

CONTRIBUTION DE LA « GÉOGOUVERNANCE LOCALE » ET DE « L'ÉDUCATION  
ENTREPRENEURIALE » À LA LIMITATION DE LA CONTREPERFORMANCE DU  
SYSTÈME ÉDUCATIF CAMEROUNAIS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE  
GÉNÉRAL

Jolin TAFELEFACK

Université de Dschang, Cameroun

[tafjolino@yahoo.fr](mailto:tafjolino@yahoo.fr)

&

Martial AZAOU ATEMKENG

Université de Dschang, Cameroun

[martialazaou@gmail.com](mailto:martialazaou@gmail.com)

**Résumé :** L'Union Géographique Internationale prône une éducation où chacun peut bénéficier d'un enseignement de qualité et apprendre les valeurs pour une transformation positive de la société. UGI (2007,p245). Cette transformation ne peut être possible que si les contenus des programmes scolaires sont adaptés à l'environnement socioéconomique des apprenants. Au Cameroun cependant, la mauvaise gouvernance du système éducatif d'enseignement général qui forme pourtant près de 71%<sup>1</sup> des jeunes au secondaire ne concourt pas toujours à produire des performances utiles et adaptées à une rentabilité socioéconomique. L'une des solutions à ce problème peut venir de la « Géogouvernance locale » et de « l'éducation entrepreneuriale ». L'objectif de la présente réflexion vise à montrer la contreperformance du système éducatif camerounais et à capitaliser la Géogouvernance locale, l'éducation entrepreneuriale comme des outils à intégrer pour une éducation porteuse de développement.

**Mots-clés :** Système éducatif, géogouvernance locale, éducation entrepreneuriale, contreperformance et Cameroun.

CONTRIBUTION OF "LOCAL GEOGOVERNANCE" AND "ENTREPRENEURIAL  
EDUCATION" TO LIMITING THE UNDERPERFORMANCE OF THE  
CAMEROONIAN GENERAL SECONDARY EDUCATION SYSTEM

**Abstract :** The International Geographical Union advocates an education where everyone can benefit from quality education and learn the values for a positive transformation of society. IGU (2007,p245). This transformation can only be possible if the contents of the school programs are adapted to the socio-economic environment of the learners. In Cameroon, however, the poor governance of the general education system which nevertheless trains nearly 71% of young people in secondary school; does not always contribute to producing useful performances adapted to socio-economic profitability. One of the solutions to this problem can come from "Local Geogovernance" and "Entrepreneurial Education". The objective of this reflection aims to show the underperformance of the Cameroonian education system and to capitalize on local Geogovernance, entrepreneurial education as tools to be integrated for an education that promotes development.

**Keywords:** Education system, local geogovernance, entrepreneurial education, underperformance and Cameroon.

---

<sup>1</sup> Office du Baccalauréat du Cameroun (OBC, 2019)

## Introduction

L'Union Géographique Internationale prône une éducation où chacun peut bénéficier d'un enseignement de qualité et apprendre les valeurs pour une transformation positive de la société UGI (2007,p245). Or, l'éducation en Afrique est davantage victime des crises multiformes telles que la mauvaise gouvernance, l'inefficacité interne, le contraste entre la formation et l'emploi Tafeleack et *al.*(2022,p172). L'enseignement général est constitué de 71% des jeunes en fin de cycle dans le Secondaire général, contre 29% en enseignement Technique<sup>2</sup>. À partir des observations de terrain et de l'analyse des objectifs définis au Cameroun, les performances produites au Baccalauréat sont contraires aux objectifs définis dans le Document de Stratégie pour le Secteur de l'Éducation et de la Formation.

Les performances appliquées au Baccalauréat général sont choisies dans cette étude pour deux raisons. La première est que cet examen marque la fin du cycle dans l'enseignement secondaire général. De plus, cet examen permet le mieux d'évaluer le profil de scolarisation des élèves inscrits dès la classe de sixième en Terminale. Dans ce contexte, la mesure de la performance est perçue suivant deux approches. La première est d'ordre numérique à partir de l'analyse du paramètre central (moyenne). La deuxième par contre est par rapport aux objectifs généraux de l'éducation et ceux définis par le gouvernement en chaque début d'année scolaire. L'analyse de ces mesures nous permet de constater que la contreperformance du système éducatif persiste malgré les investissements déployés. Dès lors, comment capitaliser la « géogouvernance locale » et « l'éducation entrepreneuriale » pour rendre productif les performances du système éducatif Camerounais d'enseignement secondaire général ? L'objectif de la présente réflexion vise à présenter la contreperformance du système éducatif camerounais et à capitaliser la géogouvernance locale, l'éducation entrepreneuriale comme des outils à intégrer pour une éducation porteuse de développement. De fait, l'étude postule que l'implémentation de la géogouvernance locale et de l'éducation entrepreneuriale dans le système éducatif camerounais débouchera sur une formation des élèves compétents et porteurs de projets pouvant favoriser son développement. La communication est développée autour de deux principaux axes ; d'abord la méthodologie (1), puis les résultats et discussion (2).

