

ENVIRONNEMENT SCOLAIRE, MOTIVATION ET APPRENTISSAGES EN ZONES D'EDUCATION PRIORITAIRES (ZEP)

Jean-Jacques NSOGA MBOM

Doctorant à l'Université de Yaoundé I (FSE)

jjnsoga@gmail.com

Résumé

Cet article se penche sur la problématique de la connectivité entre l'environnement scolaire « ZEP » et les apprentissages, en rapport avec les facteurs motivationnels au Cameroun. Il s'adosse à cet effet sur le rapport de trois enquêtes de terrain basées sur une observation participante à l'endroit des apprenants, des entretiens semi-dirigés et focus group (FG) à l'endroit des chefs d'établissement et enseignants. Notre objectif majeur est d'analyser l'interaction susceptible d'exister entre l'environnement scolaire des ZEP et les apprentissages en rapport avec la motivation. Nos résultats mettent en évidence le rôle inhibiteur de l'environnement scolaire « ZEP » sur les apprentissages, à travers des stimuli motivationnels inappropriés, et concluent de l'opportunité d'intégrer la théorie de la justice dans la neutralisation de ladite inhibition.

Mots-clés : *Environnement scolaire, motivation, apprentissages, éducation prioritaire.*

Abstract

This article examines the problem of connectivity between the school environment « ZEP » and learning in relation to motivational factors in Cameroon. It leans back for that purpose on the report of three field surveys based on a participatory observation of the learners, semi-directed interviews and focus group discussion with school principals and teachers. Our main objective is to analyse the interaction that may exist between the school environment of the « ZEP » and the learning with regard to motivation. Our results highlight the inhibitory role of the school environment « ZEP » on learning through inappropriate motivational stimuli and conclude of the opportunity to integrate justice theory into the neutralization of the said inhibition.

Key words: *School environment, motivation, learning, priority education*

Introduction

Contexte et problématique

La notion d'environnement scolaire n'apparaît pas tout de go dans la littérature scientifique en rapport avec les apprentissages et encore moins avec la motivation, car sa convocation pour la première fois remonte aux années 60-70 avec des auteurs tels que Gage (1964), Rosenshine (1971), Dunkin *et al.* (1974). Ces auteurs dans leurs recherches établissent en effet une certaine interaction évidente et/ou sous-jacente entre l'environnement d'étude et les conditions d'apprentissages y afférentes. Dès les années 30, certains psychologues (Lewin, 1935 ; Piaget, 1936) se sont penchés sur le rapport entre l'individu et son environnement. Pour eux, les apprentissages loin d'être le seul apanage de l'enseignant et l'élève à travers les interactions y relatives, sont susceptibles de subir les effets directs ou indirects, majeurs ou collatéraux de l'environnement dans lequel ils s'exercent. De fait et quoique considéré comme assez flou (Duru-Bellat *et al.*, 2005), le concept mobilise ainsi assez de réflexion pour impacter et générer des interrogations fort à propos, et dont les implications peuvent se projeter de manière multimodale (Duru-Bellat *et al.*, 1988).

Nombre de chercheurs considèrent en effet l'environnement comme étant un espace spatio-temporel dont les effets bien que distincts des évènements qui s'y produisent, n'en demeurent pas moins associés (Cole *et al.*, 1987). Lerner pour ce faire lie d'ailleurs tout développement individuel aux changements contextuels » (1991 : 27), arguant de ce que celui-ci fonde et même consacre toute stratégie visant à implémenter quelque action en cours. Cet avis est d'ailleurs partagé par d'autres (Jelicic *et al.*, 2007) qui estiment que le parcours d'un individu est scrupuleusement lié à son environnement, notamment à tous les cadres sociopolitique, économique et culturel. Dès lors, l'environnement peut à juste titre être considéré ici comme des « cadres physiques, socio-émotionnels et mentaux au sein desquels les comportements individuels prennent place » (Williams *et al.*, 1997 : 289). Il revêt pour ainsi dire les multiples facettes naturelles et structurelles, contextuelles et conjoncturelles, matérielles et spirituelles (Doyle, 1986 ; Anderson, 1989 ; Shuell, 1996) qui permettent de décrire des phénomènes visibles, tout en appréhendant les sentiments ou sensations qui les accompagnent ou en émanent.

