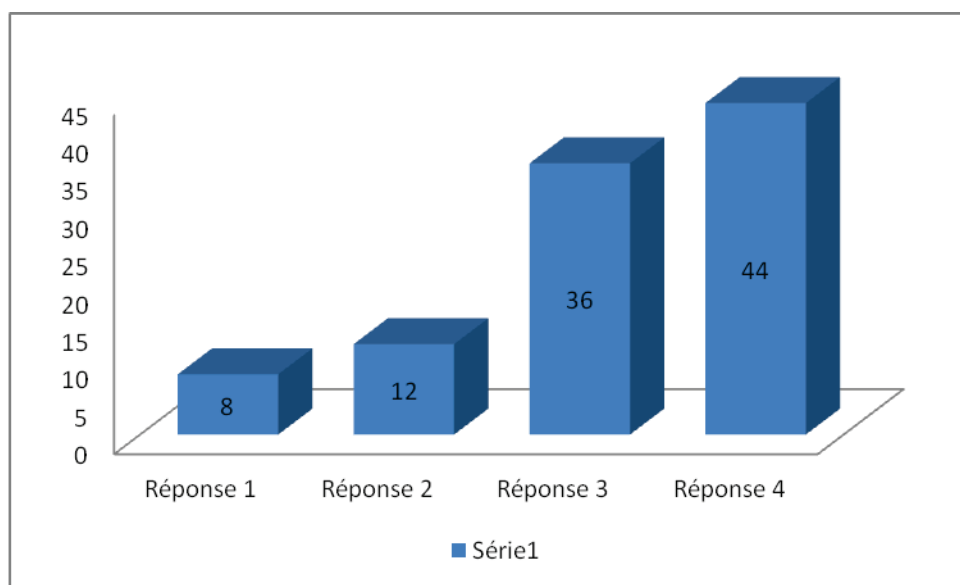


Même certaines personnes en formation ont répondu avoir une rémunération qui doit provenir sans doute d'une activité informelle (étant donné que la formation est à plein temps). Ceci remet en cause les chiffres réels du chômage au Cameroun et

confirme une fois de plus les profits que peuvent tirer des individus sur l'activité informelle. Si la somme de 60.000 francs CFA(100 euros) reste très modeste, il n'en demeure pas moins vrai que dans chaque groupe, il existe des personnes qui perçoivent une rémunération égale ou supérieure à 60.000 francs CFA (plus de 2 fois le salaire minimum légal !). On remarque par ailleurs que certaines personnes n'ont pas voulu répondre à cette question, ce qui peut traduire la gêne qu'elles ont à parler de leur revenu, la question de revenus étant culturellement considérée comme confidentielle, intime, voire tabou.

Concernant les dispositifs mis en œuvre pour des jeunes (voir graphique W), sur 85% des personnes, ayant répondu à cette question, les réponses " R3 & R4" connaissent des scores très élevés. Les jeunes pensent qu'ils sont très peu soutenus et n'ont plus confiance en l'administration publique. Par ailleurs, le manque d'expérience des jeunes est un facteur non négligeable, mais ne recueille que 12%.

Graphique W : Répartition de l'échantillon selon les jeunes qui connaissent les mesures politiques



Les apprenants interrogés pensent que le chômage des jeunes est dû principalement à l'absence de soutien de l'État, et au manque de confiance que la société leur témoigne. En effet, les dispositifs étatiques ou privés d'accompagnement des jeunes dans la recherche d'emploi au Cameroun sont jugés très peu efficaces. Une personne à la recherche d'emploi, doit se mobiliser toute seule ou compter sur la

famille ou les relations pour trouver du travail. Le chômage constitue un problème préoccupant de l'emploi des jeunes. Du fait de la pression démographique et du système scolaire inadéquat, les jeunes arrivent de plus en plus sur le marché du travail mal armés pour affronter le monde du travail. Le niveau de formation inadaptée ne facilite pas non plus l'accès à un emploi décent. Ainsi, le secteur informel constitue alors un refuge par défaut pour les jeunes.

Par ailleurs, 15% des enquêtés ont répondu « autres » sur les facteurs de leur absence d'emploi. On peut émettre l'hypothèse que les jeunes auraient tendance à nier fortement leurs problèmes et/ou ont du mal à les repérer. Il existerait des éléments « tabous » sur lesquels les jeunes auraient des difficultés à s'exprimer, telle que l'alphabétisation. Les jeunes craignent d'être jugés aussi préfèrent-ils se taire pour ne pas être stigmatisés. Cependant, ces jeunes restent confiants, le graphique S, montre leurs aspirations.

Tableau 23 : État d'esprit des enquêtés

Très confiant	Confiant	Peu confiant	Pas du tout confiant
38	78	155	173

Malgré les difficultés déjà relevées de leur situation, 116 personnes restent confiantes, ou très confiantes même. C'est le fait certainement du sentiment qui les anime selon lequel l'avenir leur appartient. Nous avons noté de nos entretiens que ceux-ci ont tous un rêve, un désir celui de créer leur propre structure quelle que soit le domaine d'activité. Ils sont confiants surtout en leur avenir professionnel. On note que près du tiers des apprenants ont déjà subi d'autres formations professionnelles. Il y a donc une tendance à aller de l'avant de la part de ces jeunes, en accumulant les connaissances qui peuvent leur permettre de valoriser et s'insérer socialement.

Mais ce constat peut aussi s'analyser sous d'autres angles : ils sont jeunes, et l'optimisme est un trait stéréotypique des jeunes. Ils sont satisfaits de la qualité de leur formation, et ce qui laisse entrevoir l'insertion par l'emploi à la fin de la formation. Cela prouve que, malgré leurs difficultés, leur niveau de qualification souvent faible,

certaines jeunes n'ont pas perdu l'espoir d'un avenir meilleur. Si parfois l'espoir est loin de la réalité, la formation peut être un accompagnement, un appui vers l'emploi et l'insertion.

En revanche, Il n'en demeure pas moins vrai que 173 jeunes interrogés ne parviennent pas à se projeter et/ou sont inquiets quant à leur avenir. À ceux-ci, s'ajoutent 155 qui déclarent être peu confiants,

Tableau 24 : Répartition de l'échantillon selon les aspirations de l'enquêté

Très confiant	Confiant	Peu confiant	Pas du tout confiant
38	78	155	173

Si ces chiffres sont loin d'être rassurants, on aurait pu, au regard des difficultés multiples auxquelles ces jeunes doivent faire face, s'attendre à pire. Ces chiffres semblent tout à fait refléter l'état d'esprit d'une jeunesse en pleine interrogations et en quête d'identité, les jeunes ont une représentation de l'avenir à très court terme. Le véritable défi, c'est d'accéder à un emploi. Mais les échecs scolaires répétés finissent par avoir une influence sur la façon dont les jeunes se perçoivent. Les sentiments d'inefficacité qu'ils ressentent ont un effet très négatif sur la construction de leurs projets, et de l'insertion socioprofessionnelle.

À ce propos, le tableau 25 sur la répartition de l'échantillon selon que de l'enquêté dispose d'un projet professionnelle : 29 personnes n'ont pas trouvé des réponses à cette question.

Tableau 25 : Statistiques sur l'effectivité d'un projet chez les enquêtés

Personne ayant un projet professionnel	Personne n'ayant pas un projet professionnel
190	225

225 personnes déclarent ne pas avoir de projet professionnel, alors qu'elles sont 190 à avoir un projet professionnel, celui de s'installer à leur propre compte pour fuir les difficultés liées au chômage. L'on observe que les jeunes apprenants sont très ambitieux et tiennent à se former pour maximiser leur chance de réaliser leur projet d'entreprise. Ce résultat corrobore la tendance obtenue à la question précédente, à savoir le degré d'optimisme et de confiance des apprenants. Il confirme de plus le dynamisme des acteurs de l'informel. Gardons à l'esprit que lors de l'administration des questionnaires, 390 personnes sont en formation. Ce résultat montre que la majorité des apprenants veulent s'auto-employer, s'ils sont en formation et ont déjà des projets, dans le même temps, ils confirment pas ailleurs qu'ils n'ont pas confiance aux recrutements, on peut donc supposer en effet les filières proposées dans ces centres de formations permettraient aux apprenants de s'auto-employer : coiffure, couture, soudure... On peut supposer aussi que ces centres d'apprentissage et de formation, offrent certaines formations qui répondent aux besoins économiques.

Le responsable du centre de Douala Delasalle, confirme et précise que le but de leurs formations est de créer les conditions d'autonomie afin que les apprenants puissent dans la mesure du possible s'installer à leur compte.

Concernant encore l'insertion, les personnes interrogées pensent dans leur majorité qu'un jeune inséré socialement et professionnellement est un jeune qui, en plus d'une formation, a trouvé un emploi stable. Et pour le tiers des enquêtés, c'est celui qui est qualifié, car la qualification garantit le premier emploi et l'insertion.

L'insertion sur le marché du travail au Cameroun, et en particulier dans une situation d'emploi décent, se fait suivant un processus « de file d'attente ». Les demandeurs d'emploi doivent attendre longtemps les rares annonces de création d'emploi ou de vacance de poste : la solution reste l'auto-emploi. On assiste ainsi au développement du commerce et des services, qui s'accompagne d'une faible création d'emplois décents. En effet, les niveaux de rémunération sont fréquemment bas, et les emplois ne bénéficient d'aucune protection sociale. La difficile situation du marché du travail justifie qu'une bonne partie de jeunes prenne conscience que le salut réside dans l'auto-emploi. C'est la raison pour laquelle on observe une arrivée de plus en plus poussée des jeunes dans l'informel qui représente environ 80 % du total des emplois

au Cameroun. Si l'économie informelle est en majorité dominée par les jeunes d'un faible niveau d'instruction, on note depuis le début de la crise économique une arrivée de plus en plus pressante des jeunes diplômés dans cette partie de l'économie.

Enfin, notre questionnaire se termine par cette question ouverte, « Pour vous qu'est-ce qu'un jeune inséré ? » : plus de la moitié d'apprenants n'ont pas répondu. 46% seulement des personnes interrogées ont apporté une réponse. Soit qu'ils n'ont pas compris la question, soit qu'ils n'ont pas pu répondre par ce qu'il fallait écrire, alors que pour les autres questions il suffisait de cocher. Nous supposons que du fait de leur niveau scolaire et se sont abstenus, ceci peut nous confirmer le nombre élevé des jeunes analphabètes au Cameroun.

Quant aux réponses obtenues, elles vont dans tous les sens, elles sont hors du contexte de la question. Nous pensons que les jeunes n'ont pas compris le sens de la question ou n'ont pas suffisamment de connaissance ou d'information en matière d'insertion professionnelle. La réponse à cette question se trouve beaucoup dans les entretiens qui sont verbales, nous avons la latitude d'expliquer en d'autres mots la signification réelle du mot « insertion », qui déjà dans la langue française paraît bien complexe. L'analyse de résultats des entretiens qui suit tentera d'apporter aussi des réponses.

6.5. Étude des entretiens

Cette enquête par entretien a pour objectif de pouvoir recueillir le maximum d'informations et de représentations des jeunes sur leur positionnement individuel en matière de formation et d'insertion professionnelles, et de confronter ces données aux résultats des questionnaires. L'enquête est aussi motivée par le besoin de collecter des données exprimant autant le positionnement objectif des jeunes que leurs réactions subjectives face aux questions posées. L'affect est en effet, une partie intégrante de la perception de la réalité. Nous avons procédé à 10 entretiens individuels avec des jeunes en formation ou en activité : 6 entretiens avec des formateurs, et 4 entretiens avec des fonctionnaires du MINEFOP. Les types de questions élaborées sont à la fois des questions directes et fermées, ainsi que des questions ouvertes. Nous tenons à préciser que pour une meilleure compréhension des corrections grammaticales et dans le vocabulaire ont été apportées aux

réponses des personnes interrogées, sans toutefois modifier les sens des mots et du discours.

Nous avons créé des noyaux de sens (groupe de mots ou groupe de phrases). Cela a été les prémisses de notre analyse. Par la suite, nous avons construit un système de catégorisation. Tous les codes furent regroupés sous un thème commun.

Ces catégories sont formées à partir du matériel accumulé. Les catégories n'existent pas au départ, mais elles sont induites progressivement (Deslauriers, 1991). Dans un premier temps, nous avons organisé le matériel à partir de la réflexion soutenue par un cadre d'analyse souple et adapté; dans un deuxième temps, plusieurs nouveaux thèmes comme insertion dans le secteur informel, ont émergé de la parole des gens. Certaines de ces catégories n'ayant pas été concluantes pour les besoins de notre recherche, nous les avons abandonnées.

Finalement, nous avons intégré toutes les autres catégories sous deux grands thèmes centraux de la recherche, appelés *matrices de sens*. Matrice de sens que nous définirons par un regroupement de concepts et de phénomènes ayant un lien entre eux dans une catégorie conceptuelle plus large et inclusive.

Les personnes participant à cette recherche ont été assurées d'une confidentialité absolue quant aux propos, opinions et renseignements qu'elles ont jugés opportun de nous confier. À cet effet, leurs noms n'apparaissent pas, nous n'avons utilisé que des prénoms différents des leurs. Elles ont été informées des objectifs poursuivis et de l'utilisation des résultats obtenus. Elles ont participé aux entretiens en toute connaissance de cause.

Pour les besoins de la recherche, nous croyons que le nombre de 20 personnes est pertinent et réaliste. Ceci nous a permis d'éclairer les questionnements que nous avons. Comme Patton (dans Mayer et *al.*, 2000) le souligne, aucune règle n'est établie concernant la taille de l'échantillon dans une recherche qualitative.

Chaque entrevue réalisée a été enregistrée, puis transcrite par écrit, ce qui allait en faciliter l'analyse. À partir du canevas d'entretien, nous avons construit un guide de codification qui consigne la liste des thèmes utilisés pour identifier et catégoriser les données recueillies.

Les témoignages – leur contenu et les codifications – ont été ensuite transférés sur un support informatique, afin de réaliser différents regroupements pour les besoins

de l'analyse. Nous avons ainsi mis en forme les données recueillies, notamment en regroupant les extraits se rapportant à des thèmes précis ou à nos hypothèses.

Nous allons à présent faire le récit de vie de 10 jeunes qui ont été soumis aux entretiens et poursuivre avec l'analyse d'entretiens.

6.5.1. Le récit de vie

Les jeunes sont tous peu scolarisés. Pour des raisons d'égalité nous avons choisi 5 femmes et 5 hommes. Il se trouve que parmi ces personnes, 4 participent à un programme de formation, 6 parmi eux occupaient un emploi au moment de l'enquête en octobre 2012. Ces personnes seront ré-interrogées, ainsi que 5 personnes du centre de formation de Yaoundé, un an après en novembre 2013. Dans un premier temps, nous ferons une courte esquisse d'un profil de chacune d'entre elles. Nous voulions que ces récits ne concernent que les jeunes et non les formateurs et les fonctionnaires, pour plus d'authenticité. Ce sont des brèves descriptions de récits de vie relatant la construction de l'identité individuelle de chaque jeune ayant accepté de se révéler pour les besoins de cette recherche. Afin de garder l'anonymat, nous utiliserons des prénoms fictifs. Il est important de rappeler que cette recherche a pour objectif de comprendre les phénomènes et les facteurs entravant la participation au monde du travail décent et durable de certaines personnes peu scolarisées. Il est important aussi de découvrir quels facteurs ont le plus d'impacts sur l'intégration à l'emploi et insertion sociale.

Jeanne

Femme de 32 ans, monoparentale avec 3 enfants âgés de 17, 8, 4 ans. Personne analphabète : elle a abandonné l'école en classe de CE1. Ayant des parents analphabètes, elle est peu soutenue dans sa démarche éducative. Elle ressent constamment un sentiment d'exclusion face au système scolaire. Son père décède lorsqu'elle est en bas âge. Elle a été élevée par sa tante, sa mère n'ayant pas assez de revenus pour subvenir aux besoins de ses 7 frères et sœurs.

Toutefois, les liens entretenus avec sa mère sont chaleureux. Elle s'investit grandement dans l'éducation de ses enfants. Ce qui a pour impact de réduire son réseau social et l'empêche aussi d'occuper un travail rémunéré. Son implication sociale et les cours de coiffure à la Maison de la femme à Douala lui permettent de se construire un réseau social. Son compagnon, père de son dernier enfant, et elle-

même vivent sous le seuil de la pauvreté (revenu 1 dollar par jour, c'est-à-dire 500 francs). Son mariage avec le père de son 2^e enfant se terminera abruptement quand elle apprendra que son mari abuse sexuellement de sa fille aînée qu'elle a mise au monde, à l'âge de 15 ans (avec un géniteur qui n'a pas reconnu l'enfant). Elle devrait subvenir seule aux besoins de ses enfants, sans travail, son compagnon « se débrouille pour ramener quelque chose à la maison » dit-elle. Mais leurs besoins essentiels ne peuvent être comblés.

Serge

Homme de 24 ans, il est marié avec 1 enfant. Personne analphabète, il termine sa scolarité en classe de CP. L'éducation parentale est totalement absente. Il côtoie la pauvreté extrême, la misère, la violence et l'alcoolisme paternel pendant son enfance et son adolescence. Ensuite, son père ayant abandonné le foyer familial, Il vit plusieurs situations de ruptures et de blessures sociales. Il vit encore chez sa mère avec sa petite famille, Il travaille comme vendeur ambulancier de fruits, devant une boulangerie, parfois se déplace d'un trottoir à l'autre. Voilà sa vie de jeune adulte.

Pierre

Homme célibataire de 26 ans issu d'une famille de 8 enfants, sans père au foyer. Sa mère a eu ses 8 enfants de 5 pères différents. La famille vit en situation de pauvreté. Pour tenter de subvenir aux besoins essentiels de sa famille, sa mère travaille dans des conditions difficiles comme femme de ménage. Il lui porte une admiration sans bornes. Malgré la présence de grande pauvreté, toute la famille a l'air très heureuse. Son expérience avec le milieu scolaire est désastreuse et parsemée d'échecs et de difficultés d'apprentissage. Il abandonne l'école en CM2. L'analphabétisme est le propre de toute la famille, sauf, il y a une exception, sa sœur aînée. Pierre est analphabète, il fait le métier de Call-Box (cabine téléphonique).

Roger

Sa vie adulte est pleine de moments de détresse psychologique et sociale. Il vit de grandes ruptures sociales (perte d'emploi, décès tragique de sa conjointe, etc.). Roger a 30 ans et est déjà veuf avec 3 enfants. Concernant son rapport au travail, il a occupé un poste de gardien de sécurité chez un particulier pendant 8 ans. Quand son employeur a perdu son emploi, il a également mis Roger à la porte, sans aucune

indemnité. Il ne s'en remettra pas vraiment. Il tente par la suite plusieurs expériences avec le marché du travail dans le secteur informel qui s'avèreront négatives. Aujourd'hui, il fait une formation en cuisine dans l'espoir de trouver du travail. Il a quitté le système scolaire dès l'âge de 11 ans.