## 1. Méthodologie

### 1.1. Collecte des données

Le système éducatif Camerounais a connu trois grandes approches depuis son indépendance notamment l'Approche par les Notions, l'Approche par les Objectifs et l'Approche par les Compétence (APC)<sup>3</sup>. La deuxième approche sert de champ d'application dans cette étude ; et ceci se justifie par la disponibilité des informations nécessaires pour élucider le problème posé. En outre, cette approche prend fin dans les classes de Terminales en 2019, ce qui nous permet de faire une évaluation spatiotemporelle des performances du

---

<sup>2</sup> Document de Stratégie pour le Secteur de l'Éducation et de la Formation (DSSEF, 2013-2020) et l'Office du Baccalauréat du Cameroun (OBC, 2019)

<sup>3</sup> Séminaire de renforcement des capacités des animateurs Pédagogiques au Lycée Technique de Banengo à Bafoussam du 17 au 18 Août 2021.

système éducatif et mesurer leur impact par rapport aux objectifs définis<sup>4</sup>. Issues d'une étude doctorale, les informations retenues couvrent la période de 2008 à 2017 et porte sur le Cameroun en général et la région de l'Ouest en particulier. Ces informations portent sur les statistiques des examens au Baccalauréat général au Cameroun. Le choix axé sur la région de l'Ouest se justifie par le fait que cette aire géographique qui présentait, il y a quelques décennies une forte efficacité interne aux examens officiels<sup>5</sup> rompt l'équilibre et se positionne de nos jours comme une Zone à Éducation Prioritaire<sup>6</sup>. À la fois qualitatives et quantitatives, les données proviennent des enquêtes de terrain, des publications scientifiques, de l'Office du Baccalauréat du Cameroun, des Délégations des Enseignements Secondaires et des Lycées Classiques de l'Ouest. Les outils de collecte des données mobilisés incluent les questionnaires auprès de 221 apprenants des classes de Terminales ; des Focus-Group (04) auprès des enseignants et les entretiens auprès du personnel de l'OBC et Délégations des Enseignements Secondaires.

### 1.2. *Traitement et analyse des données*

Le traitement et l'analyse des données quantitatives ont nécessité le recours aux formules mathématiques, aux tests statistiques, aux logiciels statistiques et cartographiques. Le premier cas fait état du pourcentage de réussite. Le second met en exergue le test de signification avec un seuil de **0,05**. Par ailleurs, nous avons utilisé le test d'égalité des variances de Levene et le Test-t pour égalité des moyennes des échantillons indépendants pour des études comparatives. Ces tests ont pour but de tirer des conclusions statistiquement approuvées par rapport au problème abordé. Dans ce contexte, deux hypothèses ont été vérifiées notamment l'hypothèse Nulle ( $H_0$ ) et l'hypothèse alternative ( $H_1$ ). Par rapport au test d'égalité des variances de Levene, celles-ci stipulent que :  $H_0$  : « *il y'a pas de différence significative entre les deux variances estimées* » et ;  $H_1$  : « *Il y'a de différence significative entre les deux variances estimées* ». Lorsque l'hypothèse  $H_0$  est maintenue, alors il y'a homogénéité entre les variances. Cela implique que les échantillons indépendants appartiennent à une même population parente et par conséquent sont susceptibles d'être comparés. De plus, pour le Test-t pour égalité des moyennes des échantillons indépendants,  $H_0$  : « *il y'a pas une différence significative entre les moyennes issues des échantillons* » et  $H_1$  : « *il y'a une différence significative entre les moyennes issues des échantillons* ». Le troisième cas quant à lui indique les logiciels statistiques (SPSS et Excel) pour l'analyse des données quantitatives et le logiciel cartographique (Arcgis10.0) pour le rendu cartographique. Le traitement des données qualitatives a été fait par la transcription, l'analyse des idées et leur interprétation. La collecte et le traitement de ces données ont conduit aux résultats ci-après.

<sup>4</sup> Enquêtes de terrain à la Délégation Départementale des Enseignements Secondaires de la Menoua, 2019.

<sup>5</sup> Office du Baccalauréat du Cameroun, 2018.

<sup>6</sup> Analyse des données de l'Office du Baccalauréat du Cameroun, 2029

## 2. Résultats et discussion

### 2.1. Contreperformance du système éducatif camerounais

#### 2.1.1. Géo-analyse des territoires éducatifs : entre continuité et discontinuité

Une spatialisation des performances au Baccalauréat permet d'identifier les territoires éducatifs différents. La figure ci-après illustre à souhait ces disparités.