Si donc nombre d'auteurs ont longtemps voulu dissocier au cours de leurs études la notion d'apprentissage à celle du milieu de vie, (Anderman *et al.*, 2000 ; Shuell, 1993), il faut désormais souligner que de plus en plus d'autres n'admettent plus la notion de recherche sans contextualisation (Casalfiore, 2000 ; Volet *et al.*, 2001) estimant que l'étude d'un phénomène ne peut être assez significative que par rapport à sa situation spatio-temporelle, pour un rendu plus édifiant.

Dès lors et s'agissant spécifiquement de notre environnement d'étude à savoir la ZEP de la Kadey dans l'Est du Cameroun, elle se caractérise par une image panoramique de dénuement infrastructural qui en complexifie l'accès et notamment les déplacements pour les personnes et les marchandises. De courtes distances de moins d'une centaine de kilomètres doivent se faire parfois en plusieurs jours, en fonction notamment des périodes (sèches ou pluvieuses). On y note également un manque criard d'électricité avec des couvertures de l'ordre d'une semaine sur quatre, et parfois même de deux mois sur douze en fonction des arrondissements (Kétté, Ndélélé, Mbang, Batouri) ; Une paupérisation acerbe des populations qui pour l'essentiel pratiquent des activités du secteur primaire ; Une absence d'eau potable et d'infrastructures qui mettent somme toute à mal l'installation des fonctionnaires nouvellement affectés en ces zones.

Motivation et apprentissages scolaires en ZEP

Nous présentons ici une revue de littérature de la motivation en lien avec les apprentissages scolaires ; Ensuite nous proposons une conceptualisation des apprentissages en ZEP, zones de prédilection desquelles les apprentissages sont considérés comme difficiles ou du moins complexes, comme une opération incertaine.

La motivation : une variable indispensable dans les processus d'acquisitions scolaires

Une lecture centrée sur les « processus humains implicites qui s'interposent entre les stimuli pédagogiques et les résultats de l'apprentissage » (Doyle, 1986 : 445) nous a convaincu de ce que l'enseignant autant que l'apprenant, sont et restent les premiers responsables des performances scolaires du fait du déploiement de certains aléas conjoncturels ou contextuels qui forgent, fondent et accompagnent tous les processus d'enseignement-apprentissages auxquels ils s'adonnent au quotidien. De nombreux facteurs

motivacionnels (Blumenfeld, Puro & Mergendoller, 1992) existent et contribuent en effet aux divers processus d'acquisition des savoirs, savoir-être, et savoir-faire. Si l'on part du postulat selon lequel il existe bel et bien un rapport étroit entre la prédiction ou « processus » et le critère ou « produits » (Baron & Kenny, 1986 : 1176), on parvient dès lors à la réalité qui suggère l'existence d'une connexion ou imbrication réelle entre l'enseignant et l'apprenant.

De fait, certains auteurs à tort ou à raison placent l'enseignant aux premières loges (Astin, 1965 ; Getzels *et al.*, 1963 ; Medley, 1979) des éléments catalyseurs ou inhibiteurs des actions de l'apprenant, en vertu des différents apports psychiques et psychologiques (Shuell, 1996 : 734) qu'il exerce à son encontre. Pourtant loin d'être des attitudes ex-nihilo, les comportements de l'enseignant ainsi que « l'ensemble de ses pratiques professionnelles » (Marcel, 2004 : 14) en vue de motiver les apprentissages, sont très souvent inspirés précisément de l'environnement dans lequel il dispense ses enseignements (Shulman, 1986 ; Wittrock, 1986), c'est-à-dire des conditions d'enseignement (Ryan & Patrick, 2001), lesquelles sont elles-mêmes tributaires des performances scolaires des apprenants (Gauthier, 1997 ; Marcel *et al.*, 2002). S'agissant par ailleurs de la motivation comme variable (Baron & Kenny, 1986), la littérature en liste et caractérise une panoplie parmi lesquels les variables de contexte (Anderson, 1989 ; Shuell, 1996 ; Williams *et al.*, 1997 ;) relatives à l'environnement (micro, méso ou macro) d'apprentissage ; Les variables processus (Brophy *et al.*, 1974 ; Brophy, 1981 ; Good, 1982) qui s'orientent davantage vers les attitudes de l'enseignant en situation d'enseignement-apprentissage. Et même si certains auteurs s'investissent à relativiser ou à dénier toute connectivité entre motivation et acquisitions scolaires (Cooley *et al.*, 1978), toutes ces variables sus-mentionnées et qui sont loin d'être exhaustives contribuent bon gré mal gré, à l'édification des stimuli indispensables à booster l'envie des apprenants à apprendre, et surtout à réussir, nonobstant des réalités contextuelles et/ou conjoncturelles (Nicholls, 1984 ; Ames, 1992b ; Anderman *et al.*, 1994) peu propices aux activités d'enseignement-apprentissage.