Marthe

Femme de 21 ans, elle est mère de 2 enfants. Victime de pauvreté extrême depuis son enfance, elle devra participer aux tâches domestiques pour soutenir sa mère qui est souvent malade. Son père est alcoolique. La marginalité de sa vie de misère l'affecte énormément. Afin de prendre en charge la vie familiale, elle quitte la vie scolaire en CM1, et occupe de petits boulots. Le niveau scolaire de ses frères et sœurs est identique au sien.

Avant d'entreprendre sa formation en esthétique, elle était analphabète. En tant qu'adulte, elle côtoie toujours la pauvreté qui l'empêche de combler ses besoins essentiels. La situation de ses enfants continue de la préoccuper. Elle souhaite que ses enfants fassent les études même si la stigmatisation dont elle était victime à l'école ne lui fait pas regretter son abandon du milieu académique. Sa vie de couple harmonieuse et sereine la comble de bonheur, elle s'est mariée avec le père de son second enfant. Elle entretient de bons liens familiaux. Sa formation lui procure un peu de valorisation, de confiance en elle.

Rose

Femme de 35 ans. Divorcée, mère d'une fille et grand-mère 2 petit-fils, elle a eu sa fille à 15 ans, cette dernière, a reproduit la même situation que la mère. Elle vit présentement en situation de pauvreté avec sa fille et ses petits enfants. Tourmentée par ses origines, elle se considère comme une enfant illégitime. Un sentiment de rejet général qui l'habite toute sa vie. Comme l'école est peu valorisée par sa mère, elle quitte le milieu scolaire CE2. La famille entière souffre d'analphabétisme. Elle commence à travailler à 13 ans pour contribuer financièrement aux besoins de la famille. Elle possède une grande expérience de travail en couture, activité qu'elle a effectuée depuis l'âge de 21 ans, elle a appris le métier par sa tante.

Jeanine

Femme de 27 ans, divorcée et sans enfant, elle est issue d'une famille à faible revenu. Toute son enfance est affectée par une mauvaise relation avec sa mère.

Pendant cette période, elle demeure chez ses grands-parents, elle entretient de bons liens avec son père. Un manque d'intérêt flagrant pour l'école fait qu'elle abandonne le collège dès la première année en classe de 6e. Ses parents sont analphabètes, elle se débrouille bien en lecture et écriture. Elle entre en contact avec la pauvreté extrême lors de son mariage. L'alcoolisme et la violence de son conjoint lui font vivre une époque pénible de sa vie. Elle possède une grande expérience de travail dans le ménage et service à domicile. Elle interrompt ses activités rémunérées pour s'occuper de ses parents malades. Lorsqu'ils meurent tous deux de SIDA, elle retourne améliorer ses aptitudes en lecture et en écriture. Suite à cette formation, elle obtient un emploi dans un hôtel comme femme de chambre. Poste qu'elle occupe depuis 2 ans.

Lucie

Femme de 33 ans, veuve et mère de 4 enfants, dont un décédé de façon tragique. Elle est issue d'une famille à faibles revenus. Pendant son enfance et son adolescence, il existe une harmonie familiale qui lui permet de vivre une belle période de son existence. N'aimant pas l'école et subissant constamment des échecs, elle abandonne les études en CM2. Ses parents n'ont pas de problèmes de lecture et d'écriture. Les difficultés se présentent lorsqu'elle se marie : pauvreté, adultère. Le mari lui « mène la vie dure ». Cette situation l'amène à la dépression. Elle a le soutien de son père, ce qui lui permet de s'accrocher à la vie. Son conjoint est décédé quelques mois avant l'entretien lié à cette recherche. Concernant son rapport au travail, elle n'a jamais travaillé. Après la mort de son mari, elle est retournée vivre avec ses enfants au domicile de ses parents.

Georges

Homme de 28 ans, divorcé et père de deux enfants. Son enfance et son adolescence se déroulent bien dans une famille à faible revenu. Les deux parents ont toujours travaillé, tous les deux en petits commerces. Cette situation permet à la famille de ne pas vivre en situation de grande pauvreté.

Éprouvant des difficultés scolaires, il quitte l'école à 15 ans en classe de 6^e. Ses parents terminent, quant à eux, leur cycle d'études primaires. Concernant sa situation de vie de couple, il vit de nombreuses relations amoureuses, dont deux mariages et deux divorces. A chaque fois ce sont ses femmes qui l'ont abandonné

pour des hommes « plus riches » selon ses propres termes. Étant un homme sensible, les difficultés entourant sa vie maritale se répercutent dans son milieu de travail. Il quitte ou perd ses emplois parce qu'il en est trop affecté. Il a vécu plusieurs expériences de travail salarié : tantôt serveur dans un restaurant, tantôt vendeur « à la sauvette » des jus. Au moment de l'enquête, il est cuisinier dans un petit restaurant. Il a acquis ces compétences quand il travaillait comme serveur.

Paul

Homme de 29 ans, avec 5 enfants ; après avoir perdu son travail de chauffeur -taxi, il divorce, son ex-épouse part avec tous les enfants vivre chez ses parents à elle ; lui est retourné chez ses parents. Il est issu d'une famille où sévit une très grande pauvreté. Même si cette pauvreté demeure encore présente, le bonheur familial redevient possible lors du départ de son père alcoolique pour une autre femme. Paul est analphabète, comme tous ses 6 frères et sœurs. Il retrouve un travail de moto-taxi et exerce ce métier depuis presque une année.

La présentation du tableau ci-dessous est relative à l'identification des enquêtés. Le tableau porte sur les aspects tels que le sexe, l'âge, la situation familiale, la taille de la famille, et la situation professionnelle des interviewés.

Tableau 26 : Récapitulatif identification des enquêtés

<u>Nom</u>	<u>Sexe/âge</u>	<u>Niveau Scolaire</u>	<u>Situation Familiale</u>	<u>Nombre enfant</u>	<u>Situation professionnelle</u>
Jeanne	Femme/32 ans	CE1	En couple	3	Sans activité
Serge	Homme / 24 ans	CP	Marié	1	Emploi Vendeur de fruits
Pierre	Homme / 26 ans	CM2	Célibataire	0	Emploi call-box
Roger	Homme / 30 ans	Non Déterminé	Veuf	3	En formation cuisine
Marthe	Femme/21	CM1	Mariée	2	En formation

	ans				esthétique
Rose	Femme/35 ans	CE2	Divorcée	1	emploi couture
Jeanine	Femme/27 ans	6 ^e (entrée au collège)	Divorcée	0	Emploi femme de chambre
Lucie	Femme/33 ans	CM2	Veuve	4	Sans activité
Georges	Homme / 28 ans	6 ^e (entrée au Collège)	Divorcé	2	Emploi cuisinier
Paul	Homme / 29 ans	Non déterminé	Divorcé	5	Emploi moto taxi

6.5.2. Analyse des entretiens

Le niveau scolaire dans le cadre de personnes interviewées par notre étude, ne dépend pas du sexe de l'individu. En effet, aussi bien les hommes que les femmes dans le cas d'espèce, ont un niveau scolaire du cycle « primaire ». Le niveau scolaire détermine le degré d'alphabétisation d'un individu.

- Le niveau scolaire dans ce cadre n'est pas lié avec la situation professionnelle des personnes interrogées.

Nous constatons que malgré le niveau scolaire peu élevé des interviewés, la majorité exercent une activité génératrice de revenus. Même ceux qui ne sont pas allés à l'école (niveau non déterminé) ont une activité.

Cela s'explique par le fait que l'économie camerounaise est presque essentiellement une économie informelle, c'est-à-dire basée sur un système économique non

structuré, où il existe des milliers de « petits métiers » qui ne nécessitent aucun niveau scolaire pré-requis pour exercer.

- Le niveau scolaire dans ce cadre est sans rapport avec la situation familiale précisément l'état marital et le nombre d'enfants personnes interrogées.

Le fait d'avoir un niveau scolaire bas, n'influence pas votre capacité à fonder une famille et à vivre en couple. Bien que nous constatons qu'il y a quatre interviewés qui ont un statut de « divorcé », nous ne pensons pas que cela ait un rapport direct avec le niveau scolaire. Au Cameroun, dans la classe sociale majoritaire, c'est-à-dire la classe « non aisée » dite abusivement « pauvre », le critère scolaire ne détermine pas les relations humaines, ni le nombre d'enfants. En ce qui concerne les enfants, c'est plus souvent l'inverse que l'on observe, plus le niveau scolaire est bas, plus on a tendance à faire des enfants.

Le niveau scolaire dans ce cadre est sans relation avec l'âge, ni le sexe des personnes interrogées. Nous constatons que parmi les personnes interviewés le niveau scolaire est sensiblement le même, quel que soit la tranche d'âge et le sexe de l'individu.

La situation professionnelle aussi, ne dépend pas de, ni de la situation familiale, l'âge, ni du sexe de l'individu dans le cas qui concerne notre recherche, car nous ne constatons aucune corrélation entre la situation professionnelle et ses variables.

- L'insertion sociale.

Au regard des témoignages sur les expériences de vie des interviewés, il ressort que chacun d'eux a le sentiment d'appartenir à une communauté bien précise, n'en est pas exclu et participe pleinement à la vie sociale de la communauté. En effet, chacune de personne interrogée se dit heureux avec sa vie. Personne n'exprime un sentiment d'amertume, ni de découragement et encore moins de désespoir. Nous pouvons en conclure, que le niveau scolaire qui détermine le degré alphabétisation d'une personne n'influe pas sur l'insertion sociale des personnes. Chacun est inséré dans sa famille, son clan, sa tribu, région etc. Cela s'explique par la vie communautaire qui prévaut en Afrique. En effet, les relations humaines sont basées sur l'interdépendance et la solidarité des membres de la communauté, où chacun a la place qui lui est due et il est important à son niveau. Le sentiment de rejet ou

d'exclusion des personnes d'une communauté était rare. On pense que la société traditionnelle a dû ainsi éviter à ses membres des troubles psychologiques que l'on observe aujourd'hui à travers des frustrations liées au sentiment d'être analphabète ou peu instruit. L'appartenance à la communauté nationale dépend du Cameroun, de son travail sur des variables comme l'analphabétisme ou le niveau scolaire.

On constate le même phénomène entre l'insertion sociale et l'insertion professionnelle. L'un n'influe pas sur l'autre, ils ne sont pas liés par des rapports d'inférence. Chacune des insertions a son rôle et sa fonction, et participe à leur manière à réguler la société.

Quelque soit la définition du secteur informel, il est le secteur dans lequel une grande majorité de jeunes (jusqu'à 92% suivant certaines statistiques) exercent. La part de l'emploi des jeunes dans le secteur formel reste faible (8%). L'enjeu serait de réussir à ce que l'essor du secteur informel soit en adéquation avec les exigences du développement certes, mais en réorientant ce secteur vers des logiques plus productives. Pour l'instant, ce sont des emplois précaires avec des revenus précaires. Le jeune qui n'a pas un revenu suffisant pour se suffire à lui-même, reste une charge pour sa famille. Procurer un emploi décent aux jeunes leur permettrait d'assumer leur vie et celle de leur famille. En fournissant des emplois convenables, c'est leur donner, ainsi qu'à leur famille, une vraie occasion de sortir de la pauvreté. C'est ainsi qu'il ressort des nos entretiens que Pierre, Jeanine et Paul vivent encore chez leurs parents avec leurs enfants. Certains y sont retournés après leur divorce, d'autres ne sont jamais partis de la maison familiale. Il est certain que cette promiscuité n'est pas favorable à l'épanouissement de la famille.

Par ailleurs, l'aggravation de la pauvreté conduit certains parents à laisser leurs enfants travailler dès le plus jeune âge. Ces enfants sont exploités en effectuant des travaux pénibles avec des horaires contraignants, comme le frère de Sylvie. Elle exerce une activité de « Call-box » (cabine téléphone ambulante) en face d'un hôtel. Pour satisfaire et garder sa clientèle, Sylvie nous confie qu'elle travaille de 6H00 à 23H00 : « *J'ai besoin de commencer vers 10H00 et arrêter à 19H00, pour m'occuper de mes enfants, c'est mon petit frère, il a 14 ans, si on avait l'argent, il devait aller à l'école, mais il travaille avant 10H et après 19H...On va faire comment? Il va devenir comme nous...* ». « *Nous sommes obligés de faire ainsi ...pour s'occuper de la famille* ». En effet, c'est avec le fruit de cette activité que Sylvie subvient aux besoins

non seulement de ses 3 enfants, mais aussi de ses parents et ses petits frères et sœurs.

L'importance du travail des enfants est une caractéristique majeure du secteur informel où les réglementations qui interdisent le travail des enfants ne sont pas respectées. Au Cameroun, le taux d'activité est de 40 % d'après de BIT (2006), pour une population âgée de 10 ans et plus. Ce taux fait alors apparaître le phénomène préoccupant du travail des enfants. En mettant ainsi en évidence les caractéristiques du marché du travail des jeunes dans le secteur informel, les premières tentatives de compréhension ont montré que la population très jeune continue de s'accroître. Les activités n'étant pas réglementées, c'est tout le monde qui peut y exercer, sans respect ni des horaires, ni des employés, ni des métiers. Les économies n'offrent pas plus d'alternatives ; le secteur informel constitue l'une des principales dynamiques du marché du travail aujourd'hui au Cameroun. Mais est-ce raisonnable, que ces jeunes s'y engagent définitivement et restent analphabètes toute leur vie ?

On peut penser que si d'une part le secteur informel donne la possibilité aux jeunes de « survivre », d'autre part ces activités les maintiennent dans la précarité définitive, l'activité permet au moins de subvenir aux besoins vitaux ; comment abandonner pour aller se former ? À la question : pourquoi ne prenez-vous pas les cours d'alphabétisation ? Elles ont des réponses plus ou moins identiques : « *je ne veux plus retourner à l'école* ». « *...L'école sert à quoi ?* »

Certains croient encore en la formation, même le nombre paraît insignifiant. À première vue, c'est quand même 20% pour un groupe choisi au hasard. La présence d'une majorité de femmes en formation parmi les répondants à l'enquête peut être interprétée comme un signe encourageant de leur capacité à s'engager en formation mais confirme bien que le fait qu'elles sont les plus déscolarisées, et essaient donc à l'âge adulte de se « rattraper ».

En effet, les jeunes femmes sont majoritaires dans les centres de formation qui œuvrent pour lutter contre l'analphabétisme. Mais comme ces centres représentent pour elles une deuxième école, et que l'école est synonyme d'échec, nombreux sont celles qui ne veulent pas s'y aventurer. Elles préfèrent des formations concrètes à un métier. À la question : pourquoi ne prenez-vous pas les cours d'alphabétisation ? Elles ont des réponses plus ou moins identiques : « *je ne veux plus retourner à l'école* ». « *...L'école sert à quoi ?* » « *...Je ne veux pas me retrouver dans la même salle de classe que les parents* ». Il serait peut-être préférable de dissocier les cours

des jeunes adultes de moins de 35 ans de cours des « adultes-parents », ou encore intégrer les cours d'alphabétisation dans un programme globale de formation professionnelle comme nous le soutenons. De même, on imagine que les parents ne souhaitent pas se retrouver dans la même salle de classe que leurs enfants, comme en témoigne le discours l'un coiffeur : *« Quand je prenais les cours pour apprendre à lire et écrire, je me cachais, mon épouse , mes enfants n'étaient pas au courant, j'avais honte, c'était les cours du soir, ça finissait à 21H, mais j'étais obligé de passer par le salon de coiffure pour cacher mes cahiers avant d'arriver chez moi, c'est le moment où je connaissais lire et écrire que j'ai appris la bonne nouvelle à ma famille vous ne pouvez pas vous imaginez c'est très dur, je travaillais comme ça, même mes clients ne savaient pas que je ne sais pas lire, je ne pouvais pas écrire les noms et les téléphones des clients pour garder c'est dur vraiment... »*

Ces problèmes liés à l'image de soi, commencent dès le jeune âge. Ils se posent dès la première étiquette : *« Je n'aimais pas l'école, parce que j'étais toujours mal habillé, on se moquait de moi »* dit Lucie. Dans le même sens Rose affirme : *« je me souviens encore qu'il y avait des gens quand ils entraient dans l'école, les autres riaient,.... Je n'avais pas d'amis,.... Personne voulait marcher avec moi, je faisais toujours le chemin toute seule pour rentrer chez moi »*. Souvent catalogués au début de leur primaire, ils ne veulent plus y mettre le pied. Après un passage de quelques années sur les bancs d'école, pour ceux qui ont eu la chance d'y aller, ils en ressortent encore plus carencés aux plans cognitif, affectif et social : sans aucune qualification, sans maîtrise la lecture et l'écriture, avec une estime d'eux-mêmes à un niveau des plus bas. Ces jeunes n'ont pu à l'âge scolaire s'approprier la lecture et l'écriture, base essentielle de toute la fonctionnalité de la société, et donc de leur intégration. Dès lors que certains peuvent avoir un emploi stable, nous pouvons considérer qu'ils sont insérés ?

Si on considère la définition du concept d'insertion socioprofessionnelle, comme le fait d'avoir un emploi stable, peut-on alors penser un instant qu'une personne analphabète dès lors qu'elle exerce un emploi stable dans le secteur informel est insérée ? Alors que par ailleurs, on nous dit que l'alphabétisation est signe d'insertion sociale ?

Une fois de plus, il est nécessaire de revenir sur le concept d'insertion. Peut-on affirmer sans l'ombre d'un doute qu'atteindre le seuil critique d'alphabétisme conditionne l'insertion sociale et que l'exclusion conditionne l'échec sociale ? Donc,

dans la mise en place des formations ayant pour but l'acquisition de compétences professionnelles, l'alphabétisation ne demeure-t-elle pas une nécessité ? Comment former sans alphabétiser ?

Concernant les dispositifs mis en œuvre par l'État, tous les 10 jeunes pensent que le nombre des centres de formation n'est pas suffisant et qu'ils sont très peu soutenus financièrement par l'État dans les démarches pour la formation et l'emploi. Par ailleurs, 6 jeunes sur les 10 disent ne pas être assez informés des stratégies d'emploi mises en œuvre par les politiques publiques au Cameroun afin d'améliorer la connaissance du marché de l'emploi. Or, le gouvernement a mis en place un *Observatoire National de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (ONEFOP)* par arrêté n°007/PM du 13 février 2002. L'ONEFOP est un organe d'expertise et d'aide à la décision dans le cadre de la stratégie de lutte contre le chômage. À ce titre, il assiste le ministre chargé des questions de l'emploi et de la formation professionnelle. Est-ce un problème de communication ? Comme soutient la moitié de ces jeunes ? Les offices privés de placement agréés ont aussi vu le jour, leur mission est de rapprocher les offres et les demandes de travail, d'aider les chômeurs à trouver un emploi susceptible de leur convenir, de faciliter aux employeurs leur recrutement par rapport à des profils adaptés aux besoins de l'entreprise. Mais quelles entreprises recruteraient un jeune analphabète, même s'il a des compétences ?