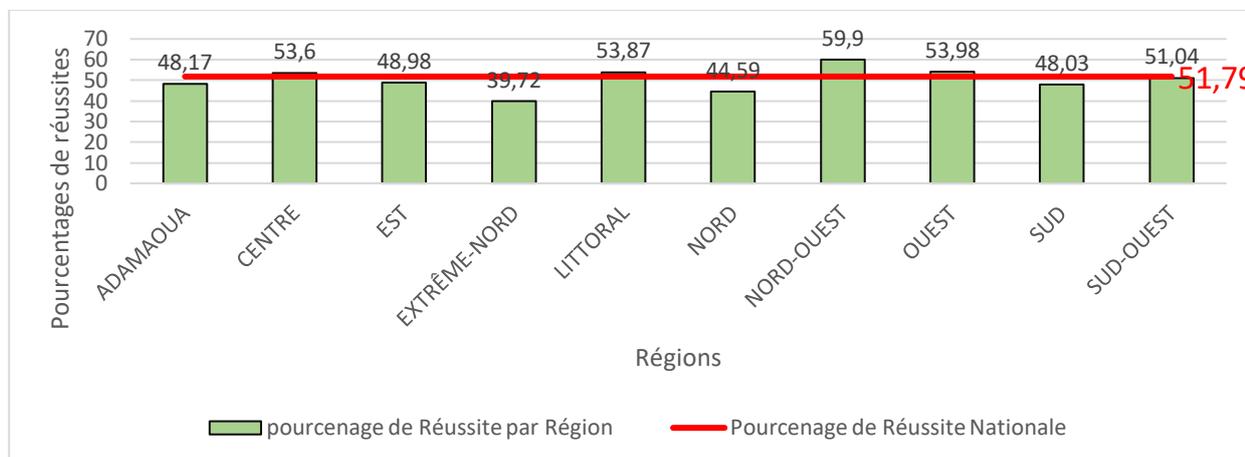


Figure 1 : Disparité des performances décennales du Baccalauréat au Cameroun

Source : Office du Baccalauréat du Cameroun, Août 2017 et enquêtes de terrain

La lecture de ce graphique permet de desceller les disparités des pourcentages entre les dix territoires éducatifs du Cameroun. Une analyse descriptive des moyennes décennales montre respectivement ces territoires à l'instar du Nord-Ouest (59,90%), l'Ouest (53,98%), le Littoral (53,87%), le Centre (53,67%), le Sud-Ouest (51,04%), l'Adamaoua (48,17%), l'Est (48,98%), le Sud (48,03%), le Nord (44,59%) et l'Extrême-Nord (39,72%). Toutefois, cette analyse descriptive ne permet pas de cerner statistiquement les disparités. C'est pourquoi nous convoquons, l'étude des **tests statistiques d'échantillons indépendants** notamment celui d'homogénéité des variances de **Levene** et le **Test-t pour égalité des moyennes**. Il ressort de l'analyse de ces tests entre les territoires, deux groupes d'échantillons. Le premier groupe renvoie aux échantillons qui n'appartiennent pas à une même population parente et par conséquent ne seront pas pris en compte dans cette analyse dans la mesure où ils ne sont pas susceptibles d'être comparés ; alors que le second indique quant à lui, les échantillons qui appartiennent à une même population parente et de ce fait sont comparables. L'analyse des échantillons qui appartiennent à une même population parente montre que les significations asymptotiques de l'ensemble des couples entre les régions y sont supérieures à **0,05**. Par conséquent, nous rejetons H1 et acceptons H0. À partir de ce constat, nous pouvons conclure que les échantillons des couples à partir desquels sont calculées les variances sont homogènes. Plus que l'hypothèse des variances égales montre qu'elles appartiennent à une même population parente, nous pouvons donc poursuivre l'analyse avec le Test-t pour égalité des moyennes. Il ressort de cette analyse deux faits majeurs. D'une part, les échantillons où la comparaison des moyennes des échantillons entre les couples est possible certes, mais avec les différences peu représentatives et d'autre part, les comparaisons des couples qui indiquent les différences significatives. Le tableau ci-après montre le test de comparaison des moyennes entre les couples où les différences sont significatives.

Tableau 1 : Test de comparaison des moyennes entre les couples ayant des différences significatives

Couples	Signification asymptotique	Intervalle de Confiance
Ouest/sud	0,042	95%
Nord-ouest/sud	0,007	
Nord/ouest	0,001	
Littoral/Nord	0,002	
Extrême nord/Sud	0,008	
Extrême nord/ouest	0,000	
Extrême nord/Nord-ouest	0,000	
Extrême nord/Littoral	0,000	
Est/Extrême-nord	0,008	
Centre/nord	0,002	
Centre/Extrême-Nord	0,000	
Adamaoua/Ouest	0,027	
Adamaoua/Littoral	0,035	
Adamaoua/Centre	0,039	

**Source** : auteur, à partir des données de l'OBC

Il découle de ce tableau qu'il existe une différence significative des moyennes au Baccalauréat entre ces couples. Ainsi, les significations asymptotiques des couples Ouest/sud, Nord-ouest/sud, Nord/ouest, Littoral/Nord, Extrême nord/Sud, Extrême nord/ouest, Extrême nord/Littoral, Est/Extrême-nord, Centre/nord, Centre/Extrême-Nord, Adamaoua/Ouest, Adamaoua/Littoral et Adamaoua/Centre; notées respectivement **P (0,042), P (0,007), P (0,001), P (0,002), P (0,008), P (0,000), P (0,000), P (0,000), P (0,008), P (0,002), P (0,000), P (0,027), P (0,035) et P (0,039)** sont inférieures à **0,05** à un seuil de signification de 5%. Par conséquent, l'hypothèse H1 est acceptée et H0 rejetée.

Il ressort de l'analyse de ce test de comparaison des moyennes que certaines régions indiquent les performances plus fortes que d'autres. L'analyse montre que les différences significatives sont plus observées entre les régions du grand nord, qui révèlent les plus faibles performances par rapport à celles du grand Sud. Ainsi, des quatorze couples testés 86% sont constitués des régions du grand nord, contre 14% constitués des régions du grand Sud. Plusieurs éléments de réponses pourraient être avancés pour expliquer ces disparités qui existent entre les régions de la partie septentrionale (l'Extrême-Nord (39,72%), le Nord (44,59%) et l'Adamaoua (48,17%)) et celles du grand Sud (Centre (53,6%), Sud (48,03%), Est (48,98%), Littoral (53,87%), Nord-Ouest (59,90%) et l'Ouest (53,98%)). Dans un premier cas, les aires géographiques situées dans le septentrion du pays étant qualifiées de Zones à Éducation Prioritaire (ZEP) ont certaines difficultés inhérentes à leur environnement. En effet, les rythmes saisonniers caractérisés par la rudesse du climat précarisent les moyens de subsistance des familles. Par conséquent, l'élevage qui est le principal pourvoyeur des revenus et assure la survie des ménages est perturbé, d'où la migration des familles y compris les jeunes écoliers. En outre, nous pouvons également convoquer le fait que le grand nord a connu les retards importants en termes de scolarisation. À ce propos, les sources historiques démontrent à suffisance cette marginalisation du grand nord au profit du grand sud. Pour s'en convaincre, Henri Ngonga (2010; p19) souligne que « Les