Conceptualisation des apprentissages en ZEP : L'opération problématique

L'environnement des ZEP offre un cadre atypique qui exige des facultés ou prédispositions spécifiques dans l'acte d'apprendre (Winne,

1987 ; Shuell, 1996), ce qui est d'ailleurs très perceptible au travers des différents effets qui découlent des spécificités y relatives et qui contextuellement tendent à prendre le dessus sur l'effet-maître. Doyle estime d'ailleurs à ce propos que « les informations concernant les effets deviennent plus importantes aux praticiens que les informations concernant l'efficacité » (1975 : 25), en d'autres termes, peu importe l'engouement ou l'expertise de l'enseignant à bien accomplir sa tâche, les buts ne seront pas forcément atteints si les effets conjoncturels et/ou contextuels de l'environnement ne s'y prêtent et ne concourent à favoriser les apprentissages (Glaser 1966 ; Rohwer, 1973). Si par exemple du fait d'un cadre inapproprié l'apprenant n'arrive pas à se concentrer et se caractérise par une inattention exagérée dans l'accomplissement de ses activités d'apprentissage, cela pourrait être imputé à juste titre non pas à son incapacité à accomplir lesdites activités, mais davantage à l'environnement duquel proviennent tous les manquements sus-cités. Ainsi, si les pratiques éducatives de l'enseignant ont beau être une plus-value (Crahay, 1986) à l'origine de la parfaite acquisition des savoirs des apprenants (Ryan *et al.*, 1991 ; Good *et al.*, 2000 ; Volet *et al.*, 2001), l'acquisition de ces savoirs est encore plus boostée en ZEP par une prise en compte réelle et opportune des différents aléas inhérents audit milieu : D'où le souci majeur relevé par notre problème d'étude à savoir, le contexte situé sur la motivation des apprenants en lien avec les apprentissages.

Plusieurs questions de recherche fondent à cet effet l'ossature de notre recherche entre autres : L'environnement scolaire est-il un facteur catalyseur ou inhibiteur de la motivation dans les apprentissages en ZEP ? Les micro, méso et macro systèmes des ZEP stimulent-ils ou réfrènent-ils la motivation dans les apprentissages ? Sinon quelles modalités managériales sont-elles susceptibles de générer une motivation appropriée pour des apprentissages réussis ? La congruence de nos modalités de recherche nous oblige dès lors à avoir un triple objectif de recherche notamment : Caractériser l'environnement scolaire des ZEP en matière de motivation des apprenants ; Décrire les effets des micros, méso et macro systèmes ZEP dans le processus motivationnel en apprentissage ; Identifier les modalités managériales susceptibles de générer une motivation opportune pour des apprentissages réussis.

Méthodologie de la recherche

La présente recherche se déroule dans les ZEP de l'Est du Cameroun entre les mois de Mai et Juin 2020, dans le cadre de la collecte des données afférentes à notre recherche doctorale concernant l'évaluation de la politique d'éducation prioritaire, implémentée au Cameroun depuis près de deux décennies. Cette étude qualitative s'adosse sur une démarche inductive qui part de l'analyse croisée des résultats de trois rapports d'enquête de type qualitatif conformes au courant de la théorie fondée de Glaser et Strauss (1967), qui permet à partir de la pratique observée chez des acteurs, de parvenir à la construction d'une théorie. En effet, certains auteurs à l'instar de Strauss (1992) ou Berthier (1996) stipulent que loin d'être l'apanage de la méthode hypothético-déductive, la construction d'une théorie relève davantage d'une analyse systémique et systématique des données recueillies sur le terrain et qui conséquemment, orientent toutes les analyses et suscitent toutes inductions susceptibles d'en émaner.