Le Ministère de l'Emploi, du Travail et de la Prévoyance sociale a agréé à ce jour, un peu moins d'une centaine d'offices ou bureaux de placements des travailleurs. Mais on peut remarquer que tous ces dispositifs sont dédiés en priorité aux personnes qualifiées.

Le Fonds National de l'Emploi (FNE) créé par décret n° 90/805 du 27/04/90, est l'instrument gouvernemental chargé de la mise en œuvre de la politique nationale de l'emploi. Il a pour mission la promotion de l'emploi sur l'ensemble du territoire camerounais, de donner aux chômeurs des formations qualifiantes d'adaptation pouvant permettre de s'insérer sur le marché de l'emploi et d'appuyer toutes les initiatives de création de microprojets individuels. « *Cet organisme est au service de tous...* » Nous confie un fonctionnaire. Or la majorité de jeunes (90%) interrogés avoue ne pas connaître toutes ces actions. En effet Les actions pertinentes en matière d'emploi et de formation se heurtent à une difficulté majeure qui tient en

l'absence de politique globale pour les personnes peu scolarisées. Une telle politique ne peut se limiter à une partie de la population. Il s'agit d'associer des objectifs de cohésion visant aussi l'insertion des jeunes les plus défavorisés à partir des actions de formations adaptées, liées à l'alphabétisation pour éradiquer de la pauvreté, avec les objectifs d'efficacité pour faire de l'emploi et de la formation des variables actives d'une croissance endogène.

Si nous considérons que le niveau d'instruction est une caractéristique importante pour comprendre l'insertion des jeunes, on peut remarquer que Les jeunes qui ont quitté le système éducatif ou qui ne l'ont jamais intégré semblent intéressant à examiner ; ces jeunes représentent 100%, pourtant ces jeunes ont été choisis au hasard, cependant six jeunes sur dix (60%) participent au marché du travail. Le taux d'activité des hommes est plus élevé que celui des femmes.

Le niveau d'instruction atteint est des facteurs les plus souvent avancés pour expliquer le l'exclusion et le chômage des jeunes. Or la vraie question n'est-elle pas celle de la qualité de l'emploi ? Car la plupart des emplois offerts par l'économie sont des emplois précaires du secteur informel. Le développement des activités de call box et de mototaxi pourraient justifier cette situation.

Les jeunes qui ont un emploi au moment de l'enquête, l'ont obtenu pour la plupart en utilisant le canal d'insertion « relations personnelles ». En effet, neuf jeunes actifs occupés sur dix sont passé par les relations personnelles pour trouver un emploi par l'analyse des questionnaires. Cependant, de ce qui s'observe chez les jeunes dans les entretiens, l'initiative personnelle prévaut. Généralement découragés par l'échec les jeunes sont obligés de créer des emplois dans le secteur informel par leur initiative personnelle, quelle que soit la précarité de ceux-ci, question d'échapper au chômage. Par ailleurs, la recherche d'un emploi aussi bien chez les chômeurs que chez les actifs occupés s'effectue davantage par le canal informel que par le canal formel (agence de placement et autres). Dans l'ensemble, le revenu moyen que les jeunes tirent de leur emploi principal est au dessus du revenu moyen. Le revenu net mensuel pour 50% de jeunes en activité interviewés est au dessus du revenu minimum au Cameroun soit 50 000 FCFA (75 euros). Le revenu moyen au niveau national se situe à 39 400 FCFA. (Rapport Principal EESI 2, Phase 1, P.77)

Par ailleurs, on relève dans le discours de ces jeunes, le mot « malchance » « *Je ne suis pas chanceux....Je ne suis pas vraiment chanceux,* » « *je ne me considère pas*

chanceux ». Ce qui témoigne paradoxalement d'une faible emprise sur leur trajectoire professionnelle. Ces jeunes mentionnent également l'instabilité dans leur emploi.

Ils critiquent souvent les services offerts par les organismes voués à l'insertion sociale des jeunes : ils ont de la difficulté à expliquer les démarches concrètes qu'ils entreprennent pour sortir de leur situation précaire. Les chômeurs apparaissent comme des personnes les plus dépendantes socialement. À la différence des jeunes qui ont entrepris une activité dans le secteur informel, ils n'hésitent pas à se projeter dans l'avenir, « *J'aimerais peut-être faire l'agriculture en faisant de l'élevage des poules quand j'aurais assez d'argent pour créer une ferme* » ; « *Peut-être que je ne retournerai pas à l'école ...* »

Les chômeurs, eux, évitent de faire des projets à long terme, peut-être de peur de ne pas les voir se réaliser. Il semble que ce soit le cas d'individus ayant déjà vu certains de leurs rêves brisés et qui ne veulent pas revivre une déception. La théorie de la boucle d'estime de soi d'Andre et Lelord nous explique que les personnes qui ont moins l'estime, s'impliquent moins, elles hésitent même à se lancer dans l'action. Cela se manifeste dans leurs conduites sociales qui conduisent malheureusement à l'exclusion.

S'ils souhaitent favoriser leur intégration professionnelle, ils n'identifient pas, à court terme, une solution à leur problème. Au mieux, certains espèrent-ils que la formation un jour leur ouvrira une porte sur le marché de l'emploi. « *je vais retourner faire une formation* », « *je veux me former à quelque chose...* ». Sans dire de quoi il s'agit.

La représentation de l'impression de n'avoir aucun pouvoir sur leur vie nous est apparue comme étant la plus ambiguë. Ils hésitent souvent à se projeter dans l'avenir. Certains croient en leurs chances de pouvoir « *réussir un jour* », mais ils misent surtout sur leurs activités présentes pour intégrer le marché du travail et non sur une formation formelle : « *l'école sert à quoi ?* ». Ils ne veulent pas retourner sur les bancs d'école.

L'analyse psycho-sociologique et même psycho-professionnelle de cette impression d'absence de pouvoir sur sa vie a surtout montré qu'il existe un éventail de situations chez les jeunes. Alors que certains, ceux qui ont un métier dans les activités informelles, ont une certaine impression de pouvoir sur leur vie, d'autres semblent

avoir peu d'emprise sur leur vie. Du moins, ils ne manifestent pas une forte capacité de s'investir personnellement de manière à « faire bouger les choses ».

Les entrepreneurs du secteur informel se situent au cœur du processus de leur intégration professionnelle, alors que les autres attribuent souvent à des éléments extérieurs les causes de leur situation actuelle. Ainsi, s'opposent deux conceptions de l'insertion sociale et de l'intégration professionnelle : l'une plus intrinsèque, qui se traduit par une mobilisation continue des individus, et une autre, plus extrinsèque, qui témoigne souvent d'une période d'attente où le jeu des circonstances extérieures vient parfois influencer le processus d'intégration.

En effet, il est raisonnable de penser qu'une activité professionnelle ou non, modifie indubitablement la capacité de se projeter dans l'avenir et de faire intervenir divers éléments de son environnement. Il est aussi vrai que l'impression de pouvoir sur sa vie peut entraîner une volonté d'évoluer ou de réorienter sa vie professionnelle. Ainsi, sans pouvoir identifier le sens de la relation de causalité qui unit l'exercice d'un métier à l'impression de pouvoir sur sa vie, il semble clair que ces deux éléments sont complémentaires.

Enfin, le cheminement de plusieurs jeunes que nous avons interrogés, qui occupent une activité informelle au sein d'une entreprise familiale révèle, de façon générale, qu'ils réussissent leur intégration professionnelle et trouvent leur compte dans le secteur informel. Certains semblent bien s'insérer socialement et participer au développement de relations intergénérationnelles. Leur dynamisme et leurs capacités d'adaptation leur permettront de bien tirer leur épingle du jeu.

CHAPITRE 7 : BILAN-DIAGNOSTIC ET PROPOSITION D'UN MODÈLE SPÉCIFIQUE D'INSERTION

S'il semble aujourd'hui indéniable que l'insertion sociale et professionnelle d'une majorité de jeunes repose sur le secteur informel, comment faire pour consolider ce processus d'insertion afin que l'insertion professionnelle et sociale des jeunes actifs peu scolarisés ou / et analphabètes du secteur informel, soit durable ? Si s'insérer veut dire trouver un emploi stable, alors les difficultés d'insertion des jeunes peu alphabétisés ne seraient pas au niveau de l'insertion par un emploi, puisque nombreux sont ceux qui occupent des activités dans le secteur informel. Mais ces difficultés seraient dans la reconnaissance et le cadrage de ces métiers informels qui absorbent les chômeurs. Telle est l'hypothèse que nous essayons de confirmer ou d'infirmier au vue du traitement des données.

Freyssinet-Dominjon (1997, p.21) définit clairement la notion de l'hypothèse :

Toute hypothèse est provisoire, ce n'est pas un résultat, ni une affirmation scientifique, mais une proposition transitoire. Elle est susceptible d'être révisée, modifiée ou carrément abandonnée au cours de la recherche, si elle n'est pas validée, mais invalidée par les résultats de l'expérience ou de l'analyse des données produites.

Nous avons donc organisé notre travail autour de cette hypothèse qui constitue le meilleur moyen de mener avec rigueur, sans toutefois sacrifier l'esprit de découverte et de curiosité. C'est pourquoi nous avons plusieurs fois évolué nos questionnements et structuré diverses hypothèses : un travail ne peut être considéré comme une véritable recherche s'il ne se structure autour d'une ou de plusieurs hypothèses, afin que cette démarche hypothético-déductive donne la possibilité de considérer notre question de recherche, et à partir de là, formuler une réponse provisoire qui sera confirmée ou infirmée par des données empiriques.

Pour ce faire, nous avons donc émis deux autres hypothèses spécifiques :

- Analphabétisme se présentant comme un frein, les programmes de formation dédiés aux personnes peu scolarisées devraient intégrer les cours l'alphabétisation pour permettre une meilleure assimilation des apprentissages et faciliter l'insertion sociale et professionnelle.
- La reconnaissance professionnelle passe en effet par la considération de l'individu.

L'analphabète ou la personne peu scolarisée vit une situation d'échec, la reconnaissance de ses talents, de ses compétences mobilisées dans une activité informelle peut participer à son insertion sociale et professionnelle.

Notre enquête sur le terrain nous a permis de constater que l'alphabétisation est un facteur déterminant dans l'insertion socioprofessionnelle, les apprenants ayant suivis des cours d'alphabétisation obligatoire avant la formation sont plus insérés que les autres qui n'ont pas pu suivre cette formation en alphabétisation. Si on conçoit qu'un lien existe entre l'alphabétisation et insertion, c'est admettre qu'une personne peu scolarisée ne peut pas s'insérer à moins de suivre une formation qui aboutisse à un emploi. Ceci est notre posture au début de notre thèse, et ce postulat s'est appuyé sur des bases théoriques que nous avons détaillées dans le chapitre 5 d'une part et pendant une enquête réalisée auprès des personnes en formation avec cours d'alphabétisation, en formation sans cours d'alphabétisation et en activité avec quelques chômeurs

Les emplois sont-ils stables ? À quel moment peut on définir un emploi comme stable ? Ou encore la stabilité d'un emploi, fait-elle du bénéficiaire un inséré dans la profession et le tissu social ? La formation professionnelle pourrait être considérée comme une instance d'intégration sociale et professionnelle ? La maîtrise des codes de l'écriture et de la lecture est-elle réellement le seul facteur déterminant dans l'apprentissage, et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes peu scolarisés ? Notre enquête permet sans doute de constater que l'alphabétisation est un facteur déterminant dans l'insertion socioprofessionnelle. Les apprenants ayant suivi des cours d'alphabétisation avant la formation ressentent une meilleure satisfaction personnelle et sociale. On peut ainsi supposer qu'ils sont mieux intégrés : ils sont plus autonomes, ils ont plus de facilité à gérer le quotidien, à suivre une formation, à chercher du travail, à gérer leur tâches...

7.1. Bilan-diagnostic d'une enquête complexe en milieu camerounais

L'analyse des discours montre que la majorité des personnes interrogées dans cette recherche sont issues des familles pas très aisées, composées d'ouvriers, d'agriculteurs, ou des chômeurs. Les données révèlent que la majorité (60 %) des personnes a côtoyé la pauvreté extrême dans l'enfance. Pour ce qui est des

personnes dont les parents avaient un emploi, 80% d'entre elles ne vivent pas cette grande pauvreté. Même si les familles vivaient dans des conditions précaires, elles considèrent tout de même que la plupart des besoins essentiels étaient comblés.

La situation économique vécue lors de l'enfance et l'adolescence conditionne l'avenir d'une personne. En effet, dans la recherche, les personnes ayant côtoyé la pauvreté extrême lors de cette période de leur vie, ont peu confiance en elles, n'ont pas occupé un emploi. Devenues adultes, ces personnes demeurent dans cette situation de précarité.

Chez les personnes sans emploi, qui représentent 45 %, ils n'ont jamais occupé de travail salarié, mais exercent dans le secteur informel, pour elles, le fait de ne pas occuper un travail stable avec un salaire régulier, elles se considèrent comme chômeurs, mais nous pensons que cette précarité de l'emploi qui ne procure pas de l'assurance : « *l'avenir est flou* », « *nous ne savons pas ce que serait demain* », voici ce qui ressort de leurs discours ; elles occupent un emploi, certes, mais n'ont aucune confiance à l'avenir. Ces jeunes n'ont pas la motivation pour retourner sur les bancs suivre les cours d'alphabétisation : « *et pendant ce temps, je fais comment pour vivre et nourrir ma famille ?* », « *il faut travailler pour au moins donner la chance d'une éducation à nos enfants* » disent-ils. « *C'est pour perdre du temps, l'alphabétisation n'ajoute rien à leur situation actuelle* », sinon la honte envers l'entourage qui découvre qu'on ne sait pas écrire, alors que jusqu'à présent, on se cache derrière ce travail informel : « *l'essentiel c'est qu'on gagne quand même un peu d'argent pour aider la famille* » déclare Georges.

L'analphabetisme est vécu par les personnes plus comme un élément de souffrance personnelle, qu'un handicap à trouver du travail. En effet, 90 % des personnes interrogées, identifient l'analphabetisme comme l'événement le plus difficile de leur vie personnelle. Elles n'ont pas relevé le côté aigu du handicap de l'analphabetisme face à l'insertion professionnelle. D'autant plus que la majorité d'entre elles est analphabète fonctionnelle, l'impact sur la vie de tous les jours est atténué. Ces personnes expliquent que l'obligation de travailler, pour aider la famille, les a amenées à oublier qu'elles ne savent pas lire et écrire. Peut-être sont-elles dans le déni ? Et si elles avaient raison que les difficultés d'insertion étaient ailleurs ? Cependant, 15 % des personnes sans emploi, reconnaissent et identifient l'analphabetisme comme élément majeur ayant nui à leur intégration ou réintégration

à l'emploi. Les questions de reconnaissance sociale reviennent constamment dans les propos de 70 % des personnes interrogées, et ceux qui ont un emploi ressentent un sentiment de fierté et de satisfaction personnelle à travailler. Elles ont pu développer un nouveau réseau social dans leur lieu de travail. Paradoxalement, 15 % estime qu'il est absolument important d'aimer son emploi pour pouvoir continuer d'y travailler et de s'y réaliser, et évoluer.

En définitive, nos recherches empiriques nous donnent de constater que l'économie camerounaise est dominée par les activités informelles. Compte tenu des constats sur le terrain, notre recherche tend de remettre en cause le concept même de l'insertion tel qu'il est perçu par des chercheurs occidentaux. Toutefois, nous avons évolué notre postulat. Deux années après le début de nos recherches, notre démarche de type "hypothético-déductive" qui consiste à formuler une réponse provisoire à la question de recherche, nous conduit à l'hypothèse suivante qui constitue le fil directeur de notre thèse : *« les dispositifs dédiés aux personnes peu scolarisées sont inadéquats, la reconnaissance des métiers dits informels associés au cours d'alphabétisation fonctionnelle permettraient une meilleure insertion socioprofessionnelle ».*

L'enquête faite six mois après la fin de la formation confirme cette thèse. Nous avons recontacté en novembre 2013 trente jeunes du centre de formation de la Maison de la femme à Yaoundé. 10 parmi eux avaient trouvé un emploi après la formation. Pouvons-nous confirmer que ces jeunes sont insérés ? La réponse est oui, si on considère que l'insertion c'est le fait de trouver un emploi. Quand bien même le chiffre de l'insertion d'un tiers de personnes interrogées n'est pas représentatif, il est parlant, en ce sens où la même proportion de jeunes a été recontactée du centre de formation à Douala : seuls 2 jeunes ont trouvé du travail. Moins de 10% ! Donc, si nous considérons que le travail suffit pour être considéré comme un outil d'insertion, alors les 12 jeunes sont insérés. En effet pour les jeunes en difficulté d'insertion, la mission de travail est un moyen de "remettre le pied à l'étrier". Elle permet d'apprendre les règles du travail salarié, les exigences de présentation de soi. Le travail peut aussi s'entrevoir comme outil de socialisation et de reprise de confiance en soi.

Serge Paugam (2000 et 2007) fait l'hypothèse qu'une faible intégration professionnelle risque de conduire à des difficultés d'intégration au système social dans son ensemble. Il soutient que

Plus l'individu est intégré dans la sphère professionnelle, plus il a de chance d'être reconnu pour sa contribution à l'activité productive et valorisé dans la société, plus il a de chances également de jouir d'une sécurité face à l'avenir. Ces conditions sont favorables à son engagement dans l'action collective, à son épanouissement familial et à sa participation régulière aux affaires de la Cité. Lorsque l'individu ne peut bénéficier de ces conditions et doit affronter la précarité professionnelle, il risque de connaître également des difficultés dans les autres sphères de l'intégration. (Paugam, 2007, p.388).

En effet, nous pensons que le problème est beaucoup d'intégration que d'insertion. Ou si nous maintenons le terme d'insertion, on parlera alors des insertions multiformes et non de l'insertion sous l'angle perçu dans les pays occidentaux. Nous le savons que le terme d'insertion apparaît en Europe dans les années 1970, notamment avec les difficultés de chômage de jeunes. Or ce concept, apparu très récemment (1970) en Europe, ne pourrait avoir les sens identiques en Afrique Noire, précisément au Cameroun, dans la réalité d'un pays dominé par une économie informelle.

On pourrait parler plutôt des formes d'intégration dans des activités existantes que des difficultés d'insertion dans le travail. Comme nous avons expliqué plus haut, et démontré par les chiffres du Ministère de l'emploi, le secteur informel emploie 80% des personnes en âge de travailler. Cela veut dire clairement qu'une meilleure intégration dans ces différents secteurs d'activités informelles, par des formations adaptées aux besoins pourraient rendre plus stable et rentable la vie professionnelle. Et dans ces cas, il serait plus juste de parler d'intégration et non d'insertion. C'est vrai, qu'en m'engageant dans cette thèse, en 2010, vivant en France depuis de nombreuses années, ayant fait les études en France, l'utilisation du concept d'insertion paraissait évidente, mais l'étude sur le terrain a démontré que le problème de chômage des jeunes peu scolarisés est lié certes à la non maîtrise des codes fondamentaux, mais pas uniquement de cela.