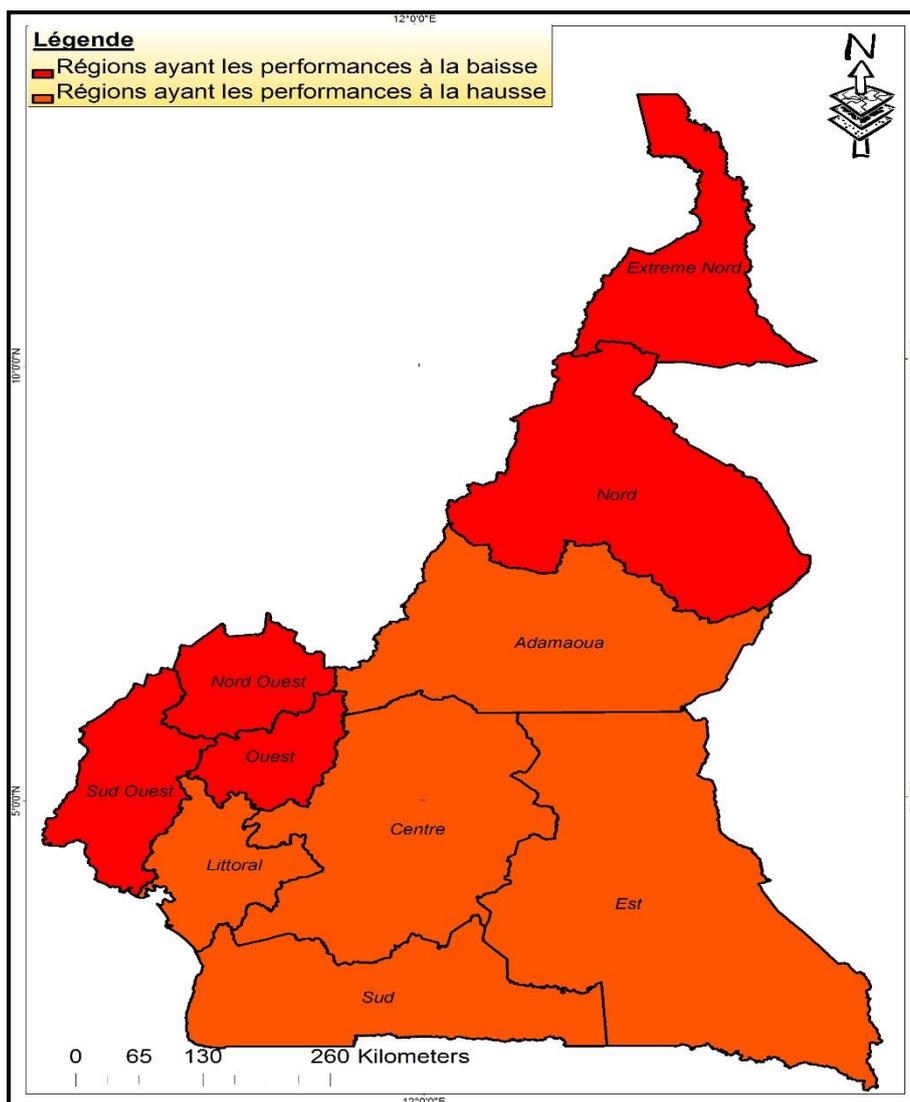
missionnaires allemands de toutes les confessions religieuses ont fait construire 613 écoles, essentiellement concentrées dans la partie sud du territoire jusqu'en 1913 contre une dizaine dans le grand nord<sup>7</sup> »

Il découle de l'analyse des tests statistiques d'échantillons d'homogénéité des variances de Levene et le Test-t pour égalité, un schéma de continuité entre les territoires éducatifs. En effet, les moyennes que présentent les régions du grand nord (l'Extrême-Nord, le Nord et l'Adamaoua) sont toujours plus faibles que celles du grand sud (Centre, Sud, Est, Littoral, Nord-Ouest et l'Ouest). Toutefois, en privilégiant l'analyse des performances dans le temps et l'espace, il y a rupture d'équilibre car certains territoires ont muté des Zones à Éducation Non prioritaires aux Zones à Éducation Prioritaire ; ce qui obéit à une logique de discontinuité du phénomène analysé dans le temps et l'espace.

La carte ci-dessous montre des performances au Baccalauréat suivant l'évolution temporelle de 2008 à 2017. Deux types de territoires se dessinent à partir de la lecture des couleurs. Le rouge vif traduit les territoires où l'efficacité interne est faible avec l'évolution des années; c'est-à-dire les élèves échouent plus aux examens au fur et à mesure que le temps passe. Il s'agit de l'Ouest, Nord-Ouest, Sud-Ouest, Nord et Extrême-Nord. À contrario, le rouge dégradé indique les zones où les performances des apprenants et les années d'étude croissent simultanément. C'est le cas du Sud, Est, Littoral, Centre et Adamaoua.

---

<sup>7</sup> Henri Ngonga. Efficacité comparée de l'enseignement public et privé au Cameroun. Éducation. Université de Bourgogne, 2010



Carte 1: Carte géopolitique de l'éducation au Cameroun

2.1.2. Performances éducatives contredites aux objectifs généraux : échec de la gouvernance éducative camerounaise

Le tableau ci-après ressort les objectifs généraux de l'éducation au Cameroun.

Tableau2: Les grands axes de l'orientation de l'éducation au Cameroun

O	Réconcilier l'école avec elle-même et avec les exigences de la société
B	Former tous les enfants Camerounais de manière à leur permettre de devenir à terme capables de créativité, d'auto-emploi et de s'adapter à l'évolution de la science, de la technique et de la technologie
J	
E	Promouvoir un système éducatif à l'issue duquel tout jeune diplômé (...) est compétent dans un domaine capital pour le développement du pays
C	
T	Améliorer la qualité des apprentissages tout en adaptant leurs contenus à l'environnement socio-économique
I	
F	

Source : Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun ; Document de Stratégie pour le Secteur de l'Éducation et de la Formation (DSSEF), Stratégie Nationale de Développement 2020-2030

Il ressort de ce tableau les objectifs généraux qui définissent l'orientation de la politique éducative du Cameroun. À première vue, ces objectifs semblent répondre aux

besoins de la société si on s'attèle à l'analyse de leur contenu. Mais d'après les enquêtes de terrain, les performances des apprenants en fin de cycle ne satisfont pas les attentes des autorités éducatives et de la société. Interrogés à propos, nos informateurs estiment dans les Focus Group que : « Notre contexte de sous-développement est la conséquence d'une mauvaise conception des objectifs de notre système éducatif. En effet, les programmes scolaires sont mal définis, inadaptés à nos réalités locales et l'enseignement général qui forme l'essentiel de la démographie scolaire reste théorique et ne garantit aucune formation efficace qui cadre avec les aspirations d'emploi des jeunes apprenants<sup>8</sup>.» Il ressort de ces informations que la formation et les performances acquises ne prédisposent pas les apprenants à répondre à leurs aspirations. De plus, le gouvernement à travers le tableau ci-après fixe les objectifs en chaque début d'année scolaire, mais ceux-ci demeurent formels.