Dès lors, le premier rapport d'enquête part de données d'entretien focalisés ou focus group (FG) recueillies auprès d'un échantillon de 22 enseignants du Primaire et Secondaire de la localité de Batouri dans le Département de la Kadey région de l'Est Cameroun, dont l'ancienneté dans la ZEP remonte à cinq ans minimalement, données par ailleurs recoupées dans le cadre d'une confrontation triangulaire avec la littérature y afférente. Le second rapport d'enquête quant à lui s'appuie sur des données issues d'une observation participante de cinq jours dans deux écoles - primaire et secondaire -, impliquant des apprenants et enseignants de la localité de Mbang dans le même département, selon la technique du « shadowing » (Gather *et al.*, 2016). Et enfin des données récoltées d'entretiens semi-dirigés à l'attention de 7 cadres d'établissements du Primaire (4 cadres) et Secondaire (2 cadres) de la localité de Kétté, même département, même région, dans le but de corroborer ou infirmer les données recueillies.

Conformément aux recherches de Glaser *et al.*, (1967) et Maulini, (2013), nous usons dans notre méthodologie de la technique de catégorisation par induction croisée des convergences et divergences pour analyser les données recueillies sur le terrain, aux fins d'une théorisation qui telle que relevée plus haut, constitue une espèce de consécration des pratiques observées, collectées et archivées sur le

terrain. Ainsi, en nous servant des données collectées, nous constituons une codification basée sur une espèce de grilles dans laquelle les données convergentes sont dissociées de celles divergentes. De fait, les codes relatifs aux données d'entretien avec les sept chefs d'établissement (De C.E.1 à C.E.7) font davantage mention du rôle des cadres scolaires dans la motivation des apprenants, nonobstant un contexte peu propice. Ensuite des codes exposant les entretiens focalisés ou Focus Group (FG) avec les enseignants (1FG : Premier FG pour les enseignants du Primaire, et 2FG : Deuxième FG pour les enseignants du Secondaire) sur les rôles catalyseurs ou inhibiteurs de l'environnement scolaire sur la motivation des apprenants dans leurs apprentissages et ce, en puisant fortement sur les données d'observation recueillies. Ainsi les codes ci-dessous indiquent : C.E. 1 au C.E. 4 : Chefs d'établissement N° 1 à 4 de l'Enseignement Primaire. Du C.E. 5 au C.E. 7, il s'agit des Chefs d'établissement (Directeurs) de l'Enseignement Secondaire. Dès lors, C.E. 4/12 : Chef d'Etablissement N°4, 12^{ème} paragraphe ; 1FG2/12 : 1^{er} Focus Group (réunissant les enseignants du Primaire), 2^{ème} Enseignant, 12^{ème} paragraphe. Il faut préciser que douze enseignants du Primaire constituent ici notre échantillon. 2FG4/9 : 2^{ème} Focus Group (réunissant les enseignants du Secondaire), 4^{ème} enseignant, 9^{ème} paragraphe. Il faut préciser que notre échantillon ici est constitué de 10 enseignants du Secondaire, soit un total global de 22.

1. L'environnement scolaire : entre catalyse et inhibition motivationnelles des apprentissages

Dans cette restitution de nos données collectées, il ressort davantage le rôle inhibiteur de l'environnement ZEP plutôt qu'un quelconque apport catalyseur des facteurs motivationnels dans les apprentissages scolaires. Afin d'illustrer ces éléments, nous proposons ci-dessous une restitution analytique des données d'enquêtes en un tryptique à savoir : Un microsystème peu propice pour les apprentissages (1.1.) ; Un mésosystème aux potentialités limitées (1.2.) et enfin un macrosystème au management tatillon (1.3.)

1.1. Un microsystème peu propice pour les apprentissages

De nombreux directeurs estiment que la faillite dans le processus motivationnel des apprenants en rapport avec leur environnement est en grande partie due à la situation sociale des parents :

« Nous sommes dans une zone à forte pauvreté. Rares ici sont les parents d'élèves qui ont une situation professionnelle stable et aisée... Beaucoup d'enfants doivent ainsi se débrouiller pour joindre les deux bouts... Certains enfants veulent vraiment apprendre... mais même payer l'inscription n'est pas facile... ». C.E.5/2

La paupérisation extrême des populations à laquelle s'ajoute une certaine instabilité sociodémographique due à des crises internes dans certains États voisins, sont des facteurs aggravants de la démotivation des apprenants en lien avec leur environnement de vie, et dont les effets directs plaident moins pour des apprentissages décents, mais bien au contraire comme le stipule cet autre enseignant :