D'autant plus que quand on place le concept d'insertion en avant, on suppose, le manque de travail, le chômage de masse, les difficultés d'exercer une tâche...alors que les activités sont existantes, le problème c'est : comment mieux s'intégrer dans une activité professionnelle. Et le terme « Emploi-Formation » est mieux indiqué, car il s'agit de faire en sorte que les formations soient adaptées aux besoins des activités

informelles existantes dans le contexte du pays, d'engager un processus d'accompagnement des jeunes dans leurs activités réelles. Ainsi, nous nous accordons avec Pascal Roquet (2009) qui pense que « *la formation est de plus en plus adossée à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, avec des objectifs de plus en plus individualisés. C'est la recherche de l'autonomie, économique et sociale, qui est préconisée dans ce que Schwartz nommait la qualification sociale.* » Il pense en plus que,

La fonction sociale de la formation se trouve plutôt réinterrogée à partir de ces nouveaux enjeux : il ne suffit plus de transmettre des savoirs ou de promouvoir l'individu dans son développement personnel, le processus s'élargit vers l'intégration d'une posture, celle de l'accompagnement, qui vise à mieux à intégrer l'individu dans un cheminement social et professionnel.

Autrement dit, il ne s'agit plus simplement d'aller en, ou de faire de la formation, mais d'intégrer la formation dans un parcours individuel, social et professionnel.

En effet, nous pensons que dans le cadre d'intégration professionnelle et sociale des jeunes peu scolarisés exerçant dans le secteur informel, il s'agit de les accompagner dans leur « *parcours* » singulier et d'« *intégrer* » des formations adaptés aux besoins locaux, qu'ils soient informels ou non : c'est l'emploi (les besoins économiques) qui impose une formation et non une formation sans savoir si elle conduit à un emploi.

Le rapport au travail et le rapport à l'emploi constituent deux dimensions distinctes, aussi fondamentales l'une que l'autre, de l'intégration professionnelle. C'est ainsi que le type idéal de l'intégration professionnelle est défini comme la double assurance de la reconnaissance matérielle et symbolique du travail et de la protection sociale qui découle de l'emploi. La première condition est remplie lorsque les salariés disent qu'ils éprouvent des satisfactions au travail et la seconde lorsque l'emploi qu'ils exercent est suffisamment stable pour leur permettre de planifier leur avenir, et d'être protégés face aux aléas de la vie.

Pour revenir sur Paugam (2007) qui a exploré l'intégration professionnelle, il dresse une typologie de l'intégration professionnelle comprenant 4 types, issus du croisement entre 2 dimensions :

- Le rapport à l'emploi, et la stabilité de l'emploi : l'emploi doit être suffisamment stable pour permettre au travailleur de planifier son avenir et d'être protégé face aux aléas de la vie

- Le rapport au travail, et la satisfaction au travail

Tableau 28: Typologie de l'intégration professionnelle de Serge Paugam

		Rapport à l'emploi	
		+	-
Rapport au travail	+	Intégration Assurée	Intégration Incertaine
	-	Intégration Laborieuse	Intégration Disqualifiante

Il s'agit, en effet de trouver des voies et moyens pour rendre les activités professionnelles stables afin de se projeter. Face à un chômage de masse, comme en Europe, il est recherché des moyens d'insertion. En revanche, face aux nombreuses activités existantes, il serait plus judicieux de rechercher les moyens d'une meilleure intégration pour stabiliser l'avenir de ces personnes qui exercent ou exerceront ces métiers. Il s'agit résoudre les questions de la dégradation des conditions de travail, du niveau de vie et de la satisfaction personnelle. Paugam (2000) parle du « *Salarié de la précarité* » : en effet au Cameroun, certes, le chômage est existant, mais la plus grande difficulté n'est pas de trouver du travail au chômeur, mais de rendre le travail moins précaire par des formations plus adaptées par exemple.

L'étude que nous avons menée sur le terrain a permis de constater que le processus de disqualification sociale ne commence pas obligatoirement par l'expérience du chômage, mais que l'on peut trouver dans le monde du travail des situations de précarité comparables à l'expérience du chômage, au sens de la crise identitaire et d'affaiblissement des liens sociaux.

Une faible intégration professionnelle risque de conduire à une faible intégration au système social dans son ensemble. C'est pourquoi la disqualification sociale qui touche les travailleurs précaires est comparable à la disqualification sociale des chômeurs : le refoulement de l'individu chômeur dans une position socialement dévalorisée susceptible d'entraîner une forte stigmatisation, parfois l'altération de

l'identité qui marque l'ensemble de leurs rapports avec autrui. Le travailleur précaire n'éprouve pas moins ce sentiment de dévalorisation : certes, il a un emploi, un revenu plus ou moins suffisant, mais comme la norme de l'intégration professionnelle est l'épanouissement de soi au travail et la stabilité de l'emploi, on peut dire également qu'il appartient à une catégorie socialement dévalorisée.

C'est ainsi que pour la majorité des travailleurs dans les secteurs informels que nous avons interrogé, ils éprouvent le sentiment d'être maintenus dans une condition sans avoir la moindre chance d'améliorer leur avenir. Ils ont le sentiment de ne pas avoir une place convenable dans la société, voire de ne pas ou de ne plus compter pour autrui. Ce travail non valorisé, ils le font pour gagner leur vie, mais jusqu'à quel moment ? Se posent-ils la question. Quand le travail est précaire, sans vision claire, sans protocole, sans formation, sans intégration assurée, alors celui qui l'exerce peut être confronté à des situations qui peuvent lui paraître contraires à la dignité. Il peut vivre une impossibilité de stabiliser sa situation professionnelle, et donc il a un avenir incertain. Nous l'observons d'ailleurs dans les réponses à la question sur la confiance en l'avenir : 173 personnes répondent « pas du tout confiant » et 155 personnes « peu confiant », ceci représente plus des 2/3 des personnes interrogées.

Même pour des personnes qui travaillent, la souffrance au travail pourrait être considérée comme l'expression d'une faible considération pour ce qu'elles sont et ce qu'elles apportent à la société. À cela s'ajoute un avenir incertain qui est source de désespoir et d'humiliation. Ainsi, la disqualification sociale commence à partir du moment où même salarié, on est maintenu, contre son gré à exercer un emploi, non valorisé, juste pour gagner sa vie au quotidien ; on est dans une situation qui prive de tout ou partie de la dignité que l'on accorde généralement à celui qui contribue par son effort à l'activité productive nécessaire au bien-être de la collectivité : un moyen d'expression de soi, un revenu décent, une activité reconnue. En ce sens, la disqualification sociale ne commence pas avec le chômage, mais aussi au sein l'emploi salarié et correspond parfois à une forme d'exploitation.

7.2. Perspectives et Propositions : comment s'intégrer dans l'informel ?

Le secteur informel est créateur d'emplois et pourrait développer une offre de formation, centrée sur l'apprentissage. Les formations formelles et informelles

présentent toutes deux des forces et des lacunes. Leurs forces sont complémentaires et demandent à être mises en synergie. En effet, le système formel est plus centré sur un enseignement théorique alors que l'apprentissage met l'accent sur la pratique. Le secteur formel pourrait participer au renforcement et à l'amélioration de la compétitivité des entreprises du secteur informel en mettant à leur disposition des outils et méthodes modernes de formation.

Le secteur informel exprime de plus en plus le besoin de s'ouvrir sur des technologies adaptables et de nouvelles compétences transversales (planification, gestion, management, ...). Pour satisfaire ces attentes, une évolution s'impose dans son mode de formation, notamment et de manière concertée, par la mise en place d'une offre de formation par alternance et d'un cadre curriculaire (définition de compétences et élaboration de programmes d'études).

Nous pensons à l'intégration sous deux formes :

- L'intégration sociale et professionnelle à travers les métiers informels
- L'intégration des activités informelles sans le système économique

Nous allons nous intéresser à la première forme : la possibilité pour les jeunes peu scolarisés de s'intégrer socialement et professionnellement à travers les activités informelles.

Comme nous avons vu à travers le développement du chapitre I, II et III, le taux de fréquentation des instituts d'encadrement est encore très faible, et le taux d'analphabétisme demeure encore élevé. Le développement de l'informel s'accroît dans tous les secteurs économiques du pays. Face à la faiblesse du niveau d'éducation des acteurs du secteur informel, nous nous sommes interrogés sur les relations de dépendance qui pourraient exister entre ces deux variables au cours de notre travail. A priori, cette problématique ne s'imposait au début de notre thèse, après des observations sur le terrain, et quelques entretiens réalisés en 2012, la pratique des activités informelles s'est invitée dans notre thèse, si bien qu'elle devient incontournable au point de nous faire rejeter notre hypothèse de départ. Car nos constats ont révélé l'existence d'une relation entre le niveau d'éducation et l'intégration sociale et professionnelle par l'informel. En tenant compte des différentes approches théoriques développées au chapitre 5, nous proposons un nouveau cadre susceptible de comprendre le développement de l'informel chez les exclus de l'école : le modèle de l'héritage social. Cette perception de l'intégration

sociale peut favoriser la coexistence dualiste du secteur informel parallèlement au secteur formel.

Le secteur informel est à dominante tertiaire (commerce et services). Ce secteur emploie une main d'œuvre très importante. Quelles sont donc ses caractéristiques ? Ce secteur informel présente des caractéristiques défavorables au processus de développement économique. En effet, le secteur informel se caractérise par une désorganisation économique. Par exemple, une multitude d'activités se développent au même endroit sans aucun moyen de contrôle et de planification. Les conditions de travail sont précaires, la comptabilité est quasi inexistante, les impôts et les taxes ne sont pas toujours payés. Les activités développées dans ce secteur sont le plus souvent familiales. Il emploie par conséquent des jeunes et quelque fois des enfants en tant que main d'œuvre.

Ce secteur informel se caractérise également par son dualisme avec le secteur formel. Il existe une cohabitation et un développement parallèle de ces deux entités. Par conséquent, l'informalité n'est ni un retard ni une étape vers la formalité. Il s'agit de deux réalités distinctes très souvent en conflit à travers une concurrence déloyale (contrefaçon, fraude fiscale, occupation anarchique des espaces...). Enfin, l'intention d'entreprendre suffit, en général, pour avoir accès au secteur informel. Les acteurs de ce secteur commercialisent, souvent, des produits du secteur formel. Ces agents économiques du secteur informel sont donc autonomes. Leurs comportements «économiques» ne peuvent être ni anticipés ni contrôlés par le secteur formel. Ils fixent librement leurs prix. Les caractéristiques et l'inexistence de conditions d'accès au secteur informel soulèvent des interrogations, notamment sur le niveau d'éducation des acteurs qui y exercent. Selon la Banque Mondiale, le niveau d'éducation des personnes exerçant dans le secteur des transports collectifs de type artisanal est faible. En effet, une étude de cette institution réalisée sur les transports collectifs communément appelés « moto taxi » ou « clando » révèle que plus de 50% des chauffeurs n'ont jamais été scolarisés. Ces chiffres reflètent en réalité la tendance nationale des taux d'analphabétisme. Alors, la faiblesse du niveau d'éducation, des acteurs du secteur informel, conjuguée à la problématique de l'intégration sociale de ceux-ci expliqueraient-elles la persistance et le développement du secteur informel ? Alors comment faire pour que ces personnes s'intègrent mieux ?

Jean-Luc Dubois et Alexandre Marc (1992) préconisent le développement du secteur informel, grand pourvoyeur d'emplois, pour lutter contre le chômage en Afrique. Le secteur informel est, selon ces auteurs, une réponse efficace au problème du chômage, notamment dans les économies en développement. La plupart des auteurs s'accordent en effet, sur ce point de vue : les pouvoirs publics ne peuvent plus satisfaire la forte demande d'emploi. Le secteur informel se révèle comme une alternative intermédiaire aussi bien pour les États que pour les populations. Dans ce contexte, la relation entre l'acteur (du secteur informel) et son objet (activité informelle) est-elle institutionnalisée ? En d'autres termes, peut-on considérer que le secteur informel est un moyen d'intégration sociale et professionnelle des populations ? Bastien Soulé et Jean Corneloup (1998) décrivent les relations entre le sujet et l'objet à partir du modèle de l'héritage social. Ils distinguent trois états de l'homme en relation avec le système social à savoir l'intégration sociale, l'exclusion et l'instabilité sociale. L'intégration sociale se présente comme un impératif pour tous les individus vivants en société. Elle se concrétise, dans la mesure où l'individu consolide les pôles sociaux du travail, de l'école, des communautés sociales et de la famille.

L'individu est considéré exclu lorsque l'un de ces pôles, par exemple l'école (abandon ou échec scolaire) ou le travail (inactivité professionnelle de longue durée), est rompu. La problématique de l'approche institutionnelle de la formation en secteur informel se trouve ainsi posée. Selon Gret C. (1995, cité par Benie M., 2010, p.270), pour décoller, « *l'économie doit faire l'effort d'une vraie politique d'éducation et de formation* ». Il est rejoint en ce sens par Stace Birks, Fred Fluitman, Xavier Oudin, Clive Sinclair (1994) qui mettent l'accent sur l'« *acquisition des compétences dans les micro entreprises* ». Il s'agit de passer « *d'une logique de survie à une logique de développement* » à travers l'acquisition de savoir et de savoir-faire.

Donc l'individu exclu du fait de son capital humain « éducatif » possède une autre ressource de réintégration sociale à travers son « capital culturel ». Ce parallélisme entre capital humain et capital social s'apparente au dualisme entre secteur moderne et secteur traditionnel, entre secteur formel et secteur informel, entre éducation formelle et éducation non formelle. Selon Jean-Paul Deléage (1992), « [...] *Dans toutes les sociétés anciennes ayant connu l'agriculture, un immense savoir empirique et encyclopédique se constitue sur la nature, qui donne lieu à la construction des premiers grands systèmes intellectuels.* ». Ainsi, le secteur informel s'appuie sur des

savoirs locaux dit traditionnel. Nous pouvons toutefois constater qu'il existe des critères de convergence entre secteur informel et secteur formel. En d'autres termes, le secteur informel présente des facteurs de formalisation structurés à l'exemple du secteur formel.

Plus que l'alphabétisation, (que nous ne rejetons pas complètement, car nous sommes tous d'accord que savoir lire et écrire est essentiel), mais l'hypothèse qui a fait son apparition au cours de ces dernières années de la thèse est celle-ci : les activités informelles peuvent réintégrer socialement et professionnellement les jeunes peu scolarisés. Les revenus des acteurs du secteur informel, comme révèlent les enquêtes, influencent significativement le revenu national. Cela suppose que le secteur informel peut participer à l'enrichissement et au dynamisme de l'économie nationale. Certains de ces travailleurs dans le secteur informel réfutent la notion d'exclus par l'école. Selon eux, « *nos grands parents n'avaient pas besoin de l'école pour s'en sortir* ». Certes l'éducation moderne est indispensable pour l'épanouissement de l'Homme en société, cependant, elle n'est pas une condition sine qua non au bien être économique et social des individus et à leur insertion ou intégration. Par conséquent, la pratique des activités informelles peut être une réponse des exclus de l'école et aux difficultés d'accès à un emploi formel. La faiblesse de niveau d'éducation est caractéristique des acteurs du secteur informel. Cela suppose que ces personnes concernées peuvent posséder des compétences et des aptitudes dans certains domaines tels que l'artisanat ou le commerce. Mais la précarité des métiers et les revenus faibles du secteur informel ne permettent pas toujours, comme démontre l'enquête, à survenir tous les besoins de la famille. Par conséquent, il existera toujours des exclus de l'école dus à la faiblesse des revenus des parents. Et le cycle recommence, d'où la nécessité pour le gouvernement de mieux encadrer ces métiers pour une meilleure intégration des acteurs, et chacun y trouvera son compte : les acteurs seront mieux insérés, mieux intégrés, par ailleurs les diverses taxes seront versées à l'État. Enfin, nous pensons que l'unique alternative, d'ailleurs entretenue par la société traditionnelle, est le développement d'une activité informelle. Le développement de l'informalité n'est pas un hasard. Elle est la résultante de la survivance, à côté des activités économiques modernes, d'une société traditionnelle. Ce secteur traditionnel possède des valeurs et des pratiques auxquelles il initie certains de ses jeunes en vue d'assurer la relève, et cette initiation prépare l'intégration sociale des initiés. La retraite est ainsi préparée à travers la

succession parentale des activités informelles et l'investissement à terme selon le modèle de du cycle de vie. Par conséquent, la formalisation de l'informel en formel révèle du domaine institutionnel.

Décriée par certains, l'économie informelle au Cameroun est à la fois porteuse d'espoirs et de craintes. Mais, un fait demeure : le secteur informel est là pour rester. On ne peut nier ou se débarrasser d'un secteur qui crée plus de 90% des nouveaux emplois, un pan de l'économie dont dépend environ 70% de la population. Objectivement, le commerce informel règle deux problèmes majeurs auxquels sont confrontés les groupes plus vulnérables de la société, entre autres les jeunes déscolarisés et les femmes sans emploi, soit la pauvreté et le chômage. Cette donne, à elle seule, confère une totale légitimité à la pratique.

Autre élément non-négligeable, les produits du secteur informel au Cameroun sont faits par et pour les camerounais. Les biens commercialisés respectent à la fois les besoins, mais surtout le budget des populations locales. Le commerce informel se pose ici en rempart contre les crises économiques. Même si ces activités sont informelles, il n'y a pas que les commerçants qui y trouvent leur compte, l'État aussi en profite. En plus d'être la principale source de création d'emplois, l'économie informelle, motivée par un chômage élevé et une pénurie de produits de première nécessité, vient combler un vide laissé par un système formel inadéquat.

Malgré tous ses bienfaits, le secteur informel a aussi ses détracteurs. Nombre d'analystes avancent que ce type de commerce «constitue une activité de détournement des politiques de leurs objectifs initiaux, livre une concurrence déloyale aux entreprises installées légalement, et contribue à les asphyxier ». La finance informelle a un mode d'opération à très court terme qui ne permet pas de financer l'acquisition de biens ou produits d'investissements.

Mais l'économie informelle est là pour durer. Souplesse et complémentarité sont les qualificatifs qui caractérisent son action. Son importance est telle que son avenir ne dépend pas tant des répressions gouvernementales, mais plutôt des réformes économiques éventuelles qui lui permettront de mieux cibler et de s'adapter aux milieux touchés par son action afin de devenir un moyen d'insertion sociale et professionnelle des personnes peu scolarisées . Professionnaliser les métiers

informels équivaldrait à les intégrer dans le secteur formel. Au-delà de l'immense niche d'impôts qu'il revêt pour le fisc, le secteur informel a besoin d'un statut clarifié et accepté par les acteurs. Sa contribution au produit intérieur brut s'élève à 50%. Autrement dit, ce secteur représente à lui seul la moitié de la création de richesses générées par an par l'économie nationale. Mais paradoxalement, sa part contributive dans les caisses de l'État demeure faible, voire marginale. En termes de recettes générées, il a apporté par exemple en 2012, environ 1,5 milliard de FCFA. Ce qui représente 0,34% des produits de la fiscalité. Les chiffres parlent d'eux-mêmes. Ce secteur qui concentre plus de 150 métiers qui gagneraient à être mieux encadrés, mieux cernés, donc formalisés. La formalisation du secteur demeure une solution qui permettra d'apporter d'une part plus de revenus à l'assiette fiscale et d'autre part permettre une meilleure intégration sociale et professionnelle des travailleurs. Ses acteurs respecteraient alors toutes les obligations qui incombent à tout professionnel : la formalisation de ce secteur est indispensable pour un développement réel du pays. La formalisation sera aussi l'occasion pour les acteurs de bénéficier d'une protection sociale. Ils auront la possibilité d'aller s'immatriculer à la CNPS pour assurer leurs vieux jours, cotiser pour la retraite, même si celle-ci n'est pas à la hauteur des efforts fournis pendant la vie active.