**Tableau 3: Objectifs définis en début d'année scolaire au Cameroun de 2008 à 2017**

N°	Sessions	Objectifs ou thèmes de l'enseignement secondaires
1	2009-2010	Gestion de qualité à travers une bonne gouvernance et une pédagogie toujours plus efficace
2	2010-2011	Consolidation de la gestion qualité à travers une gouvernance axée sur les résultats et une pédagogie de l'excellence
3	2011-2012	Une pédagogie de l'excellence pour l'avènement d'une société citoyenne
4	2012-2013	Une pédagogie de l'excellence au service de la professionnalisation des enseignements pour un Cameroun émergent
5	2013-2014	Une pédagogie de l'excellence pour une république exemplaire
6	2014-2015	École au service du développement humain à travers un enseignement de qualité
7	2015-2016	Professionnalisation des enseignements pour une formation des citoyens aptes à soutenir la croissance
8	2016-2017	Intensification de la professionnalisation pour une formation plus compatible avec la demande socioéconomique

**Source** : Délégations des Enseignements Secondaires et enquêtes de terrain, 2019

Il découle de ces thèmes, un constat selon lequel exceptées les sessions 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 et 2013-2014, les autres objectifs semblent d'emblée préparer les apprenants compétents à s'insérer dans la société ; au cas où ceux-ci seraient véritablement appliqués. Malheureusement, ces objectifs assignés restent théoriques, improvisés, circonstanciels et s'étendent seulement sur un an. Pourtant, les mots « *professionnalisation* » et « *éducation de qualité* » reviennent de façon récurrente dans les thèmes de l'année scolaire. À cet égard, si la professionnalisation est « *un processus ayant pour finalité l'acquisition des aptitudes nécessaires à l'exercice des emplois (Maingari D. 1997)* », les termes choisis par le politique dans les différents thèmes ne cadrent pas avec les réalités locales de nos apprentissages. Or, la professionnalisation des enseignements est comme le souligne bien Maingari D.(1997), la transformation des enseignements de façon à faire acquérir aux élèves un savoir, un savoir-faire et inculquer à ces derniers les savoirs-être nécessaires à l'exercice d'un métier. Les résultats démontrent que même si certains cours sont professionnalisants, ils demeurent théoriques et sont exempts de toute pratique dans les laboratoires comme illustre le tableau suivant.

<sup>8</sup> Enquêtes de terrain issues des focus group, 2019

Tableau 4: Cas des cours professionnalisant dans l'enseignement secondaire général

Matières	Classes	Cours	Finalité
Chimie	Premières	Électrolyse, Saponification	Fabrication du savon
	Terminales	Alcool	Fabrication de l'eau de javel
Travail manuel	6 <sup>ème</sup> en Terminale	Productions agropastorale, piscicole, artisanales, travaux d'aménagement, d'équipement.	Production des richesses, biens et services

**Source** : enquêtes de terrain, 2019

Ce tableau met en exergue l'existence de quelques domaines d'apprentissages professionnalisant notamment en Chimie et en Travail Manuel. Dans le premier cas, nous avons les cours portant sur la Saponification et l'Alcool qui peuvent favoriser la fabrication du savon et de l'eau de javel respectivement. Pour le second cas, nos informateurs nous révèlent que les cours sont habituellement orientés vers le nettoyage de l'enceinte scolaire. Ils déclarent que si les « apprentissages du travail manuel étaient appliqués efficacement, les apprenants pourraient créer les emplois et s'auto employer, réduisant ainsi le taux de chômage ». Ainsi, l'on passera d'une industrie éducative peu rentable à un système éducatif qui répond efficacement aux aspirations de tous, Joseph Roger Ndjonmbog (2022, p150),

Ceci rend les élèves peu compétitifs et incompetents par rapport aux situations de vie qu'ils font face en société. Ce faisant, les résultats des Focus Group révèlent que : « Les performances produites par le système éducatif sont incapables de satisfaire les attentes des apprenants dans la mesure où leur projet de vie renvoie malheureusement à des réalités qui ne cadrent pas toujours avec le schéma social de notre pays. Cette situation s'accompagne d'une mauvaise orientation et sélection scolaire qui ne sont pas toujours gages d'une meilleure réussite des apprenants, car bien orienter revient à garder une vue claire sur la finalité des apprentissages qui est l'intégration socio-professionnelle de l'apprenant ». De la sorte, la compétence n'est plus comme le considère Tchaffa reprenant Philippe Perrenoud, « Une capacité d'action efficace face à une famille de situation qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires, et la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun pour identifier et résoudre de vrais problèmes »<sup>9</sup>. Pour Benie Hillarion, Soungari Yeo (2017, p339), il met plutôt en relation avec la pertinence de la formation qui est le « lien de conformité entre les objectifs de formation visés par l'établissement et les besoins de formation auxquels il doit répondre »

Cette situation d'incapacité des performances à produire les compétences utiles par les apprenants s'explique aussi par une orientation inappropriée des élèves dans leurs séries respectives. En effet, le choix des élèves ne respecte pas toujours leur projet de vie comme nous montre cette figure.