« Quelle motivation peut avoir un enfant qui n'a pas pris son déjeuner le matin avant d'arriver à l'école ? Aucune ! Le degré de pauvreté des familles est tel qu'il est difficile pour un enfant d'apprendre dans ces conditions... Vous avez ici des enfants réfugiés ... et même des déplacés internes apparemment qui n'ont plus de parents ... ou alors qui ont perdus tout contact avec leurs parents... Qu'est-ce qui va les motiver à étudier dans un milieu où tout est si difficile ? ».1FG3/3

Certains directeurs estiment néanmoins que les différentes aides offertes aux apprenants impulsent le désir d'apprentissage des élèves qui s'impliquent dès lors davantage :

« ... Les aides alimentaires de l'État et des organisations humanitaires sont propices et boostent le moral des enfants à apprendre, bien qu'il faille reconnaître qu'elles sont très souvent insuffisantes... Mais elles agissent généralement comme une bouffée d'oxygène lorsqu'elles parviennent auprès des apprenants ». C.E.3/5

1.2. Un méso système aux potentialités limitées

« L'école elle-même n'offre pas vraiment un cadre approprié aux enfants pour des apprentissages décents... Fréquenter dans des salles de classe en matériaux provisoires qui peuvent s'effondrer à tout moment... Ou même sous l'arbre parce que la classe a été détruite par des intempéries... Bref, rien de tout ça ne peut réellement motiver un enfant à apprendre... ». 1FG 4/10

De fait le déficit infrastructurel en ZEP est un facteur handicapant de la motivation dans les apprentissages. Les apprenants doivent se contenter de peu s'ils veulent véritablement apprendre, car on note ici une réelle absence ou insuffisance de salles de classes, et autres commodités (points d'eau, électricité, cantines...) susceptibles de booster la motivation des apprenants dans leurs tâches.

« Comment un collège comme celui-ci peut-il offrir à un élève des apprentissages décents avec le manque d'enseignants que nous avons ? Un seul enseignant ne peut enseigner toutes les matières...ni toutes les classes... Les parents veulent même chercher des vacataires, mais faute de moyens pour les payer décemment, beaucoup abandonnent après deux ou trois mois d'enseignement sans salaire, ou avec des arriérés de salaires... Tous ces éléments peuvent-ils motiver un enfant à apprendre ? ». 2FG1/8

« L'établissement a un seul enseignant pour tous les niveaux... C'est pas facile... le maître doit regrouper les élèves pour s'en sortir... » 1FG8/7. De fait, le déficit d'enseignement est un autre facteur démoteur des apprentissages en ZEP, car certaines écoles se retrouvent avec un seul enseignant qualifié qui parfois est en même temps le chef d'établissement. Il doit alors, outre ses fonctions administratives, dispenser aux apprenants des enseignements dont la pratique n'est pas aisée, car tout seul pour tenir tous les niveaux. L'effet qui en découle auprès des apprenants ne peut constituer efficacement un facteur motivateur. Et ceci est encore moins rassurant au sommet de la pyramide.

1.3. Un macro système au management tatillon

« Seul l'État peut résoudre ces difficultés... C'est eux qui envoient les enseignants...Nous envoyons régulièrement l'état de nos besoins mais ça ne change pas. Parfois on vous envoie même un enseignant, mais peu après, on le réaffecte dans un établissement où le besoin n'est même pas forcément crucial par rapport à nous ici ... Le directeur se retrouve tout seul à devoir inculquer les savoirs à des dizaines d'élèves, dans des conditions qui ne peuvent pas vraiment les motiver... ». C.E.1/11

« C'est l'État qui construit les salles de classes... Les parents d'élèves ici ne sont pas vraiment riches pour le faire... D'autre part, on enlève les enseignants expérimentés qui ont déjà une bonne maîtrise des difficultés de l'environnement pour envoyer des jeunes inexpérimentés qui ont

toutes les difficultés du monde à s'adapter... ou qui ne savent rien des réalités que vivent les populations locales. Or il faut jumeler anciens et nouveaux enseignants, de manière à ce que les anciens encadrent les nouveaux...Ça permet de former la relève et d'éviter la navigation dans la prise en charge des difficultés qui se posent. ». C.E.7/8

Effectivement les affectations et/ou redéploiements des enseignants semblent parfois répondre à une logique en apparence illogique, lorsqu'on voit des enseignants déployés parfois dans des ZEP urbaines, ou des zones hors-ZEP, où le besoin semble moins criard, au détriment des ZEP rurales où le besoin est fortement exprimé. On se demande alors ce qui oriente de tels déploiements qui loin d'essayer de résoudre le problème de la motivation des apprenants en un milieu où presque rien ne procède en la faveur, semble plutôt le cristalliser ou l'envenimer. Il en est de même en matière infrastructurel où nous observons une sorte d'enrichissement des riches et de paupérisation des pauvres, avec la construction plus croissante des salles de classes dans les zones qui visiblement n'en ont pas le plus besoin, et au détriment des zones défavorisées. Quoiqu'il en soit, des stratégies appropriées sont assurément susceptibles de briser cette tendance démotivatrice, et de concourir inversement à stimuler la motivation des apprenants dans un environnement ou de prime abord, rien ne s'y prête.