Par ailleurs, l'éducation étant la base de tout, nous pensons les politiques publiques devraient avoir comme cible principale, la question de l'éducation de base et de l'emploi et l'insertion et intégration sociale et professionnelle de sa jeunesse.

En améliorant l'efficacité et la qualité du service éducatif, Il s'agira d'améliorer les apprentissages dans le primaire et le secondaire à travers le développement des innovations nécessaires, pour permettre aux élèves d'atteindre le niveau minimum requis de connaissances et de compétences :

- Développer la petite enfance,
- Réduire les déperditions scolaires,
- Améliorer l'encadrement pédagogique,
- Réviser les programmes d'enseignement et de les professionnaliser,
- Garantir la pertinence du curriculum, c'est s'assurer de la qualité et de la pertinence des contenus en lien avec les compétences recherchées autant dans leurs dimensions nationales qu'universelles,

- Définir le cadre institutionnel et méthodologique de la formation, c'est mettre en place ou renforcer le dispositif institutionnel permettant d'assurer une planification cohérente de tout le processus de la formation et définir les rôles et responsabilités des différentes structures et acteurs au niveau central, régional et local,
- Assurer le renforcement des capacités des acteurs, c'est un renforcement qui doit se faire pour plusieurs acteurs, dont les concepteurs des programmes, les formateurs d'adultes, les encadreurs des jeunes à partir des besoins formellement identifiés,
- Assurer le suivi-évaluation des programmes, c'est faire le point sur l'ensemble de la question de l'évaluation et clarifier les notions d'évaluation des acquis des jeunes et celle de l'évaluation du processus de mise en œuvre tout en élaborant des indicateurs de qualité des différentes composantes du système éducatif, c'est aussi assurer une communication efficace. Il est question de mettre en œuvre des stratégies fonctionnelles de communication à tous les niveaux et avec tous les partenaires.

Pourquoi ne pas conforter aussi le rôle des régions par :

- Le développement de la territorialisation de la politique d'insertion des jeunes sous l'égide de la région. Si les régions doivent constituer le niveau pertinent de mise en œuvre des politiques de formation professionnelle en faveur des jeunes défavorisés, il est question que les dispositifs soient fondés sur les besoins et les spécificités de la population et de l'économie dans un territoire donné,
- La diversification des modes de prise en charge des jeunes non-qualifiés. Il n'existe pas de solution unique face à l'insertion professionnelle. C'est pourquoi l'expérimentation, l'innovation ainsi que tout ce qui peut contribuer à diversifier l'offre de formation, tant dans son contenu que dans ses modalités d'organisation, doivent être encouragés,
- La redéfinition du rôle de l'État. Dans le domaine de la formation des jeunes non-qualifiés, l'État a encore un rôle essentiel, non plus comme opérateur direct, mais comme garant de la solidarité nationale et de l'égalité, en se fondant sur une évaluation rigoureuse du travail des régions et des acteurs du terrain.
- L'amélioration des partenariats locaux. Si la formation professionnelle est globalement un lieu privilégié d'action des partenaires sociaux, ce n'est pas le cas

dans le champ touchant l'insertion des jeunes non-qualifiés. Une meilleure association des partenaires sociaux paraît essentielle pour améliorer les résultats en termes de formation et d'insertion des jeunes non qualifiés.

- Le développement de la formation professionnelle à l'effet d'améliorer la qualité de la formation, la productivité du travail et de contribuer à la régulation des flux, particulièrement en fin de primaire et de premier cycle du secondaire. La stratégie retenue consiste à rendre cette procédure à la fois socialement acceptable et économiquement efficace. Une proportion des jeunes bénéficiera dans le cadre d'une formation professionnelle courte, centrée sur le métier et ce qui permettrait avec efficacité et efficience leur intégration dans le système productif.

Il s'agit de faciliter l'accès à la formation professionnelle, d'accroître l'offre en qualité et en quantité. Il s'agit entre autres d'une formation professionnelle généralement courte, organisée et de type varié, développée dans la perspective d'une part, d'améliorer la productivité du travail notamment dans le secteur informel, de reconnaître officiellement ce secteur (validation d'acquis de l'expérience) et d'autre part de contribuer à la régulation des flux en fin du cycle primaire et des autres cycles d'enseignement. Il s'agira également de réhabiliter et restructurer les centres de formation professionnelle dans l'optique de l'élargissement de l'offre de formation professionnelle.

Nous pensons que l'atteinte de cet objectif passe aussi par la mise en œuvre des certaines mesures :

- La sensibilisation des populations sur le rôle et l'importance de l'enseignement technique en vue d'éliminer les préjugés défavorables qui pèsent sur les techniciens.
- Le renforcement du système d'informations sur le marché de l'emploi et la mise sur pied d'un mécanisme d'insertion professionnelle et de suivi des carrières
- L'appui à l'enseignement technique privé à travers une subvention
- La spécialisation de certains lycées dans des branches professionnelles (agricole, industrielle, hôtellerie...)

Enfin, vu que l'emploi est le véhicule principal permettant de briser le cycle de la pauvreté, il faut le considérer donc comme l'objectif central des politiques économiques et de développement. Dans le but de rationaliser l'effort et la demande de travail, il faut reformer les systèmes éducatifs et de formation. À ce niveau, certaines réformes doivent avoir un contenu spécifique orienté vers la promotion et la valorisation des compétences identifiées.

Il serait essentiel d'élaborer une stratégie d'ensemble visant à soutenir les jeunes déscolarisés et de faible formation, faciliter leur entrée dans des centres de formation axée sur l'acquisition de compétences dans des domaines tels que la confection, la menuiserie, la maçonnerie, l'agriculture et le travail des métaux. Un programme de formation dans le secteur informel abordant les problèmes de ce secteur et offrant une formation technique et commerciale adaptée.

Nous pouvons affirmer *qu'il existe un lien entre l'alphabétisation et l'insertion professionnelle des jeunes peu scolarisés*, confirmant ainsi notre hypothèse. Ce lien s'établit à la condition que nous considérons le concept d'insertion dans la complexité de sa réalité camerounaise, c'est-à-dire avec sa dimension sociologique particulière, avec sa dimension socio-psychologique (par le regard de la société sur l'activité informelle, sur les déficiences scolaires et de formation), par la dimension socio-professionnelle (notamment par la construction d'un savoir-devenir). En revanche, sur le terrain nous avons dû re-questionner le sens du concept d'insertion dans le contexte du pays. Nos observations nous autorisent à remettre en cause la notion de l'insertion professionnelle dès lors qu'il s'agit du Cameroun, d'un pays en voie de développement dont l'économie est dominée par les activités informelles et où des personnes non scolarisées parviennent à gagner leur vie, ou du moins à gagner bien plus que le revenu minimum officiel. Finalement, en regroupant les facteurs par l'orientation de leur contenu, en les mettant en perspective, on se rend compte que l'analphabétisme, la pauvreté, le sous-développement, la colonisation, la mésestime de soi, le rejet des autres, le non emploi ne sont que des aspects différents de la perception d'une même réalité de l'insertion socioprofessionnelle. Une réponse globale de l'État à cette problématique est impossible. Seule une synergie entre le travail des acteurs de l'informel, de la société et de l'État, un engagement des milieux professionnels permettra la félicité de l'intégration. L'acquisition et la reconnaissance des compétences, l'insertion socioprofessionnelle ne se suffisent pas d'un ministère, mais d'actes permanents et nombreux de toutes les composantes sociales.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au cours de ce processus devant nous conduire à la réponse à notre question de recherche, deux escales importantes ont été envisagées, constituées d'abord par des observations empiriques, ensuite par une enquête principalement qualitative. Le premier point d'ancrage était la littérature sur les principales notions en relation avec le sujet de la recherche. Y ont été identifiés, les principaux concepts en rapport avec le thème central de notre recherche à savoir l'alphabétisation, l'insertion socioprofessionnelle, l'intégration, l'estime sociale.... Au sortir de cette étape, les sciences de l'éducation nous ont permis de prendre conscience de la considération de la question de l'insertion. Cet exercice a permis de constater que les recherches sur l'insertion ont un fondement en éducation. On situe notre étude dans la perspective sociologique de l'éducation. Nous avons posé le problème de la recherche de la présumée relation entre l'analphabétisme et les difficultés d'insertion des jeunes peu scolarisés, plus précisément celui des relations entre éducation et travail dans la transition du système éducatif au marché du travail. Aussi, la question de recherche posée était la suivante : en quoi l'analphabétisme est-elle un handicap à l'insertion des jeunes peu scolarisés? À cette question de recherche, une réponse provisoire a été donnée. Elle constituait notre hypothèse générale, libellée ainsi : Il existe un lien entre l'analphabétisme et les difficultés liées à l'insertion professionnelle sociale des jeunes peu scolarisés. L'objectif de notre thèse était donc d'identifier les déterminants de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes peu scolarisés

Au Cameroun les jeunes en général forment un groupe démographique très important, s'en occuper d'eux est un défi politique de taille. Les jeunes représentent un tiers de la population camerounaise et cette force sociale émergente constitue à la fois le reflet du présent et de l'avenir du pays. Dans cette perspective, ils posent à la société un double défi, à savoir leur socialisation et intégration au système social du moment d'une part et, d'autre part, la détermination de leur place en tant que catégorie sociale (hétérogène certes) dans la construction de la société.

La grande crise qui a frappé le pays entre 1985 et 1994 avait pratiquement réduit à néant les chances des jeunes d'accéder à un emploi stable, même pour ceux qui ont fait des études supérieures. Les jeunes éprouvent donc des difficultés pour s'insérer

dans le marché du travail. Et quand bien même ils ont réussi à s'y insérer, un grand nombre occupe un emploi précaire dans le secteur informel. Le secteur formel leur étant presque inaccessible, la quasi-totalité des jeunes au Cameroun trouvent refuge dans le secteur informel où ils exercent comme aides familiaux ou comme travailleurs indépendants. Conséquemment, ils perçoivent une faible rémunération et sont en situation de sous-emploi. En outre, ils exercent généralement leur activité sans contrat de travail et sans bulletin de paie.

Ces jeunes font face à trois grands problèmes éducationnels au Cameroun, l'inaccessibilité au système scolaire, le caractère très sélectif de l'école et l'inadaptation de l'ensemble du système d'éducation aux réalités socio-économiques. Par ailleurs, les contraintes financières, l'absence d'école dans certaines zones rurales et semi-rurales et l'obligation d'aider les parents dans les travaux ou dans des petites entreprises (menuiserie, maçonnerie, commerce) peuvent expliquer, d'après certaines études, qu'entre 50 et 60% des jeunes adultes n'aient pas eu accès au système scolaire (Lachaud, 1995). De nombreux jeunes sont obligés d'abandonner l'école à cause des difficultés financières de leurs familles, ou de l'insuffisance des infrastructures d'accueil. Il faut reconnaître que l'inaccessibilité des jeunes à l'éducation au Cameroun demeure un problème préoccupant. À l'occasion de la Conférence de Jomtien, tenue en 1990, la communauté internationale avait fixé comme objectif d'atteindre dans les pays africains l'« éducation pour tous en l'an 2000 ». La même ambition a été réitérée par les participants du Forum mondial sur l'éducation organisé à Dakar en l'an 2000. Toutefois, en dépit de ces discours, le Cameroun n'a fait qu'un léger progrès en matière d'accessibilité à l'éducation, aux jeunes en âge scolaire.

Pourtant, le système d'éducation dans les sociétés modernes détermine pour une bonne part l'égalité des chances scolaires et sociales, mais au Cameroun on distingue au moins deux catégories de jeunes non scolarisés. La première serait constituée de ceux qui, pour les multiples raisons déjà évoquées, n'ont pas pu fréquenter l'école ou les jeunes qui ont été contraints de quitter le système scolaire avant la fin de leur scolarisation. Ils s'orientent généralement vers l'apprentissage et l'exercice de petits métiers ou occupent des emplois précaires. La deuxième catégorie serait composée de jeunes non-scolarisés et sans qualification qui ont migré des zones rurales vers les centres urbains, dans l'espoir d'améliorer leurs

conditions d'existence. Seulement, le plus souvent, ils se retrouvent dans une situation de précarité et travaillent dans le secteur informel pour survivre, pour ne pas affronter le chômage, ils se retrouvent pour la plupart dans ce que Verdier (1993) appelait le "*sas de transition*". Il s'agit de cette situation d'emploi inadéquate où les jeunes, pour subvenir à leurs besoins, exercent des emplois qui ne correspondent pas à leur qualification, ou au fait qu'ils sont sous-payés. C'est ainsi que la plupart de ces derniers se trouvent employés dans le secteur informel, caractérisé par des emplois précaires. Dans ce sens où ces emplois ne sont pas reconnus, sans protocole, sans formation adéquates, pourtant utiles à la société. Les difficultés d'insertion de ces jeunes peu scolarisés dans un pays où le secteur économique dominant (démographiquement) est le secteur informel ont été la principale motivation de notre recherche. Le constat est clair : certes le chômage est plus présent chez les moins scolarisés, certes l'analphabétisme est un handicap, mais ils ne justifient pas les difficultés liées à l'insertion des jeunes peu scolarisés.

La notion d'insertion professionnelle sur laquelle s'est appuyée notre recherche, et qui renvoie généralement à la période d'entrée dans la vie active, ne trouve pas son sens dans le contexte camerounais ? D'ailleurs, dans aucune des près de 300 langues du pays, le mot « insertion » ne trouve une traduction littérale. Au-delà de cette vacuité de sens dans le contexte, nous pensons que les difficultés liées à la vie active des jeunes peu scolarisés, sont liées plus à l'intégration qu'à l'insertion. Le concept d'insertion relativement récent dans la tradition scientifique a en quelque sorte remplacé la notion d'intégration même en Occident. L'insertion est ainsi apparue, en France, dans les années soixante-dix, d'abord pour désigner le processus d'adéquation entre les jeunes qui sortent de l'école et le marché du travail, dans le contexte de l'augmentation du chômage et d'évolution du marché du travail. Ce concept concerne d'abord la sphère professionnelle. Or l'intégration au marché du travail touche également d'autres sphères, comme l'insertion sociale préalable à l'insertion professionnelle. C'est pourquoi l'insertion doit être absolument envisagée de manière multidimensionnelle.

Dès lors, la question de l'intégration socioprofessionnelle constitue la clé qui distingue un jeune qui réussit son entrée dans la vie professionnelle (parfois précaire) d'un jeune qui échoue en se retrouvant dans la catégorie des « sans

emploi ». Nous pensons que l'accompagnement vers l'intégration du premier par une formation, par une valorisation de son activité, par une reconnaissance personnelle, pourrait fournir une stabilité professionnelle, rendre son emploi moins précaire, et ainsi échapper le chômage. L'intégration socioprofessionnelle est un processus complexe, dans lequel différentes trajectoires interviennent sans hiérarchie forcément : les caractéristiques individuelles (sexe, âge, nationalité, origine sociale, statut professionnel des parents...), et les facteurs structurels propres au contexte dans lequel le jeune adulte s'intègre (contexte socio-économique local par exemple). Ainsi, les difficultés d'intégration des jeunes ne doivent donc pas être seulement analysées à partir de leurs difficultés personnelles face aux exigences du marché de l'emploi, mais il est nécessaire de s'intéresser aux activités économiques et faire l'approche emploi-formation pour une transition vers la vie autonome.

Nous ne pouvons nier que le poids des activités informelles dans l'économie et pourraient s'apprécier en dizaines de points de PIB, ce qui signifie qu'une partie importante de la population active y exerce son activité principale. Même si les activités qui appartiennent à ce secteur sont de petite taille, on ne peut pas douter qu'elles assurent la survie d'une population exclue. Certains secteurs tels que les moto-taxis, les cabines téléphoniques ambulantes (« call-box ») dégagent des performances tellement honorables qu'ils concurrencent les activités élaborées du secteur moderne dit formel (du moins en prix à défaut de la qualité). Il s'agit donc de pouvoir considérer ces activités, afin qu'elles ne s'exercent pas en marge de la légalité, comme c'est le cas aujourd'hui, les encadrer par des formations adéquates, pour une meilleure intégration sociale et professionnelle, afin d'écartier la précarité de l'activité qui rime avec celles des personnes qui sont contraintes d'y exercer leur activité.

Du moment où que savoir lire, écrire et compter apparait comme une évidence, notre hypothèse de recherche que l'analphabétisme est un handicap à l'insertion des personnes peu scolarisées est entièrement valide. Seulement, ne pas maîtriser ces codes fondamentaux ne justifie pas absolument toutes les difficultés d'insertion ou plutôt d'intégration sociale et professionnelle des jeunes qui n'ont pas pu aller à l'école. En réalité, la notion d'« analphabète » devrait être réinterrogée dans le contexte du Cameroun. Pourquoi une personne sachant parler, écrire et lire sa langue maternelle est considérée comme analphabète dès lors qu'elle ne parle pas le français et l'anglais qui sont des langues officielles ? Cette personne, pour exercer

dans les activités informelles nécessairement une compétence de communication, même si sa maîtrise des langues officielles est embryonnaire. La réflexion n'est elle pas valable peu importe la langue parlée ? La politique linguistique du Cameroun en matière d'éducation peut être remise en question, car est-ce légitime, plus d'un siècle après l'indépendance, que le Cameroun utilise exclusivement la langue française et la langue anglaise pour l'éducation ?

Le système éducatif a été mis en place par l'administration coloniale en vue de lui fournir des auxiliaires d'administration. Il est temps de se rendre compte des limites qu'il représente, et de la nécessité de l'innover en l'adaptant aux évolutions mais et surtout aux besoins de la société. Au nom de quoi devrions nous les stigmatiser comme analphabètes ceux qui communiquent dans leurs langues ethniques et qui ne parlent pas français, la langue du colonisateur ? Pour exercer dans l'informel, on a besoin de maîtriser une lingua franca, et le français, dans cet espace, n'est qu'une lingua franca au même titre que le pidgin ou le « camfrançais ». Pour un français, vivant en France, dont le français est sa seule langue, on pourra dire de lui qu'il est analphabète, s'il ne sait pas lire, ni écrire le français. Mais s'il est né et vit aux États-Unis, et parle uniquement anglais, il n'est pas analphabète. De même un camerounais, qui sait parler et compter dans sa langue maternelle, ou dans un véhiculaire local est-il vraiment un analphabète ? Nous pensons qu'il s'agit de considérer les acquis de chaque peuple en vue d'une meilleure intégration.