<sup>9</sup> Célestin Tchaffa, 2014. Piloter un établissement d'enseignement secondaire : contexte, stratégies et champs professionnels

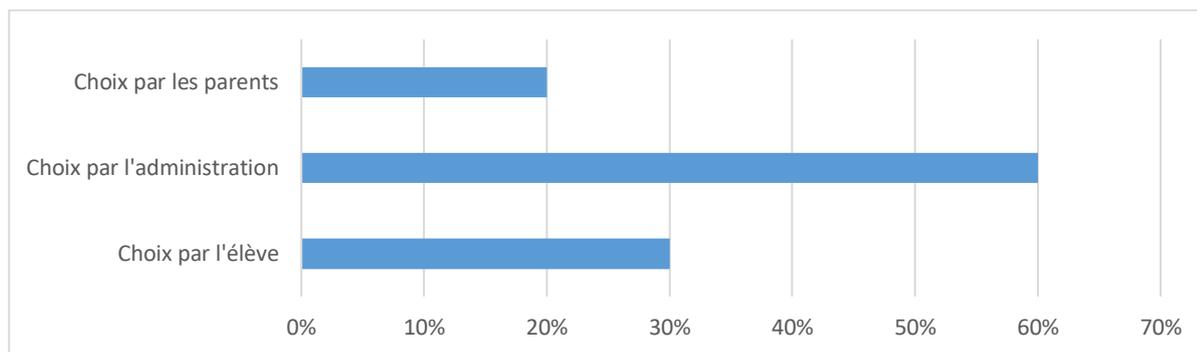


Figure 2: Choix de l'orientation des élèves dans leurs séries

Source : Données d'enquêtes de terrain (2018-2019)

Cette figure nous permet de constater qu'il y'a pas de concertation préalable entre les élèves (30%), les parents d'élèves (20%) et l'administration scolaire (60%) sur l'orientation des apprenants en fonction de leur projet de vie ou de société. En outre, les enquêtes montrent aussi que la série choisie ne cadre pas toujours avec leur projet de société, comme présente cette figure.

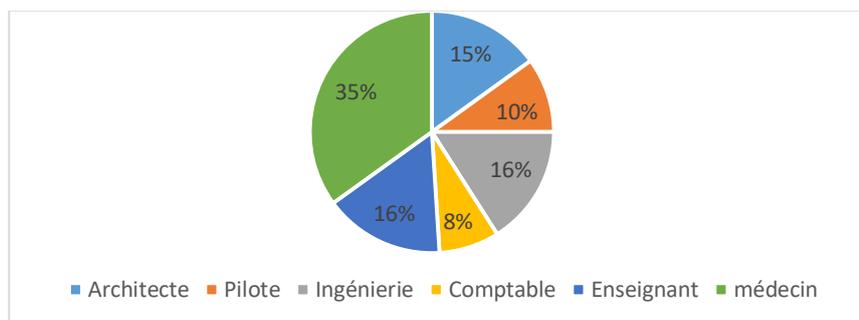


Figure 3: Projet de vie des apprenants en fin de cycle

Source : Données d'enquêtes de terrain, 2019

La figure ci-contre présente les projets de vie des apprenants. Il faut cependant relever que le projet social des élèves est souvent en contradiction avec sa série initiale, comme montre ce tableau.

Tableau 5: Projet de vie des élèves suivant leur série

Projets de vie des élèves	Série Littéraire	Série scientifique
Architecte	20%	80%
Pilote	40%	60%
Ingénierie	49%	51%
Comptable	50%	50%
Enseignant	70%	30%
Médecin	62%	38%

Source : Données d'enquêtes de terrain, 2019

## 2.2. « Géogouvernance locale » et « éducation entrepreneuriale » : quels enjeux pour le système éducatif camerounais ?

La sociologie de l'éducation est perçue par Émile Durkheim comme un phénomène social ; et il distingue la macrosociologie qui réfère aux institutions alors que la microsociologie s'intéresse à une école en particulier, Sabrina St-Hilaire (2021, p20). Qu'il s'agit de la macro ou de la microsociologie, son fonctionnement structurel est géré par la

gouvernance, qui est l'outil à partir duquel les différents acteurs définissent les politiques de développement. Cette gouvernance fait appel à quatre concepts initiaux notamment la multiplicité des acteurs, la décision partagée, la gestion décentralisée et le bien commun géré par la sphère privée, Michelle Masson Vincent et *al.*, (2022, p2). Mais pour cet auteur, la gouvernance en elle-même présente les limites, d'où l'émergence du concept de la géogouvernance.

La particularité de ce concept pour les géographes, c'est qu'ils rendent le projet de développement territorial spatialisé en intégrant tous les acteurs : habitant, gestionnaire ou décideurs et font émerger les enjeux sociaux spatiaux du territoire ainsi que leur évolution spatiotemporelle. De plus, ils mettent en relief les besoins et attentes des populations pour leur prise en compte des projets. Dans ce sillage, « la géogouvernance est une démarche s'appuyant sur l'utilisation des méthodes et des outils d'analyse spatiale, destinée à mettre à la portée de tous les acteurs concernés une information territoriale pertinente, tout au long de la chaîne de construction d'un projet de territoire », Michelle Masson Vincent et *al.*, (2022, p8).

Dans le cadre de cette étude, le projet territorial en construction est celui des performances d'un système éducatif camerounais, porteur de développement à partir des projets axés sur l'exploitation des ressources naturelles et qui répondent aux besoins des élèves et de la société. Ce faisant, nous ne nous limitons pas seulement au concept de géogouvernance, mais nous ajoutons à ce dernier la dimension « locale », d'où « géogouvernance locale ». Elle renvoie à la conception d'un système éducatif à partir des projets de vie des populations, les besoins et attentes de la société ; qui sont en relation étroite avec l'exploitation de nos ressources naturelles. Vu que le projet de territoire en construction est une performance utile au prorata d'une géogouvernance locale, il doit être calqué sur les réalités et aspirations des jeunes élèves camerounais, Tafelefact Jolin, (2022, p26). Ce territoire auquel nous aspirons doit être conditionné par une éducation entrepreneuriale, qui est un processus entrepreneurial qui offre aux apprenants la possibilité de porter les projets qui ont la finalité de créer une entreprise et générer l'emploi. Dans ce contexte, l'implémentation de ces deux outils d'apprentissages : « géogouvernance locale » et « éducation entrepreneuriale », débouchera sur la croissance économique, le renforcement d'un capital humain et l'indépendance nationale compétitive et ouverte à la mondialisation.