2. Une stratégie managériale adossée sur la théorie de la justice

La stratégie managériale suggérée par nos répondants s'adosse sur trois éléments majeurs : Des pouvoirs publics à la portée des plus faibles (2.1.) ; Une discrimination positive (2.2.) et une dynamique managériale davantage panoramique et multidomaniale.

2.1. Des pouvoirs publics à la portée des plus faibles

De nombreux répondants suggèrent que l'État devrait implémenter une politique basée sur la logique de la justice et de l'équité, en vertu de ce qu'il est logique de donner le plus à ceux qui souffrent le plus.

« L'État devrait aider de manière particulière et spécifique les couches défavorisées et spécialement les familles de ces localités...Elles sont pour la plupart indigentes...Elles vivent de manière précaire...Le soutien de l'État ici doit être supérieur aux autres régions ... car les difficultés sont plus nombreuses ». 1FG12/19

« Cette zone concentre des populations dont le niveau de vie est le plus faible ou du moins fait partie des zones les plus faibles du pays...L'État par conséquent devrait agir de manière proportionnelle pour aider davantage ces populations défavorisées. Il est normal de donner beaucoup à ceux qui possèdent peu. C'est la justice... C'est l'équité ». C.E.2/14

En effet, il est véritablement logique et même légitime d'apporter le plus grand soutien à celui qui en a le plus grand besoin. S'il est vrai que toutes les régions connaissent des difficultés certaines, il n'en demeure pas moins que certaines sont plus exposées que d'autres et en vertu de ce critère, elles devraient être plus soutenues que d'autres conformément, à la justice et à l'équité.

2.2. Une discrimination positive en matière infrastructurelle et des processus d'enseignement-apprentissage

« La fourniture des établissements en infrastructures scolaires, ...salles de classes et matériels didactiques par exemple,... sont quelques éléments susceptibles d'améliorer ou de booster la motivation des élèves dans leurs apprentissages... Etre enseigné dans une belle salle de classe, assis sur un banc conforme est par exemple un véritable catalyseur de la motivation dans les apprentissages ...». 1FG12/4

« L'État doit affecter les enseignants là où le besoin se pose le plus...Et même si les autres coins du pays ont aussi besoin d'enseignants, l'État doit privilégier ces zones désespérées au nom de la justice et de l'équité...La carence en enseignants formés est l'une des raisons de la démotivation des apprenants ». 2FG6/17

Il faut reconnaître que la qualité des infrastructures qui abritent les processus d'enseignement-apprentissages de l'enfant font partie de son environnement de travail, et contribuent éminemment à booster ou non ses apprentissages. Par ailleurs, l'effet-maître est un autre facteur de motivation ici à travers le déploiement qualitatif et quantitatif des enseignants, dont la dynamique ne peut que contribuer à un regain de la qualité des enseignements et dont des apprentissages.

2.3. Une dynamique managériale plus panoramique et multidomaniale

De nombreux directeurs estiment que le regain des élèves dans les apprentissages réside dans un tout, une somme d'actions globales et

concertées dont les effets à court, moyen et long terme ne peuvent qu'avoir des effets positifs.

« L'apport de l'État ici doit être dans tous les domaines ... Il faut par exemple que les routes soient bonnes pour permettre l'arrivée des enseignants ... qu'il y'ait des locaux pour accueillir les fonctionnaires affectés ici... Il faut qu'il y'ait de l'eau, de l'électricité... Bref toutes ces commodités qui motivent les enseignants à enseigner et surtout bien enseigner, et les apprenants à bien apprendre. ». C.E.3/14

Il s'agit donc visiblement d'un package où tous les éléments semblent liés, et où l'omission ou la non prise en compte de l'un des éléments est susceptible d'impacter l'autre.