Ce diagnostic global incite à proposer qu'une mise en place des politiques de formation professionnelle mieux adaptée pour les personnes peu alphabétisées aux langues officielles, couplée à la promotion de l'auto emploi et à la décence des conditions d'activité chez les jeunes. Ces propositions s'avèrent nécessaires pour éviter l'aggravation de la précarité des emplois occupés par les jeunes. Plus spécifiquement, il nous semble nécessaire d'accélérer la mise en place des politiques visant l'amélioration de l'offre de la formation professionnelle, de l'alphabétisation mais une alphabétisation fonctionnelle. Dans notre société dominée par l'écrit, et dans laquelle l'analphabétisme constitue certes un risque de marginalisation, l'alphabétisation représente un facteur d'insertion sociale. Elle constitue un des instruments de la politique d'intégration. Elle demande à être considérée, comme l'un des objectifs d'une politique sociale destinée à combattre l'exclusion des plus démunis.

La personne peu scolarisée a des compétences pour exercer dans le secteur informel. Mais comment faire que le travail dont on a acquis des compétences ne reste pas précaire ? Comment peut-il être reconnu, et procurer enfin une estime sociale et une intégration professionnelle ? Ces jeunes ne savent pas lire et écrire mais parlent le français ou l'anglais et s'appuient sur toutes sortes de compétences pour développer un commerce et d'en tirer profit. C'est pourquoi, nous pensons que le fait de ne pas lire ou écrire le français n'est pas la seule source des difficultés à leur intégration. Pour leur entourage, ces personnes sont parfois l'exemple même de la réussite, mais du même environnement vient une souffrance enfouie, un secret, dans un monde où la lecture et l'écriture (peu importe la langue) sont des outils incontournables pour fonctionner en société, l'analphabétisme c'est être dépossédé ainsi de son autonomie. Le français et l'anglais leur sont imposés par conséquent, ceux qui n'ont pas pu aller à l'école ont par exemple besoin d'aide pour lire une correspondance.

Ne pas chercher un meilleur emploi par peur d'affronter l'inconnu, c'est être dépossédé de sa liberté. Ne pas avoir accès à des renseignements sur des services aussi essentiels que l'éducation, la santé c'est être dépossédé de ses droits fondamentaux. Être ainsi limité dans l'exercice de ses droits fondamentaux, comme le droit à l'éducation et au travail, c'est être dépossédé d'une distribution juste et équitable des chances et de richesses de la nation. Ne pas être en mesure de lire la posologie d'un médicament ou s'alimenter sainement, c'est être dépossédé de sa propre santé. Ne pas pouvoir exercer en toute connaissance de cause son droit de vote, c'est être dépossédé de ses droits de citoyen. Ne pas pouvoir aider ses enfants dans leurs apprentissages scolaires, c'est être dépossédé d'une partie de son rôle de parents. De dépossession en dépossession, les personnes dites « analphabètes » deviennent un peu comme des fantômes sociaux. Comme elles consomment peu, on ne les sollicite pas. Comme elles votent peu, on ne leur promet rien. Comme elles se révoltent peu, on ne leur donne rien. Ainsi, elles deviennent peu à peu exclues de toutes les facettes de la vie sociale, culturelle, économique et politique, et, dans un certain sens, d'elles-mêmes.

En péroration des activités informelles pouvant permettre l'insertion des jeunes peu scolarisés et des difficultés d'intégration dans ces activités, la solution serait de trouver des moyens afin que chaque jeune trouve sa place dans la société. Et dans ce cas, la reconnaissance des compétences des acteurs des métiers informels et les

formations adéquates ne pourraient favoriser l'intégration professionnelle et sociale des jeunes peu scolarisés? La reconnaissance des compétences est une des pistes pour permettre aux personnes qui ont acquis de l'expérience sur le terrain d'être reconnues officiellement, même si elles n'ont pas eu la chance de connaître le chemin de l'école.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALBARELLO L., *Devenir praticien-chercheur, Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*, De Boeck, 2004
- ALIMA B., *La réforme éducative au Cameroun, Regard sur les activités post et périscolaires*, L'Harmattan, 2008
- ALLARD R. et OUELLETTE J.-G., « Vers un modèle macroscopique des facteurs déterminants de l'insertion socio-professionnelle des jeunes » dans *Carriérologie*, 1995
- ALLARD R. et OUELLETTE J.-G., « Vers un modèle macroscopique de l'insertion socio-professionnelle par le biais du développement de l'identité personnelle et professionnelle » dans *Insertion socioprofessionnelle des jeunes à risque par l'acquisition d'une identité personnelle et professionnelle positive*, Université de Moncton, pp. 45-58, 1990
- AMSELLE J.-L., *Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Payot, 1999
- ANACLAC, *Le Séminaire de Dschang sur l'Alphabétisation*, ANACLAC, 1995
- ANDRE C. & LELORD F., *L'estime de soi, S'aimer pour mieux vivre avec les autres*, O. Jacob, 1998
- ARACHE R., *Quelques éléments sur l'analyse du processus d'insertion professionnelle*, CEREQ, 2002
- ARON R., *Les Étapes de la pensée sociologique*, Gallimard, 1976
- ASKA KOUDIO, *Coopération entre les institutions de formation et les entreprises industrielles et commerciales et agricoles en Côte d'Ivoire*, UNESCO/BREDA, 2006
- AVANZINI G., *L'éducation des adultes*, Anthropos, 1996
- BANDURA A., *Self efficacy. The exercise of personal control*, Freeman, 1997

- BANDURA A., *Social Foundations of Thought and action*, Prentice Hall, 1986
- BANDURA A., ***L'apprentissage social***, Mardaga, 1980
- BARBIER J.-M., « *Voies pour la recherche en formation des adultes* » Exposé, Pré-publication, 2006
- BARBIER J.-M. (dir.), ***Savoirs théoriques et savoirs d'action***, PUF, 1996
- BARBIER J.-M., « *De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation, « formation et dynamiques identitaires* » dans ***Éducation permanente***, N° 128, 1996
- BARBIER J.-M. & GALATANU O., ***Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?***, L'Harmattan, *Savoir et Action*, 2004
- BARBIER R., ***L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines***, Paris, 1997
- BARIAUD F. et BOURCET C., « *Le sentiment de la valeur de soi* » dans ***L'orientation scolaire et professionnelle***, n°3, pp.271-290, 1994
- BARNIER G., « *Philosophie de l'éducation. Grands courants pédagogiques* », Notes en ligne sur <https://oticar.files.wordpress.com/2011/09/philosophie-education.pdf> , 2003
- BAUGNET L., ***L'identité sociale***, Dunod, 1998
- BAYLON C., ***Sociolinguistique : société, langue et discours***, Nathan, 1991
- BELISLE R. & BOUTINET J.-L., ***Demande de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience, Pour quoi ? Pour quoi ?***, Presses de l'Université Laval, 2009
- BENIE ALOH J.M., « *Niveau d'éducation et intégration sociale par le secteur informel : cas du commerce dans le district d'Abidjan* », ***Educi-Rocare***, N°2, pp. 265-278, 2010
- BIENAIMÉ D., « *Quel sens donner à la notion d'insertion ?* », dans ***Éducation permanente***, N°125, 1995

- BIRKS S., FLUITMAN F., OUDIN X. et SINCLAIR C., *Acquisition de compétences dans les micros entreprises : leçons tirées de l'Afrique de l'Ouest*, OCDE, 1994
- BIT, *Méthodes et instruments d'appui au secteur informel en Afrique francophone*, Bureau international du travail, 2004
- BIT, *Le secteur informel en Afrique subsaharienne francophone. Vers un travail décent*, Bureau international du travail, 2002
- BOURDIEU P., *La misère du monde*, Seuil, 1993
- BOURDIEU P., *Questions de sociologie*, Minuit, 1980
- BOURGEOIS E. et NIZET J., *Regards croisés sur l'expérience de formation*, L'Harmattan, 1999
- BOURGEOIS E. et NIZET J., *Apprentissage et formation des adultes*, PUF, 1997.
- BOUTINET J.P., *Anthropologie du projet*, PUF, 1990
- CACERES. B., *Histoire de l'éducation populaire*, Seuil, 1964.
- CAMPINOS-DUBERNET M. et MARRY C., « De l'utilisation d'un concept empirique : la qualification » dans *L'introuvable relation formation-emploi*, La Documentation française, 1986
- COOMBS P., *La crise mondiale de l'éducation*, Deboeck, 1985.
- COURADE G., *L'Afrique des idées reçues*, Belin, 2006
- DE GAULEJAC V. et TABOADA LEONETTI I., *La Lutte des places. Insertion et désinsertion*, Hommes et perspective, 1994
- DE KETELE J.-M., *Méthodologie du recueil d'information*, De Boeck, 1993
- DE LANDSHEERE G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, 1978.
- DE LANDSHEERE G., *Introduction à la recherche en éducation*, A. Colin, 1972.
- DE SOTO H., *L'autre sentier. La révolution informelle dans le Tiers Monde*, La Découverte, 1994
- DESLAURIERS J.-P., *Recherche qualitative. Guide pratique*, McGraw-Hill, 1991

- DEMAILLY L., « *La rationalisation du traitement social de l'expérience* », dans **Revue des sciences de l'éducation**, Vol. 27, n° 23, 2001
- DEMAZIERE D. et DUBAR C., **Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion**, Nathan, 1997
- DEMAZIERE D., ROQUET P. et WITTORSKI R., **La professionnalisation en objet**, L'Harmattan, 2012
- DÉPELTEAU F., **La démarche d'une recherche en sciences humaines**, De Boeck Université, 2003
- DESALMAND P., **Histoire de l'éducation en Côte-d'Ivoire**, Khartala, 1983
- D'HAINAUT L., **Concept et méthodes de la statistique**, tome1, Labor – Nathan, 1978
- DUBAR C., **La formation professionnelle continue**, La Découverte, 2004
- DUBAR C., « *Le sens du travail. Les quatre formes d'appartenance professionnelle* » dans **Sciences Humaines**, n° 37, pp. 22-25, 1994
- DUBOIS J. et MARC A., « *Des Petits boulots pour sortir de la crise de la croissance* », dans **Le Monde en développement**, 1992
- DURKHEIM E., **De la division du travail social**, PUF, 2007
- FARRUGIA F., **La Crise du lien social. Essai de sociologie critique**, L'Harmattan, 1993
- FAURE Y.-A., **Petits entrepreneurs de Côte-d'Ivoire : des professionnels en mal de développement**, Khartala, 1994
- FOHOPA R., GARRO O. et MORTELLE J.-P., **L'emploi et la formation au Cameroun. L'Enquête « Génération 2000 »**, Éditions Proximité, 2006.
- FOKAM P. K., **Et si l'Afrique se réveillait ?**, Éditions du Jaguar, 2000.
- FONKOUA, P., **Quels futurs pour l'éducation en Afrique ?**, L'Harmattan, 2007
- FONKOUA P. et TOUKAM, **Éléments d'éducation à la morale et à la citoyenneté au Cameroun**, Éditions Terroirs, 2007
- FOURNIER G. et MONETTE M., **L'insertion socioprofessionnelle. Un jeu de stratégie ou un jeu de hasard ?**, Presses l'Université Laval, 1990
- FREYSSINET – DOMINJON J., **Méthodes de recherche en Sciences sociales**, Monchrestien, 1997
- GAGNE C. & GODIN G., « *Les théories sociales cognitives: guide pour la mesure des variables et le développement de questionnaire* », **Groupe de**

- recherche sur les aspects psychosociaux de la santé*, Presses de l'Université Laval, 1999
- GAUTHIER M., « *La jeunesse : Un mot, mais combien de définitions ?* », dans **Les jeunes Québécois : des nomades ?**, pp. 19-34, 1999
- GAUTHIER M., « *Précaires un jour... ? Ou quelques questions à propos de l'avenir des jeunes contemporains* », dans **Sociologie et Sociétés**, pp. 135-146, 1996
- GAZIEL H. et WARNET M., **Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille**, PUF, 1998
- GELOT D., NEYRAT F. et PELAGE A., **Pour l'éducation permanente. Propositions pour la formation professionnelle des salariés et des chômeurs**, Syllepse, 2005
- GIDDENS A., **La constitution de la société**, PUF, 1987
- GIRET J.-F., **Regard sectoriel sur l'insertion professionnelle des jeunes**, Cereq, 2000
- GLASMAN D. et OEUVRARD F. (dir.), **La Déscolarisation**, La Dispute, 2004
- GOFFMAN E., **Les rites d'interaction**, Éditions de Minuit, 1974
- GOGUELIN P., **La Formation-animation: une vocation**, ESF, 1991
- GOURMELEN B., **La validation des acquis de l'expérience**, L'Harmattan, 2007
- GRAWITZ M., **Lexique des sciences sociales**, Dalloz, 7^{ème} édition, 1999 (1^{ère} éd.1981)
- GRAWITZ M., **Méthodes de recherche en sciences sociales**, Dalloz (8^{ème} édition), 1990
- GRET C., **Pour un système de formation artisanale en Afrique : dossiers, études, stratégies**, IRED-Forum, n° 55, pp. 69-74, juil.- sept. 1995
- GUIBERT & JUMEL G., **Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales**, A. Colin, 1997
- HABERMAS J., **Théorie de l'agir communicationnel**, Fayard, 1981

- HANNOUN H., *Anthologie des penseurs de l'éducation*, PUF, 1995
- HAUT COMITÉ À L'INTÉGRATION, *L'Intégration à la française*, UGE 10/18, 1993
- HONNETH A., *La société du mépris, vers une nouvelle théorie critique*, La Découverte, 2006
- HUGON P., « *Les politiques d'appui au secteur informel en Afrique* » dans *Tiers-Monde : l'informel en question ?* C. Coquery Vidrovitch et S. Nedelec dirs., L'Harmattan, 1991
- ILLICH IVAN D., *Une société sans école*, Seuil, 1971
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE, *Enquête Camerounaise Auprès des Ménages III* (ECAM III), 2008
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE, *Enquête sur l'Emploi et le Secteur Informel (EESI), phase 2*, rapport, 2006
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE, *Les comptes nationaux du Cameroun*, rapport, 2005
- JAVEAU C., *L'enquête par questionnaire*, PUB, 1971.
- KADDOURI, LESPESSAILLES, MAILLEBOUIS et VASCONCELLOS, *La question identitaire dans le travail et la formation*, L'Harmattan, 2008
- KAFFO FOKOU, *Misères de l'éducation en Afrique : le cas du Cameroun aujourd'hui*, L'Harmattan, 2009
- KAMDEM J. S., « *L'alphabétisation multilingue au Cameroun* » dans *Literacy and language in global and local settings. New directions for research and teaching*, Cape Town, 2001
- KAMDEM J. S., « *Éducation de base en langues nationales* », dans *Educ'Afrique* 1997 -a
- KAMDEM J. S., « *L'Importance des Langues Nationales dans l'Éducation de Base Non-Formelle au Cameroun* », Communication présentée lors de l'Atelier National sur le cadre conceptuel de l'éducation de base non-formelle au Cameroun, Unicef, 1997-b
- KANT E., *Réflexions sur l'éducation*, Vrin, 1990 (1^{ère} éd. 1803)

- KAUFMANN J.C., *L'invention de soi, Une théorie de l'identité*, A. Colin, 2004
- KI ZERBO J., « *L'édification des jeunes nations* » dans *Le Développement, la justice et la paix. 54^{ème} semaines sociales*, Chroniques Sociales de France, 1967
- KI-ZERBO J. *Éduquer ou périr*, Unicef-Unesco, L'Harmattan, 1990
- KI-ZERBO J., *Histoire de l'Afrique d'hier à demain*, Hatier, 1972
- KNOWLES M. S., *L'adulte apprenant*, Eyrolles. Les éditions d'Organisation, 1990.
- LACHAUD J.-P. (dir.), *Pauvreté et marché du travail urbain en Afrique subsaharienne. Analyse comparative*, Institut international d'études sociales, 1994
- LADWEIN R., *Les études marketing*, Economica, 1996
- LAFLAMME C., « *Une contribution à un cadre théorique sur l'insertion professionnelle des jeunes* » dans *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol. 10, N°2, pp.199-216, 1984
- LAINÉ A. VAE, *Quand l'expérience se fait savoir*, Eres, 2005
- LAURAIN J., *L'éducation populaire ou la vraie révolution*, Éditions de Correspondance Municipale, 1977
- LAUTIER B., *L'économie informelle dans le tiers monde*, Édition La Découverte, 1994
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives, agir et réussir avec compétence*, Eyrolles. Les éditions d'Organisation, 2010
- LE BOTERF G., *Ingénierie et évaluation des compétences*, Eyrolles : éditions d'organisation, 2009
- LE BOTERF G., *Comment manager la qualité de la formation*, Eyrolles. Les éditions d'Organisation, 2^{ème} édition, 1992
- LE BOTERF G., *L'ingénierie et l'évaluation en formation*, Eyrolles. Les éditions d'Organisation, 1990
- L'ÉCUYER R., « *L'analyse de contenu : notions et étapes* » dans *Les méthodes de la recherches qualitative*, Les Presses de l'Université du Québec, 1988
- L'ÉCUYER R., *Le Concept de soi*, PUF, 1978
- LESNE M., *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF, 1977.