Un tour d'horizon sur l'éducation entrepreneuriale (EE) fait état de ce que cet outil, né aux États Unis d'Amérique (USA) à partir des années 1980, s'est répandue dans les pays Européens suite à une forte demande des compétences entrepreneuriales au sein des sociétés. Elle s'insère progressivement dans les établissements d'enseignement primaire, secondaire et collégial à travers le monde dans les années 1990 et se décline en trois aspects notamment l'épanouissement individuel, le développement de la culture entrepreneuriale des pays et l'accroissement du taux de survie des nouvelles entreprises, Sabrina St-Hilaire (2021, p20). L'EE se définit selon l'auteur, comme le transfert de connaissances sur le comment, par qui et avec quels effets, les opportunités de création de futurs biens et services sont découvertes, évaluées et exploitées Sabrina St-Hilaire (2021, p24). En outre, Eric Gapihan (2017, p9) en abordant ce concept fait référence à l'acquisition de compétences. La

notion de compétence vise précisément à relier les apprentissages à des usages pratiqués hors de la vie scolaire. Frederica Minichiello<sup>10</sup> par contre, montre que l'EE vise le développement de l'esprit d'entreprendre et l'esprit d'entreprise.

Il ressort de ce qui précède que l'éducation entrepreneuriale repose sur l'apprentissage par projet porté à la base par les acteurs ; ce que Perroud (2002,p8) qualifie d'entreprise collective gérée par un groupe de classe, ayant pour objectif une production concrète au sens large et où chaque élève peut s'impliquer au travers des différentes tâches et fonctions. Le tableau ci-après, emprunté des travaux de Kearney (2009, p43) montre les quatre piliers de l'apprentissage par projet, Pepin, M. (2011, p317).

Tableau 6 : Les quatre piliers de la pédagogie entreprenante

Principes	Application
Apprentissage responsabilisant	Prendre plus de responsabilité de contrôle dans le processus d'apprentissage. L'apprenant doit être l'acteur de son apprentissage
Apprentissage en « direct »	Apprendre par l'expérience directe. Privilégier la mise en œuvre pratique et concrète dans le processus d'acquisition des connaissances. L'apprenant est l'acteur de la mise en pratique.
Apprentissage coopératif	Favoriser l'apprentissage par la collaboration. L'apprenant apprend aux autres et avec les autres
Apprentissage réflexif	Systématiser la généralisation à partir de l'expérience. Capitaliser sur la démarche de débriefing et de feed-back. L'apprenant est l'acteur de la démarche réflexive

Source : Extrait de Surlemont B., Kearney P., (2009), Pédagogie et esprit d'entreprendre, Bruxelles, De Boeck (page 43).

Eu égard à ce qui précède, comment donc capitaliser la « géogouvernance locale » et « l'éducation entrepreneuriale » pour un système éducatif Camerounais compétent localement et ouvert à la mondialisation? Pour réaliser ce projet, nous suggérons la conception d'un système éducatif qui s'appuie sur la mise en application de huit méthodes. L'identification des problèmes et besoins de la société des jeunes écoliers (1) ; faire un état des lieux des ressources naturelles pouvant impulser le développement et en relation avec les attentes de la société (2) ; implémenter l'exploitation et la transformation de ces ressources à partir des apprentissages expérientiels (3) ; une formation qui débouche sur l'adéquation apprenant-projet (4) ; les projets retenus doivent être identifiés par les apprenants et enseignants en fonction des objectifs éducatifs définis par l'État (5) ; ces objectifs éducatifs définis par le politique ne doivent plus être précoces et pour une durée d'un an comme le cas actuellement (6) ; mais ces objectifs doivent s'étendre sur une période de 5 à 10 suivant le projet d'exploitation d'une ressource précise (7) et enfin, l'État doit régulièrement évaluer ce projet d'exploitation et mesurer son impact sur les besoins de la société (8). La figure ci-après résume la modélisation du projet éducatif Camerounais.

<sup>10</sup> <http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/bibliographie-education-entrepreneuriat.pdf>