« Moi je pense que tout est lié... On ne peut solutionner les difficultés d'apprentissage ou d'acquisition de la motivation dans ces zones de manière partiiale. L'État doit rationaliser la gestion des ressources humaines, financières et matérielles en même temps et au même moment... S'il privilégie plus un secteur au détriment de l'autre, ça va défavoriser l'autre et empêcher de résoudre les problèmes... Si toutes ces difficultés sont prises en compte en même temps, cela contribuera à améliorer l'environnement scolaire ici et booster la motivation des apprenants... ». C.E.5/16

Limites et perspectives de recherche

De nombreuses limites émanent de cette étude. Tout d'abord la limitation de notre champ spatio temporel à deux localités ZEP sur la multitude qui aurait pu être délimitée pour la circonstance ; Cela ne permet légitimement de tirer des conclusions finales et/ou définitives susceptibles d'être généralisées, sans préjudice de sa fiabilité. En outre, la démarche de type top-down ou en coupe sériée choisie dans notre méthodologie est une autre limite dans cette étude, car nous pensons qu'une approche longitudinale aurait été plus appropriée dans la collecte et l'analyse des données, ainsi que la validité qui en aurait découlée.

Conclusion

Cette étude qui se veut à califourchon entre recherche fondamentale et étude de terrain (Bautier & Markidis, 2004) nous a permis de caractériser la réalité des appréhensions de certains acteurs éducatifs, notamment chefs d'établissements et enseignants, à propos des divers apports de l'environnement des ZEP sur les apprentissages, en fonction des facteurs motivationnels y afférents. De manière synoptique,

nos répondants se sont prononcés sur le rôle inhibiteur de l'environnement ZEP dans la construction des ressources motivationnelles de l'élève (Boekaerts, 1993) aux fins d'acquérir des savoirs, arguant pour une répartition appropriée qu'il est nécessaire d'adopter stratégiquement une logique managériale, adossée sur la théorie de la justice, - qui pose comme postulat majeur la discrimination positive - comme *modus operandi* dans la résolution des difficultés des ZEP. De fait qu'il s'agisse du micro, méso ou macro-environnement, chacun d'eux a dévoilé des limites certaines de ce que l'apprenant des ZEP ne saurait trouver en eux les facteurs motivationnels cruciaux indispensables à ses apprentissages, et moins encore à sa réussite scolaire. Ainsi, les stratégies suggérées interviennent dans une logique de justice et d'équité, qui visent moins la simple réussite des apprenants, que la réparation d'une sorte d'injustice générée par des aléas naturels et même conjoncturels.

Dès lors ces résultats dénotent de la « dimension située » (Spillane et al., 2008) des apprentissages qui doivent immanquablement s'adapter à leur contexte pour des acquisitions relativement acceptables et agréées, ce qui nous oblige à un approfondissement de la recherche en la matière, étant entendu qu'« un individu ne vit pas dans un environnement, mais par le moyen d'un environnement avec lequel il est en transaction. » Dewey (1938/1993, p. 83). Quoiqu'il en soit, la conceptualisation de notre problématique nous a été d'un apport inédit dans le schéma heuristique que nous avons voulu construire sur les connexions entre l'apprenant et son milieu, à travers notamment les effets induits sur sa volonté à apprendre. Porter un intérêt sur le « pourquoi » et « comment » (Deci & Ryan, 2000) des processus d'acquisition des apprenants ne pourrait donc se faire en dissociation de l'environnement dans lequel il se déploie, le tout étant d'envisager cette donne sous le prisme de l'approche longitudinale pour plus de fiabilité.

Références bibliographiques

Ames Carole, (1992b), « Classrooms: Goals, structures, and student motivation » in *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, n°3, pp. 261-271.

Anderman Eric et Young Andrew (1994). « Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects » in *Journal of Research in Science Teaching*, n° 31, pp. 811-831.