- LEVI-STRAUSS C., ***L'identité***. Séminaire dirigé par LEVI-STRAUSS, PUF, 1983
- LINDEMAN E., ***The meaning of adult education***, New Republic, 1926
- MARC E., « *L'identité personnelle* » dans ***Sciences humaines*** n° 15, 1997-1998
- MARTIN J.-P. ET SAVARY E., ***Formateur d'adultes, se professionnaliser-exercer au quotidien***, Chronique sociale, 2008
- MAURO A.-H., BARLET S. et GAURON A., ***L'insertion des jeunes en Afrique subsaharienne***, AFD, 2003
- MAYEN P. et SAVOYANT A. (éds.), ***Élaboration et réduction de l'expérience dans la validation***, Relief 28, Échanges du Cereq, 2009
- MAYER R. et al., ***Méthodologie de recherche en intervention sociale***, Gaëtan Morin, 2000
- MBALA OWONO R., ***Cours des méthodes et techniques de recherches***, ENS, 2010
- MBALA OWONO R., ***Stratification socioculturelle Camerounaise et élite***, Édition Imprimerie Nationale, 1986
- MBALLA OWONO R., ***Législation et réglementation scolaire au Cameroun***, Yaoundé: 1983
- MEBARKI M. et ROQUET P., ***Trois décennies de formation continue : de l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie***, Les Cahiers d'étude du CUEEP, N° 52, juin 2003
- MEBARKI M. et ROQUET P., ***Valorisation et validation de l'expérience***. Actes du Colloque international francophone « Expérience 2012 ». Expérience et Professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail ; état des lieux et nouveaux enjeux. Septembre 2012
- MICHELAT G., « *Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie* » dans ***Revue française de sociologie***, n° 16, pp. 229-247, 1975
- MINEDUC, ***Le Cameroun et L'Unesco***, 2003
- MINEDUC, ***Plan national de l'éducation pour tous (PAN-EPT)***, 2002
- MINEDUC, ***Éducation pour tous : Bilan à l'an 2000***, 2000
- MINEDUC, ***Annuaire statistique***, 2000

MINEFI/DSCN, **Conditions de vie des populations et profil de pauvreté au Cameroun** –ECAM II, 2002

MINEFOP, **Stratégie de la formation professionnelle**, Rapport, 2008

MINEPAT, **Document de stratégie pour la croissance et l'emploi**, 2009

MINFI, **Document Stratégique de Réduction de la Pauvreté** –DSRP, 2003

MONKAM TOWO ENTCHOU A., « *Éducation traditionnelle en Afrique : Quelles valeurs dans les systèmes éducatifs modernes ?* », dans Mebarki et Roquet, 2012

MONKAM TOWO ENTCHOU A., « *Acquisitions et Transmissions des Savoirs en Société Traditionnelle – transmissions des savoirs au Cameroun : quels savoirs pour quels buts ?* », Communication présentée lors de La biennale 2012, CNAM, Transmettre ? Les 3,4 ,5 ,6 juillet 2012,

MOUMOUNI A., **L'éducation en Afrique**, F. Maspero, 2e édition, 1967

MOUMOUNI A. et OUMAROU A., **Jeunes déscolarisés et le métier d'apprenti garage vers une rationalisation pérenne des petits métiers au Niger.**, Rocare, 2008

MUCCHIELLI, R., **Le questionnaire dans l'enquête psychosociale**, ESF Edition, 1986

MUCCHIELLI R., **Les Méthodes actives dans la pédagogie des adultes**, ESF Edition, 1982

MUCCHIELLI R., **L'analyse de contenu : des documents et des communications**, ESF Edition, 1974

MUNGALA A. S., « *L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs* » dans Revue socialiste de culture negro africaine, **Éthiopiennes**, N° 29, 1982

NDAW A., **La Pensée africaine**, NEA, 1997

NEYRAT F., **La validation des acquis de l'expérience, la reconnaissance d'un nouveau droit**, Edition du Croquant, 2007

- NGUIDJOL A., *Le système éducatif en Afrique noire. Analyse et perspectives*, L'Harmattan, 2007
- NICOLE-DRANCOURT C., *L'Insertion des jeunes en France*, PUF, 1998
- OSTY F., *Le désir de métier, engagement, identité et reconnaissance au travail*, PUF, 2003
- OYONO F., *L'Histoire du colonialisme camerounais*, Edition Digital, 1985
- OUELLETTE J.G., ALLARD R. et alii , *Programme de développement de l'identité personnelle et professionnelle*, Vol 1, 2,3,4, Université de Moncton, 1993
- PAILLE P. et MUCCHIELLI R., *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, A. Colin, 2003
- PARMENTIER C., *L'ingénierie de formation*, Eyrolles. Les Éditions d'organisation, 2008
- PAUGAM S., *Le Salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*, PUF, 2007 (1^{ère} édition 2000)
- PAUGAM S., « *Les formes d'intégration professionnelle* » dans *Sciences Humaines*, n°114, pp. 22-27
- PELLETIER R., PAULINE T. et PERRETI J. M., *Dictionnaire des ressources humaines*, Vuibert, 3^e édition, 2003
- PERRENOUD P., « *De la pratique réflexive au travail sur l'habitus* », dans *Recherche et formation*, n°36, 2001
- PERRENOUD P., *Construire des compétences dès l'école*, ESF éditeur, 2000
- PERSON Y., « *L'Anthropologie et l'histoire africaine* », dans *La Revue canadienne des études africaines*, Vol. 5, Issue 1, 1971
- PIERSON M.-L., *L'image de soi*, Eyrolles, 2005
- PIERSON M.-L., *Valoriser son image*, Eyrolles, 2004
- POIZAT D., *L'Éducation non formelle*, L'Harmattan, 2003
- PRESSE M.C., *La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) : une nouvelle forme d'exclusion ?* Contradictions, 2008

- PUGIN V. et PARNASSIER C., « *L'école dans son rapport avec l'environnement social et urbain* » dans **Millénaire 3**, en ligne sur <http://millenaire3.com>
- QUIVY R. et Van CAMPENHOUDT L., **Manuel de recherche en sciences sociales**, Dunod, 1980, 4^{ème} édition 2006
- REBOUL O., **Qu'est-ce qu'apprendre ?**, Éditions PUF, 1983
- RICOEUR P., **Soi même comme un autre**, Seuil, 1990
- RICOEUR P., **Temps et récit**, Tome1, Seuil, 1983
- RIVIERE J. Ph., **Illettrisme. La France cachée**, Gallimard, 2001
- ROBITAILLE M. et MAHEU L., « *Identités professionnelles et travail réflexif : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial* », dans **La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990**, Lessard, Perron, Bélanger édés., Institut québécois de recherche sur la culture, 1991
- ROQUET P., « *L'émergence de l'accompagnement* », **Recherche et formation**, N°62, p.13-24, 2009. En ligne sur : <http://rechercheformation.revues.org/398>
- ROQUET P., **La Diversité des processus de professionnalisation : une question de temporalité**, en ligne : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs.00283974> 2007
- ROQUET P., « *Processus de professionnalisation et construction des savoirs : une question de temporalités ?* », **Revue Carrièreologie**, 2005
- ROQUET P., « *Les temporalités bibliographiques et temporalités institutionnelles : la construction identitaire de l'ingénieur promu* » dans **Savoirs**, N°4 p.99-121, 2004
- ROQUET P., « *Émergences et représentations des modèles de formation des ingénieurs en France* » Grand Atelier MCX, **La formation au défi de la complexité**, Lille, septembre 2003
- SAINSAULIEU R., **L'identité au travail**, Références, 1988
- SANTELMANN P., **La formation professionnelle, un nouveau droit de l'homme ?** Folio, 2001

- SANTERRE R., *La quête du savoir. Essai pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, PUM, 1982
- SEN A. K., *Repenser l'inégalité*, Seuil, 2000 -a
- SEN A. K., *Une nouveau modèle économique, Développement, Justice, Liberté*, Odile Jacob, 2000 -b
- SEN A. K., *Éthique et économie*, PUF, 1993
- SENGHOR L. S., *Le problème de la culture*, Seuil, 1964
- SOLAR C., *La formation continue*, L'Harmattan, 2005
- SOULE B. et CORNELOUP J., « *Jeunes et prises de risque sportives, vers une approche sociologique contextualisée* », dans *Corps & culture*, vol. 3, 1998
- STERCQ C., *Alphabétisation et insertion socioprofessionnelle*, De Boeck, 1994
- TCHAMBAT I., *La formation continue en secteur informel. Quels enjeux pour le recyclage et construction d'une identité professionnelle des frigoristes au Cameroun*, Mémoire de Master, Université de Rouen, 2008.
- TOWA M., *Principes de l'éducation coloniale*, Abbia, 1963.
- TSFAK G., *L'enseignement secondaire au Cameroun. Tendances organisationnelles et résultats d'apprentissage des élèves*, Presses universitaires de Yaoundé, 2000
- TSFAK G., *Éthique et déontologie de l'éducation*, Presses universitaires d'Afrique, 1998
- TSALA TSALA J.-Ph., « *L'enseignement technique au Cameroun : le parent pauvre du système ?* », *Carrefours de l'éducation*, N° 18, 2/2004
- UNESCO, *Rapport mondial sur le suivi EPT. L'alphabétisation un enjeu vital*, Unesco, 2006
- UNESCO, *Conférence Internationale pour l'Éducation des Adultes (COFINTEA)*, Unesco, 2003
- UNESCO, *Éducation Pour Tous : bilan à l'an 2000*, Unesco, 2000 -a
- UNESCO, *Rapport Mondial sur éducation. Le droit à éducation pour tous, tout au long de la vie*, Unesco, 2000 -b

- UNESCO, *Motivation et engagement en formation : Apprentissage, motivation et engagement en formation*, Unesco, 1998
- UNESCO, *Atteindre l'Éducation pour Tous*, Unesco, 1996
- UNESCO, *Regards sur l'alphabétisation*, Unesco, 1990
- UNESCO, *Discours de Javier Pérez de Cuellar, Secrétaire général de l'ONU, à l'occasion du lancement de l'A.I.A.*, Unesco, 1989
- UNESCO, *Quatrième conférence Internationale sur l'Éducation des adultes*, Unesco, 1985
- UNESCO, *Conférence internationale sur l'éducation des adultes*, Unesco, 1984
- UNESCO, *Programme expérimental mondial d'alphabétisation : Évaluation Critique*, 1976 -a
- UNESCO, *Conférence régionale de l'éducation d'Afrique*, Lagos, Unesco, 1976 - b
- UNESCO, *Programme expérimental mondial d'alphabétisation : La formation du personnel de l'alphabétisation fonctionnelle. Guide pratique*, Unesco, 1973
- UNESCO, *Troisième Conférence Internationale sur l'Éducation des adultes*, Unesco, 1972
- UNESCO, *Conférence des ministres de l'éducation sur l'éradication de l'illettrisme*, 1965
- UNESCO, *Conférence des Ministres de l'éducation des pays d'Afrique. Rapport final*, Unesco, 1964
- UNESCO, *Conférence des États Africains sur le Développement de l'éducation. Rapport final*, Unesco, 1961
- UNESCO, *Première Conférence Internationale sur l'éducation des adultes*, Unesco, 1960
- UNESCO, *L'analphabetisme dans le monde au milieu du XXe siècle, étude statistique*, Unesco, 1957
- UNESCO/ BRED, *Rapport Sur l'État de l'Éducation en Afrique. Stratégies*, 1995
- UNESCO/BREDA, *Éducation pour tous en Afrique – repères pour l'action*, Unesco, 2005
- VERNIERES M., *L'Insertion professionnelle, Analyse et débats*, Economica, 1997

VERNIERES M., **Formation, emploi. Enjeu économique et social**, Éditions Cujas, 1993

VINCENS J., « *Problématique générale de l'insertion dans la vie active* », conférence prononcée au colloque sur l'insertion professionnelle à la sortie des études postsecondaires, Louvain, Institut des Sciences du Travail, Université de Louvain, 1981

WALTHER R., « *La formation professionnelle en secteur informel au Cameroun* », AFD, Document de travail, mai 2006. p 36-37

WARNIER J.-P., ***L'esprit d'entreprise au Cameroun***, Karthala, 1993

WEBSTER L. et FIDLER P., ***Le Secteur informel et les institutions de micro-financement en Afrique de l'Ouest***, The Word Bank Publications, 1996

WITTORSKI R., ***Analyse du travail et production de compétences collectives***, L'Harmattan, Coll. Savoir et Action, 1997

TEXTES OFFICIELS

Décret N° 2005/123 du 15 avril 2005 portant organisation du ministère de l'emploi et de la formation professionnelle.

Développement de l'OCDE, Documents du Centre de Développement ,1994

Le décret n° 2005/139 du 25 avril 2005, portant organisation du ministère des Enseignements secondaires.

L'arrêté n°90/11 et n°91/11/MINESEC/IGE/IP-STT du 23 mai portant application des horaires et coefficients dans les matières du Premier cycle et du Second cycle des établissements publics et privés des Sciences et Technologies du Tertiaire.

L'arrêté n°114/10/MINESEC/IGE/IP-STT/DETN du 12 juillet 2010 portant réorganisation des Spécialités de l'Enseignement Technique Commercial.

LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

Tableau 1 : Scolarisation fonction des zones d'influence chrétienne et musulmane

Tableau 2 : Évolution des effectifs au primaire à la veille de la réunification en 1961

Tableau 3 : L'évolution des taux en pourcentage d'alphabétisme par sexe de la population de 15 – 24 ans entre 1988 et 2000

Tableau 4 : Évolution du taux d'alphabétisme des adultes de la population âgée de plus de 15 ans sachant lire et écrire

Tableau 5 : L'évolution de l'indice par tableau et par graphique de la parité entre les sexes en matière d'alphabétisation

Tableau 6 : Synthèse des expériences des faits d'éducation

Tableau 7 : Comparatif d'une approche pédagogique et andragogique de Knowles

Tableau 8 : Concept de soi de L'Ecuyer

Tableau 9 : Population de l'étude : présentation des enquêtés par groupe

Tableau 10 : Population de l'étude par ville et par catégorie

Tableau 11 : Échantillon de l'étude

Tableau 12 : Thèmes et items du questionnaire de l'étude.

Tableau 13 : Thèmes et indicateurs

Tableau 14 : Grille d'analyse des entretiens

Tableau 15 : Thèmes et sous-thèmes de l'entretien : étapes de la méthodologie

Tableau 16 : Grille de constitution des observables

Tableau 17 : Variables d'hypothèses croisées aux discours

Tableau 18 : Typologie de l'insertion sociale en rapport aux hypothèses

Tableau 19 : Hypothèses croisées aux discours

Tableau 20 : Confrontation hypothèses/question de recherche

Tableau 21 : Nombre d'enfant/situation familiale

Tableau 22 : Répartition selon les critères de recherche de l'enquêtés

Tableau 23 : Niveau d'estime des jeunes

Tableau 24 : Répartition de l'échantillon selon les aspirations de l'enquêté

Tableau 25 : Répartition selon le projet professionnel

Tableau 26 : Identification des enquêtés selon le sexe, l'âge, la situation de famille...

Tableau 27 : Typologie de l'intégration professionnelle de Paugam

Graphique A : Taux d'alphabétisme par âge

Graphique B : L'évolution des taux d'alphabétisme par sexe et par région de population de plus de 15 ans.

Graphique C : Déterminisme réciproque dans la théorie sociale cognitive de Bandura

Graphique D : Les trois sphères de l'estime sociale d'après Honneth

Graphique E : La boucle d'estime d'André et Lelord

Graphique F : Modèle de stratification de l'agent d'après Giddens

Graphique G : Répartition de l'échantillon selon le sexe

Graphique H : Répartition de l'échantillon selon l'âge

Graphique I : Répartition de l'échantillon selon la situation familiale

Graphique J : Répartition de l'échantillon selon la situation familiale et nombre d'enfants

Graphiques K : Répartition de l'échantillon selon le *revenu mensuel moyen les parents*.

Graphique L : Répartition de l'échantillon selon *le revenu mensuel moyen des parents*

Graphique M : Répartition de l'échantillon selon le niveau d'étude des parents

Graphique N : Répartition de l'échantillon selon le niveau d'étude scolaire de l'enquêté

Graphique O : Les alphabétisés

Graphique P : Répartition de l'échantillon selon que l'enquêté a suivi les cours d'alphabétisation

Graphique Q : Répartition de l'échantillon selon l'objectif

Graphique R : Répartition de l'échantillon selon que la formation reçue a permis de trouver un emploi.

Graphique S : Répartition de l'échantillon selon l'activité exercée

Graphique T : Répartition de l'échantillon selon que l'emploi obtenu correspond à ce que recherche l'enquêté.

Graphique U : Répartition de l'échantillon selon les paramètres de la qualification

Graphique V : Répartition de l'échantillon sur le revenu

Graphique W : Répartition de l'échantillon selon les jeunes qui connaissent les mesures politiques

ANNEXES

Annexe 1 : Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun

Annexe 2 : Questionnaire

Annexe 3 : Quelques extraits d'entretiens

A.1 Loi d'orientation de l'Education au Cameroun

LOI N°98/004 DU 4 AVRIL 1998

D'ORIENTATION DE L'EDUCATION AU CAMEROUN

TITRE I - DES DISPOSITIONS GENERALES

Article premier : (1) La présente loi fixe le cadre juridique général de l'éducation au Cameroun.

(2) Elle s'applique aux enseignements maternels, primaire, secondaire général et technique, ainsi qu'à l'enseignement normal.

Article 2 : (1) L'éducation est une grande priorité nationale.

(2) Elle est assurée par l'Etat.

(3) Des partenaires privés concourent à l'offre d'éducation.

Article 3 : L'Etat consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationale.

Article 4 : L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux.

Article 5 : Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs :

1. la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun;

2. la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline;
3. l'éducation à la vie familiale;
4. la promotion des langues nationales;
5. l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous-régionale;
6. la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat;
7. le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise;
8. la formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant;
9. la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

Article 6 : L'Etat assure à l'enfant le droit à l'éducation.

Article 7 : L'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophiques et religieuses, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique.

Article 8 : L'enseignement est apolitique.

Article 9 : L'enseignement primaire est obligatoire.

Article 10 : L'école publique est laïque. Sa neutralité et son indépendance vis-à-vis de toutes les religions sont garanties.

TITRE II - DE L'ELABORATION, DE LA MISE EN OEUVRE DE LA POLITIQUE ET DU FINANCEMENT DE L'EDUCATION

Article 11 : (1) L'Etat assure l'élaboration et la mise en oeuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées. A cette fin, il :

- arrête les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation, en liaison avec tous les secteurs de la vie nationale en vue de la professionnalisation de l'enseignement;
- veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socioculturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et l'enseignement des langues nationales;
- fixe les conditions de création, d'ouverture et de fonctionnement des établissements publics et privés et en assure le contrôle;
- définit les normes de construction et d'équipement des établissements de l'enseignement public et privé et en assure le contrôle;
- élabore et met à jour la carte scolaire.

(2) Il est assisté dans ces missions par un organe consultatif, le Conseil National de l'Education, dont l'organisation, les attributions et les modalités de fonctionnement sont fixées par décret du Président de la République.

Article 12 : Le financement de l'éducation est assuré par : les dotations budgétaires de l'Etat, les allocations budgétaires des collectivités territoriales décentralisées, les contributions des partenaires de l'éducation, les dons et legs, toute autre contribution prévue par la loi.

Article 13 : La responsabilité des collectivités territoriales décentralisées dans la mise en oeuvre de la politique de l'éducation et le financement de celle-ci fait l'objet d'une loi particulière.

TITRE III - DE L'ORGANISATION, DE L'EVALUATION DU SYSTEME EDUCATIF ET DE LA RECHERCHE EN EDUCATION

Chapitre I : De l'organisation du système éducatif

Article 14 : L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'Etat.

Article 15 : (1) Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme.

(2) Les sous-systèmes éducatifs sus-évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications.

Article 16 : (1) Le sous-système anglophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

(2) L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général et technique; un second cycle de deux (2) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 17 : (1) Le sous-système francophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

(2) L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 18 : (1) Les diplômes sont délivrés dans chaque sous-système ainsi qu'il suit : à la fin du cycle d'enseignement primaire; à la fin du premier cycle d'enseignement secondaire; à la fin du second cycle d'enseignement secondaire; à la fin de la formation post-primaire; à la fin de la formation d'enseignement normal.

(2) Le passage au second cycle d'enseignement secondaire est conditionné par l'obtention du diplôme de fin de premier cycle.

(3) Un décret du Président de la République détermine les certifications du système éducatif.