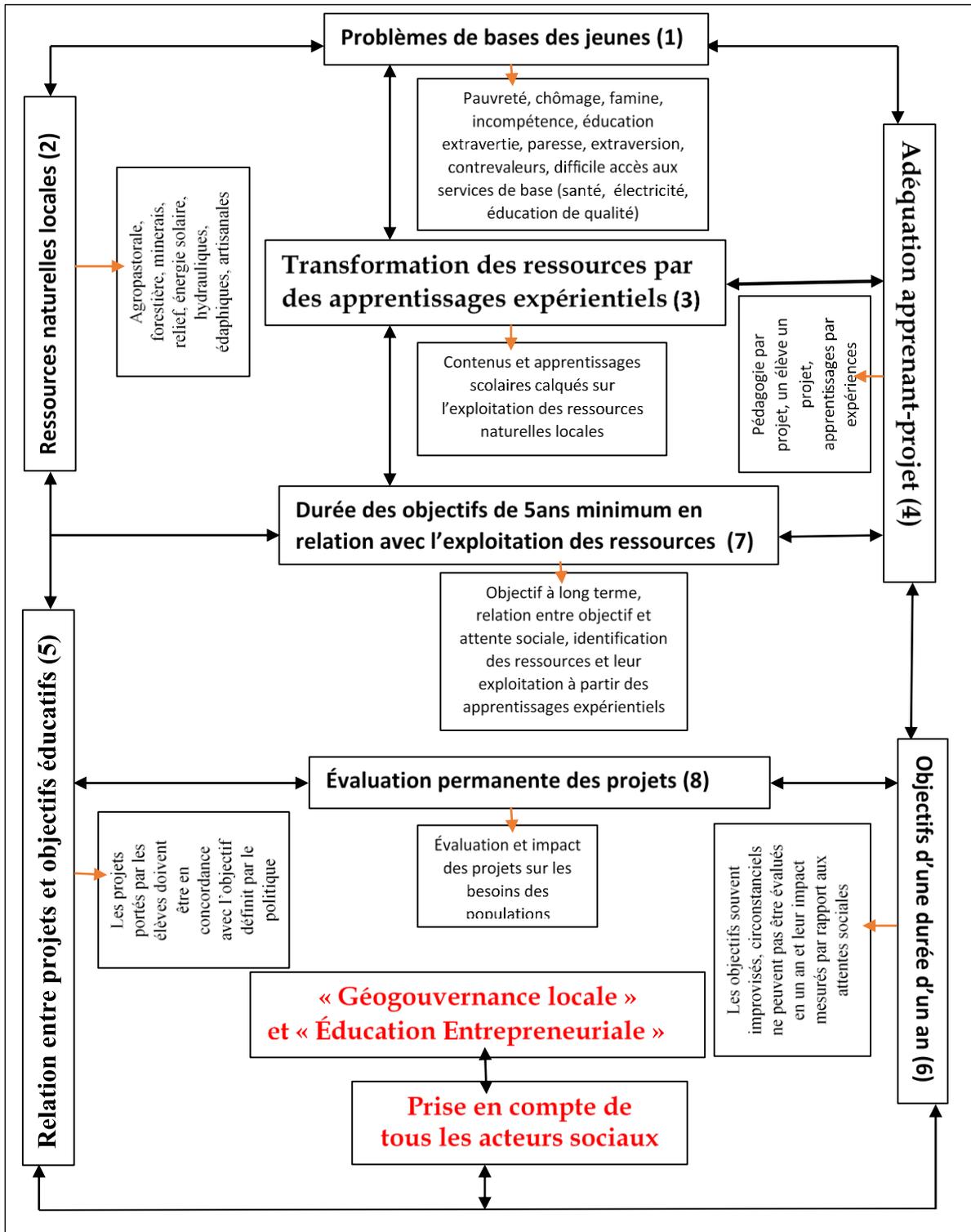


Figure 4 : Conception d'un programme éducatif camerounais pouvant produire les performances utiles

Source : auteurs, 2022

### Conclusion

Les performances peu rentables du système éducatif camerounais le prédisposent dans une situation de précarité socioéconomique. Pour tenter de résoudre ce problème, l'objectif de cette étude visait à montrer la contreperformance du système éducatif camerounais et à capitaliser « la Géogouvernance locale », « l'éducation entrepreneuriale »

comme des outils à intégrer pour une éducation porteuse de développement. La méthodologie utilisée a consisté en la collecte des données quantitatives et qualitatives à partir des enquêtes de terrain et de l'exploitation documentaire. L'étude débouche sur deux résultats. Le premier présente les contreperformances éducatives qui sont contraires aux aspirations des élèves. Le second par contre, s'est attelé à montrer que l'implémentation de la « géogouvernance locale » et « l'éducation entrepreneuriale » dans le système éducatif camerounais peut le rendre compétitif à l'échelle locale et s'intégrer dans la mondialisation.

### Références bibliographiques

- Benie Hillarion, Soungari Yeo (2017), éducation à l'entrepreneuriat et propension à entreprendre en contexte de formation professionnelle en Côte d'Ivoire. *European Scientific Journal* October 2017 edition Vol.13, No.28 p335-357
- Eric GAPIHAN (2017), Le développement de l'esprit d'entreprendre à l'école : une solution pour mettre les élèves au cœur de leurs apprentissages ?  
<http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/bibliographie-education-entrepreneuriat.pdf>
- Pepin, M. (2011). L'entrepreneuriat en milieu scolaire : de quoi s'agit-il? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(2), 303-326.  
<https://doi.org/10.7202/1006441ar>
- Michelle Masson Vincent, Nathalie Dubus, Daniel Bley, Christine Voiron, Cécile Helle, Jean-Paul Cheylan, Pierre Douart, Annick Douguedroit, Jean-Paul Ferrier, Frédérique Jacob, Corinne Lampin, Gilles Maignant et Jean-Yves Piot**, « La Géogouvernance : un concept novateur ? », *Cybergeo: European Journal of Geography* [En ligne], Aménagement, Urbanisme, document 587, mis en ligne le 03 février 2012, consulté le 08 novembre 2022. [URL:http://journals.openedition.org/cybergeo/25086DOI](http://journals.openedition.org/cybergeo/25086DOI)
- Perrenoud Philippe (2002). « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? ». *Éducateur*, n° 14, décembre, p. 6-11.
- Sabrina St-Hilaire (2021), À quoi sert la formation en entrepreneuriat?, Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès sciences en gestion (M. Sc.), HEC Montréal
- Joseph Roger Ndjonmbog (2022), La place de l'éducation non formelle dans le plan sectoriel de l'éducation et de la formation au Cameroun. Editions Cheikh Anta Diop. P138-152
- Tafelefack, J et *al.* (2022). Le métier d'enseignant aujourd'hui : Autopsie d'un mal-être, défis pluriels d'une profession en mutation. Editions Cheikh Anta Diop.
- Tafelefack, J. (2021). Contraste entre les performances éducatives au Cameroun et les objectifs socioéconomiques. L'éducation au Cameroun en déphasage au projet de vie de l'impétrant. Éditions universitaires Européennes
- Union Géographique Internationale (2007), Déclaration de Lucerne sur l'enseignement géographique pour le développement durable