- Astin Alexander** (1965), « Classroom environment in different fields of study » in *Journal of Educational Psychology*, n°56, pp. 275-282.
- Baron Reuben et Kenny David**, (1986), « The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations » in *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 51, pp. 1173-1182.
- CASSRT** (2011), *Rapport d'évaluation des besoins nutritionnels et éducationnels des enfants réfugiés dans les régions de l'Adamaoua et de l'Est Cameroun*.
- Cooley William et Leinhardt Gaea** (1978), *The instructional dimensions study: The search for effective classroom processes*. Final Report.
- Crahay Marcel**, (1986), « Hommage à G. Delandshere » in Marcel Crahay et Lafontaine, *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor.
- Dewey John** (1938-1993). *Logique, La théorie de l'enquête*, Paris, PUF, 1ère édition.
- Doyle Walter** (1975), Paradigms for research on teacher effectiveness. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research, Washington: DC.
- Doyle Walter** (1986), « Classroom organization and management » in *Merlin Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching* (pp. 392-431), New York, Macmillan.
- DSSE**, *Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation*, Cameroun www.poledakar.org, Rapports de fin d'année 2005 – 2011.
- Duru-Bellat Marie et Mingat Alain** (1988), « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences » in *Revue française de sociologie*, vol. 29, n° 4, pp. 649-666.
- Duru-Bellat Marie et Suchaut Bruno** (2005), « Organization and context, efficiency and equity of educational systems. What PISA tells us » in *European Educational Research Journal*, vol. 4, n° 3, pp. 181-194.
- Dunkin Michael et Biddle Bruce** (1974), *The Study of Teaching*, New York, Rinehart & Wiston.
- Elliot Andrew et Dweck Carol** (1988), « Goals: An approach to motivation and achievement » in *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 54, n° 1, pp. 5-12.
- Gage Nathaniel** (1964), *Theories of Teaching*. In E. Hilgard (Ed.), *Theories of Learning and Instruction (Sixty-Third Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I)*, Chicago, University of Chicago Press.

- Gather Thurler, Kolly Ottiger, Losego et Maulini**, (dir.) (2016), *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*, Berne-Suisse, Peter Lang.
- Getzels Jacob et Jackson Philip** (1963), « The teacher personality and characteristics » in N.L. Glaser Barney et Strauss Anselm (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies Qualitative Research*. Chicago, IL : Aldine.
- Good Thomas et Brophy Jere** (2000), *Looking in classrooms (8th ed.)*, New York, Longman.
- Good Thomas**, (1982), « How teachers' expectations affect results » in *American Education*, Vol. 18, n° 10, pp. 25-32.
- Jelicic Hugo, Theokas Christina, Phelps Edmund et Lerner Richard** (2007), « Modeling ecological and contextual effects in longitudinal studies of human development: A view of the issues ». In Ted Little, James Bovaird et Nail Card, *Modeling ecological and contextual effects in longitudinal studies of human development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lerner Richard** (1991), « Changing organism-context relations as the basic process of development: A developmental contextual Perspective » in *Developmental Psychology*, n° 27, pp. 27-32.
- Lewin Kurt** (1935), *A dynamic theory of personality*, New York, McGraw-Hill.
- Marcel Jean-François** (2004), « Recherches contextualisées et pratiques enseignantes » in Jean-Francois Marcel et Patrick Rayou (Dir.), *Recherches contextualisées en éducation*.
- Marcel Jean-François, Orly Patrick., Rother-Bautzer Éliane et Sonntag Michel** (2002), « Les pratiques comme objet d'analyse » in *Revue française de pédagogie*, n° 138, pp. 135-167.
- Maulini Olivier** (2013), *Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée de leurs régularités et de leurs variations : une méthode de recherche ancrée dans les observations*, Genève Suisse, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Nicholls John Graham** (1984), « Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance » in *Psychological Review*, n° 91, pp. 328-346.
- Piaget Jean**, (1936), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
- Rapport de la rencontre** du 22 juillet 2010 entre les représentants du HCR et de la DDEB du Lom et Djerem.

Rohwer David (1973), « Elaboration and learning in childhood and adolescence » in Harry Reese (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 8), New York, Academic Press.

Ryan McLeod et Patrick Hicks (2001), « The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school » in *American Educational Research Journal*, n° 38, pp. 437-460.

Shuell Thomas (1996), « Teaching and learning in a classroom context » in David Berliner et Robert Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 726-764).

Shulman Lee (1986), « Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective » in Wittrock Merlin (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 3-36), New York, Macmillan.

Williams Menasco et Ceci Stephen (1997), « A Person-Process-Context-Time Approach to Understanding Intellectual Development » in *The Review of General Psychology* Vol. 1, n° 3, pp. 288-310.

Winne Philip (1987), *Why process-product research cannot explain process-product findings and a proposed remedy: The cognitive mediational Paradigm*, in *Teaching and Teacher Education*, n° 3, pp. 333-356.

Wittrock Merlin (Ed.) (1986), *Handbook of research on teaching*, 3rd édition, New York, Macmillan Publishing Co.