Article 19 : Les enseignements en cycles et filières, ainsi que les modalités de choix et de changement desdites filières sont fixés par voie réglementaire.

Article 20 : (1) Les milieux professionnels sont, en tant que de besoin, associés à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique de formation par alternance, des contenus et moyens de la formation ainsi qu'à l'évaluation et à la validation des résultats de cette formation.

(2) Un décret du Président de la République fixe, en tant que de besoin, l'organisation et le fonctionnement du système de formation par alternance.

Article 21 : Les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation ainsi que le calendrier scolaire national sont fixés par voie réglementaire.

Article 22 : (1) L'année scolaire comporte au moins trente-six semaines de cours effectifs.

(2) Le rythme d'enseignement comprend des périodes d'études et des périodes de vacances.

Article 23 : (1) L'enseignement est dispensé dans les établissements scolaires ci-après : les écoles maternelles; les écoles primaires; les collèges et les lycées d'enseignement général; les collèges et les lycées d'enseignement technique ou professionnel; les écoles post-primaires; les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général et technique.

(2) Il peut également être assuré par un système d'enseignement à distance.

Article 24 : (1) Les établissements privés d'enseignement concourent aux missions de l'éducation.

(2) Ils peuvent être libres ou sous contrat.

(3) Le régime de l'enseignement privé est fixé par une loi particulière.

Article 25 : L'enseignement dans les établissements scolaires prend en compte l'évolution des sciences et des technologies et, dans ses contenus et ses méthodes, est adapté aux évolutions économiques, scientifiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de l'environnement international.

Article 26 : Toute implantation d'un établissement public et privé sur le territoire national doit se faire conformément à des orientations et aux critères définis par voie réglementaire.

Article 27 : (1) L'enceinte d'un établissement d'enseignement est inviolable.

(2) Les chefs d'établissement scolaire sont responsables du maintien de l'ordre dans leur établissement.

(3) L'intervention des forces de l'ordre ne peut y avoir lieu que sur réquisition expresse du chef d'établissement.

(4) En cas de défaillance dans l'accomplissement de leur mission de maintien de l'ordre, les chefs d'établissement sont suppléés de plein droit par les autorités hiérarchiques ou de tutelle.

Article 28 : (1) Toute implantation de salles de jeux, de débits de boissons, de salles de cinéma, de commerce de tabac et toute autre nuisance est interdite sans l'enceinte ou la périphérie des établissements scolaires.

(2) Toutefois, la vente des boissons hygiéniques peut être autorisée au sein des établissements scolaires.

Article 29 : Les activités d'orientation et de psychologie scolaire s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement.

Chapitre II : De l'évaluation du système éducatif et de la recherche en éducation

Article 30 : L'Etat procède à l'évaluation régulière du système éducatif/

Article 31 : (1) L'Etat encourage et soutient les activités de recherche en éducation.

(2) Les activités de recherche en éducation sont conduites par les organes dont la création, l'organisation et le fonctionnement sont fixés par voie réglementaire.

TITRE IV - DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE

Chapitre I : De la notion de communauté éducative

Article 32 : (1) La communauté éducative est l'ensemble des personnes physiques et morales qui encourent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire.

(2) En sont membres : les dirigeants, les personnels administratifs et d'appui, les enseignants, les parents d'élèves, les élèves, les milieux socio-professionnels, les collectivités territoriales décentralisées.

Article 33 : Les membres de la communauté éducative sont associés, par l'intermédiaire de leurs représentants, aux instances de concertation et de gestion institués au niveau des établissements d'enseignement, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures nationales de l'éducation.

Chapitre II : Des élèves

Article 34 : L'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'élève.

Article 35 : L'intégrité physique et morale des élèves est garantie dans le système éducatif. Sont de ce fait proscrits : les sévices corporels et toutes autres formes de violence, les discriminations de toute nature, la vente, la distribution et la consommation des boissons alcooliques, du tabac et de la drogue.

Article 36 : (1) Les obligations des élèves consistent en l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études.

(2) Elles incluent le respect des textes en vigueur, y compris le règlement intérieur de l'établissement scolaire fréquenté.

Chapitre III : Des enseignants

Article 37 : (1) L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée.

(2) L'Etat assure la protection de l'enseignant et garantit sa dignité dans l'exercice de ses fonctions.

(3) Un décret du Président de la République fixe le statut particulier du personnel des corps de l'éducation.

Article 38 : L'enseignant jouit, dans le cadre des franchises académiques et dans l'exercice de ses fonctions, d'une entière liberté de pensée et d'expression, dans le strict respect de la liberté de conscience et d'opinion des élèves.

Article 39 : (1) L'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale.

(2) Il est, en outre, soumis au respect des textes en vigueur, notamment le règlement intérieur de l'établissement où il exerce les fonctions d'enseignant.

TITRE V - DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 40 : Le système éducatif régi par la présente loi sera progressivement mis en place par des textes d'application.

Article 41 : Le système éducatif en vigueur demeure et continue de fonctionner jusqu'à l'intervention des textes d'application prévus à l'article 40 ci-dessus.

Article 42 : La présente loi sera enregistrée, publiée suivant la procédure d'urgence, puis insérée au journal officiel en français et en anglais.

A.2

QUESTIONNAIRE

Dans le cadre de ma thèse en doctorat en Sciences de l'Education, je réalise une enquête sur l'insertion des jeunes adultes peu qualifiés. Ce questionnaire cherche à mieux identifier les freins et les difficultés rencontrées par les jeunes de 16 à 30 ans, vis-à-vis de la formation, de la qualification, de l'accès au marché de l'emploi et de l'insertion sociale et professionnelle ; ainsi on étudiera, la relation formation-emploi ainsi que l'articulation formation-insertion-emploi, vis-à-vis des jeunes déscolarisés, d'évaluer l'image et le rôle des dispositifs de formation et d'aide à l'accès à l'emploi en vue de l'intégration des jeunes dans un emploi durable et stable. Le temps pour répondre aux questions est estimé à environ 45 minutes. Bien entendu, il est réalisé de manière anonyme, mais si vous le désirez vous pouvez nous laisser vos coordonnées, pour un suivi dans un an ; toutefois, les informations collectées seront utilisées uniquement dans le cadre de ma thèse. Je vous remercie par avance de l'intérêt que vous porterez à cette étude et du temps que vous y consacrerez.

(Entourez ou cochez les mentions utiles)

IDENTIFICATION DE L'ENQUÊTÉ

1-Vous êtes un homme une femme

2- lieu de résidence

3-De quelle catégorie sociale êtes-vous issu.

Ouvrier Commerçant Agriculteur Ouvrier agricole Cadre

4-Niveau d'études des parents

5-Êtes-vous au chômage en formation en activité autres

6- Situation familiale célibataire marié autre

7- Avez-vous des enfants ? Oui non si oui, combien ?

9- Nombre de frères et sœurs position dans la fratrie

10- Quel est votre niveau scolaire ?

Non scolarisé Primaire Collège

Autre.....

11-Diplôme obtenu à la fin du cursus scolaire

12- Avez-vous rencontré des obstacles pour l'accès à une formation ? Oui non

Si oui, précisez

Administratif

Financement

Autres

13- Avez-vous suivi les cours d'alphabétisation ? Oui Non

14- Avez-vous fait une formation professionnelle Oui Non

Si oui, Quel est votre domaine de formation ?.....

.....

15- Globalement concernant votre formation, diriez vous êtes :

Tout à fait satisfait

A peu près satisfait

Pas du tout satisfait

16- Pour votre avenir, vous diriez que vous êtes :

Inquiet

Confiant

Autres

Pourquoi ?

17- Avez-vous un projet professionnel ? Oui Non

Si oui lequel ?

18-Avez-vous rencontré des difficultés à l'embauche Oui Non

Si oui, laquelle ?

Expérience insuffisante

Pas de diplôme

Autres

18- A combien s'élève votre rémunération mensuelle nette ?

Moins de 35000 CFA (50 euros) Moins de 50000 CFA (80 euros)

50000CFA et plus

19- Avez-vous rencontré des difficultés en situation de travail ?

Compétences techniques

Conditions de travail

Collègues, hiérarchie

Autres

20- quelle activité exercez-vous ?

L'emploi obtenu correspond-t-il à ce que vous recherchez ? Oui Non

Justifiez votre réponse

21- Si non, pourquoi l'avoir accepté ? Et quoi l'emploi est-il différent de vos attentes ?

22- Comment avez-vous organisé votre recherche d'emploi ? Quels ont été vos critères de recherche ? Modalité d'obtention de cet emploi (FNE, candidature spontanée, relation, stages...)

23- Selon vous, quels sont les atouts et les faiblesses des dispositifs de recherche d'emploi existants ? (FNE...)

24- A votre avis un jeune inséré socialement et professionnellement c'est :

1-Celui qui a un travail stable même sans formation

2-Celui qui a une formation qualifiante car elle garantit l'emploi et l'insertion

3-Celui qui après la formation trouve un premier emploi

4-Celui qui après la formation trouve un emploi stable

25- Pour vous la qualification est déterminée :

1-Par L'expérience au travail

2-Par la formation obtenue dans un centre

3-Par un diplôme obtenu à l'école

26- A votre avis pourquoi les jeunes sont fortement touchés par le chômage ?

Du fait de leur manque de diplôme

Du fait de leur manque d'expérience

Parce qu'on ne fait pas confiance aux jeunes

Parce que les jeunes sont peu soutenus dans leurs démarches

Autre

27- De manière générale, que pensez-vous de la situation des jeunes en matière d'insertion professionnelle ?

QUELQUES EXTRAITS D'ENTRETIENS

<p>Reconnaissance sociale</p> <p>Image de soi</p> <p>Estime Sociale / Confiance en soi</p>	<p>« Je n'ai pas fait attention aux regards des autres »...</p> <p>« J'ai un boulot stable, presque sûr... »</p> <p>« Quand je prenais les cours pour apprendre à lire et écrire, je me cachais, mon épouse , mes enfants n'étaient pas au courant, j'avais honte, c'était les cours du soir, ça finissait à 21H, mais j'étais obligé de passer par le salon de coiffure pour cacher mes cahiers avant d'arriver chez moi....c'est le moment où je connaissais lire et écrire que j'ai appris la bonne nouvelle à ma famille vous ne pouvez pas vous imaginez c'est très dur, je travaillais comme ça, même mes clients ne savaient pas que je ne sais pas lire, je ne pouvais pas écrire les noms et les téléphones des clients pour garder c'est dur vraiment... »</p> <p>« Je suis femme de ménage mais je n'aime pas ce que je fais »</p> <p>« Je suis contente parce que j'avais un travail stable »</p> <p>« je me souviens encore qu'il y avait des gens quand ils entraient dans l'école, les autres riaient,.... Je n'avais pas d'amis,.... Personne voulait marcher avec moi, je faisais toujours le chemin toute seule pour rentrer chez moi »</p> <p>« Notre métier est très demandé...euh... c'est vraiment une sécurité »</p>
--	---

« Il fallait que je réussisse par rapport à tout les gens autour de moi sinon c'était la honte... »

« ...Je ne veux pas me retrouver dans la même salle de classe que les parents ».

« mais je sais si c'est important...La reconnaissance c'est quoi »

« Mon mari a plus de considération pour moi...parce que j'ai ce travail, même si c'est petit....tous les gens que je connais, ils sont fiers de moi »

« C'est vrai que ce n'est pas évident de faire attention au quotidien des regards des gens...mais c'est important »

« Je suis plus respectée...et je suis fière de moi , maintenant que je peux aider ma famille financièrement »

« toute ma famille est fière de moi... surtout ma mère »..

« C'est très important, la façon que les gens vous considèrent »....

	<p>« on a plus de valeur par rapport aux autres »</p> <p>« Les regards des gens ont changé...pour moi, je le sens depuis que je travaille »</p>
--	---

<p>Insertion/Intégration sociale et professionnelle</p>	<p>« On a plus de valeur quand on a un diplôme »</p> <p>« Je suis très contente d'avoir fait ma formation »</p> <p>« J'ai les expériences professionnelles dont on a besoin...pour faire le travail, j'ai besoin de rien d'autres sauf l'argent pour nourrir ma famille »</p> <p>« Mon mari ... euh est au chômage, alors pour arrondir les fins du mois je me débrouille ainsi, j'ai commencé petit à petit maintenant je suis ancienne dans le métier...tous ceux que vous voyez là bas sont arrivés après moi »</p> <p>« Je fais ça pour évoluer aussi, et gagner un peu plus d'argenté...</p> <p>« Je pense qu'il y a rien que des désavantages d'être jeune dans la société d'aujourd'hui ».</p> <p>« Comment je pouvais, rester sans travail, qui devais s'occuper de nous financièrement hein... ? »</p> <p>« Pour ceux qui ont eu la chance d'aller étudier et meme pour ceux qui n'ont pas eu la chance d'aller étudier, il y avait des emplois ».</p> <p>« Je ne suis pas chanceux....Je ne suis pas vraiment chanceux, je ne me considère pas chanceux » ... J'ai seulement fait des bouts de travail »</p>
---	--

<p>Regards sur l'alphabétisation</p> <p>Echec scolaire</p>	<p>« mais je n'aimais pas trop l'école, j'ai stoppé, heu... »</p> <p>« Je trouve que étudier c'est trop difficile, je ne suis pas du genre à prendre du temps pour apprendre...Euh coincé là à lire les cours</p> <p>j'ai été jusque classe de cours préparatoire.... »</p> <p>« Comme ma sœur aimait bien l'école, il ne fallait pas qu'elle manque de quelque chose, aujourd'hui, elle a bien réussi »...</p> <p>: « je ne veux plus retourner à l'école ». « ...L'école sert à quoi ? »</p> <p>« j'ai tellement souffert dans ma vie que je préfère que mes enfants ne manquent de rien et font des grandes études »</p> <p>« J'ai cru que je n'étais pas capable...de grand-chose que j'étais bonne que pour faire des ménages....heu.. Je n'ai pas fait de longues études mais j'étais quand même jusque brevet, en troisième »...</p> <p>« C'est très dur, c'est plus dur que d'aller à l'école</p>

	<p>l'alphabétisation »</p> <p>« Maintenant c'est trop tard pour aller à l'écoleEt l'école va m'ajouter quoi ?</p> <p>« Je prends des cours pour lire et écrire mais en cachette, ma femme ne sais pas que je ne connais pas lire, mais j'ai besoin pour évoluer dans mon salon de coiffure... je ne peux même pas écrire le nom de mes clients dans le cahiers... »</p> <p>« je sais que je fais bien mon travail... même si je ne suis ^pas aller à l'écoleJ'ai mon grand garçon qui chôme a la maison alors qu'il a la licence »</p> <p>« Je me sens mieux dans ma peau..._je suis épanouie depuis que j'apprends à lire »</p>
<p>Regards sur l'alphabétisation</p> <p>Echec scolaire</p>	<p>« C'est vrai que je n'ai pas fait de longues études mais je trouvais que je méritais mieux »...</p> <p>« C'était important pour moi... »</p> <p>« J'ai cru que je n'étais pas capable...de grand-chose que j'étais bonne que pour faire des ménages....heu...comme je suis pas aller a l'école »</p> <p>« si je ne réussi pas, que dirais- je à mes enfants ?</p> <p>Et je dois encourager mes enfants à faire les études leur faire comprendre que c'est bien un diplôme... c'est essentiel »</p> <p>« Mais c'est mieux d'être diplômé »...</p> <p>« ma sœur a bien réussi parce qu'elle a fait les études ; ...Je n'ai pas longtemps été à l'école ...euh...j'ai beaucoup souffert »</p>
<p>L'avenir /</p>	<p>« Je veux continuer à faire ce que j'aime, c'est-à-dire occuper mon travail actuel (vendre les fruits). Si, un jour, je sens un épuisement par ce travail, je retournerai peut être me former, mais c'est pas sûr. ...J'aime pas l'école »</p>

projet	<p>« J'ai besoin de commencer vers 10H00 et arrêter à 19H00, pour m'occuper de mes enfants, c'est mon petit frère, il a 14 ans, si on avait l'argent, il devait aller à l'école, mais il travaille avant 10H et après 19H...On va faire comment? Il va devenir comme nous... ». « Nous sommes obligés de faire ainsi ...pour s'occuper de la famille».</p> <p>« Je ne vois pas de grands changements dans ma vie ».</p> <p>« J'aimerais peut-être faire l'agriculture en faisant de l'élevage des poules »</p> <p>« Peut-être que je ne retournerai pas à l'école ... »</p> <p>« Il n'y a rien de plus incertain que l'avenir pour moi. »</p> <p>« Je ne peux te dire comment je vois mon avenir. Je sais que j'ai une passion pour le commerce, j'aimerais travailler là-dedans, mais je n'ai pas assez d'argent pour commencer... »</p> <p>« L'avenir ne me fait pas peur. Je me suis toujours débrouillé ... »</p> <p>« J'espère que cette année sera mieux l'année dernière ».</p> <p>« Je pense qu'il y a rien que des désavantages d'être jeune dans la société d'aujourd'hui ».</p> <p>« Pour ceux qui ont eu la chance d'aller étudier et même pour ceux qui n'ont pas eu la chance d'aller étudier, il y avait des emplois ».</p>
--------	--

RÉSUMÉ

Le Cameroun est un pays neuf, dont les habitants sont à la recherche d'une identité entre la tradition culturelle ancestrale et le monde moderne. Ces difficultés, en convergence avec les difficultés économiques sont la cause ou causent des problèmes d'éducation. L'un des symboles de ces difficultés est l'exceptionnel nombre de rebus créés par l'institution scolaire. Ces nombreuses populations en inadéquation avec l'école gonflent le secteur économique dit informel. Exclues de l'école, ils sont de fait des marginaux sociaux et professionnels. Comment les intégrer dans l'univers socioprofessionnel ? À travers une analyse macroscopique tenant compte des facteurs sociologiques, psychosociologiques et psychoprofessionnels, les observables d'une enquête compréhensive ont révélé la possibilité d'une valorisation des acteurs et des activités de l'informel. Les données ont montré qu'un ensemble d'institutions et d'actions d'insertion sociale et d'insertion professionnelle était en place, mais sa réussite demandait de mettre l'individu au centre des interactions de la société et du milieu professionnel.

Mots clés : insertion, EPT, informel, intégration, adulte, formation

ABSTRACT

Cameroon is a brand new country, in which inhabitants are looking up for identity between traditional culture from ancestral and the modern world. Those difficulties as well as economical ones are the cause of educational problems. One of the symbols of these difficulties is that exceptional numbers of waste, created by scholar institution. Those heaps of population with inadequate of scholar system are those who are sent into informal sectors. Thrown out from schools they are though marginalized from social and professional. How to reintegrate them into socioprofessional environment ? Through macroscopic analysis within sociological and psychological and psychoprofessional, the observers have noticed that possible sustainable activities on informal sectors can be done. The inputs data have shown that some institutions and actions to reinsert socially and professionally was in place, but the success of this needs to put mankind in the middle of all interactions as well as professional sectors.

Key words: insertion, EFA, informal, integration, adult, training