



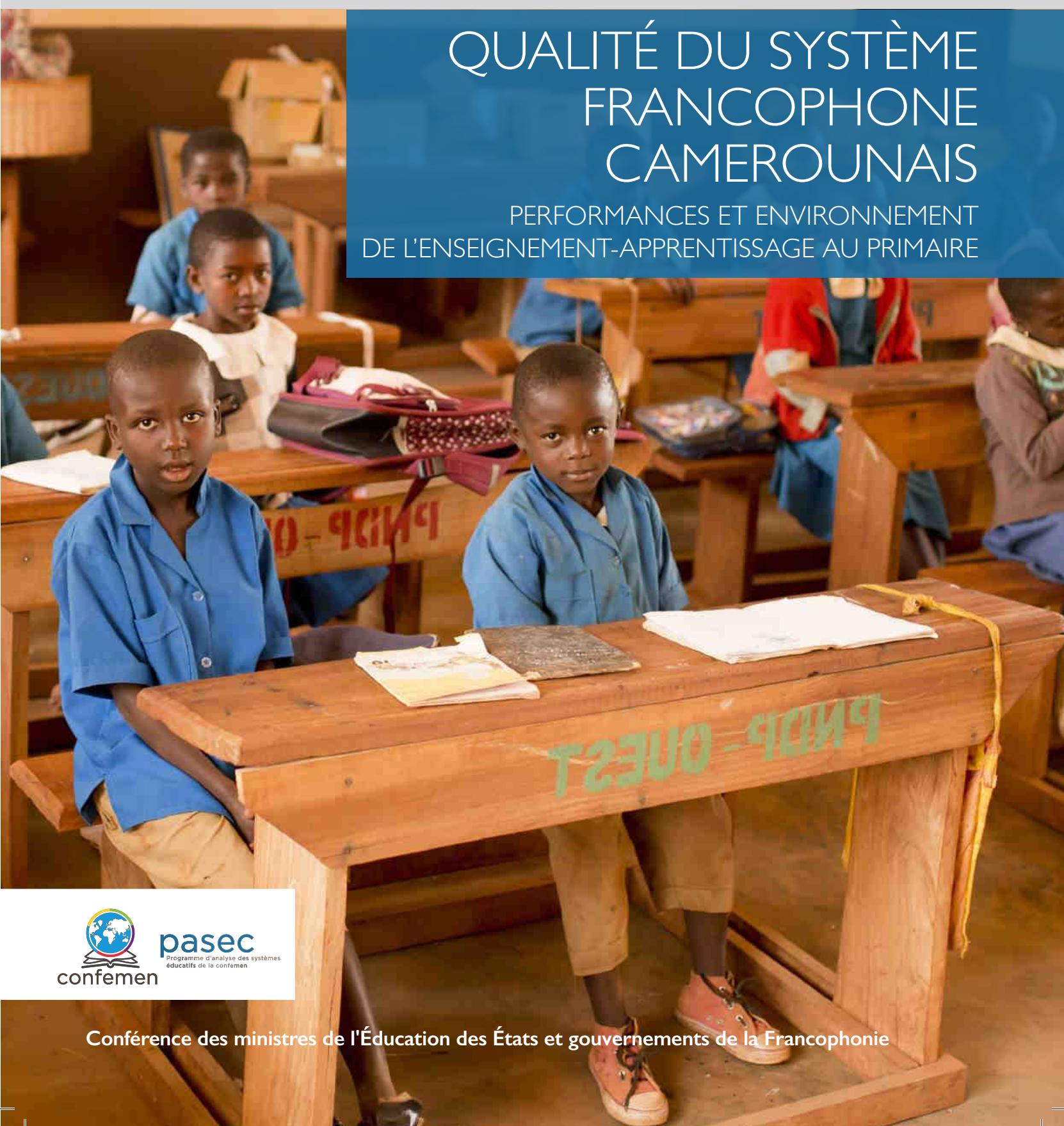
République du Cameroun

Ministère de l'Éducation de Base

PASEC2019

QUALITÉ DU SYSTÈME FRANCOPHONE CAMEROUNAIS

PERFORMANCES ET ENVIRONNEMENT
DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE



pasec
Programme d'analyse des systèmes
éducatifs de la confemén

Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie

Merci de citer cette publication comme suit :

PASEC (2021). PASEC2019 – Qualité du système éducatif francophone camerounais : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

©PASEC, 2021
Tous droits réservés

Publié en 2021 par le
Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN,
BP 3220, Dakar (Sénégal)

ISBN : 92-9133-179-0

Réalisation graphique : © Araignée-Dakar

Relecture : François FALL

Ce rapport est également disponible en version électronique sur www.pasec.confemen.org



République du Cameroun

Ministère des Enseignements

PASEC2019
QUALITÉ DU SYSTÈME
FRANCOPHONE CAMEROUNAIS

PERFORMANCES ET ENVIRONNEMENT
DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE

SIGLES ET ACRONYMES

LISTE DES RÉDACTEURS

Experts nationaux

- FABRICE NARCISSE KANA, Spécialiste en analyse des systèmes éducatifs
- ALBERT PARFAIT NOAH, Spécialiste en statistiques

Correspondant national de la CONFEMEN et Équipe nationale PASEC

1. MADELEINE DAIRFELE épse MAMAT, Correspondant national de la CONFEMEN ;
2. JULES KWEKEU, Education Policy Analyst, Responsable national de l'équipe PASEC ;
3. Joseph Yong TOHMOH, Conseiller Technique N° 2, Cabinet du Ministère de l'Éducation de Base, Pédagogue, membre EN/P2SEC du Cameroun ;
4. Mairama DOUBLA, Inspectrice de la Pédagogie Nationale chargée de l'Enseignement Primaire (IPN/EP) à l'Inspection Générale des Enseignements du Ministère de l'Éducation de Base, Pédagogue, membre EN/PASEC du Cameroun ;
5. Evelyne AYUKEGBA, Directeur des Sports, de la Santé et des Activités Post et Péri Scolaires, Pédagogue, membre EN/PASEC du Cameroun ;
6. Patience ATANGA MAMBO épouse TADJOU, Sous-directrice de la Certification, des Archives et des Statistiques, Pédagogue, membre EN/PASEC du Cameroun ;
7. Abel DOBE, Informaticien, membre EN/PASEC du Cameroun ;
8. Robert DJONWANG, Statisticien, Membre de l'EN/PASEC du Cameroun.

Avec la contribution de l'équipe internationale du PASEC représentée par :

1. M. Ousmane BIRBA, Conseiller technique,
2. Dr Labass Lamine DIALLO, Conseiller technique,

REMERCIEMENTS

Ce rapport national Cameroun de l'enquête PASEC2019 a été le fruit d'un travail de synergie et d'une collaboration entre l'équipe du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN, basée à Dakar, et l'ensemble de son équipe nationale du Cameroun basée à Yaoundé avec l'assistance de deux consultants nationaux.

Le PASEC remercie les membres de son comité de pilotage pour leur soutien et leur orientation stratégique tout au long du processus ainsi que les différents partenaires techniques et financiers : l'Agence Française de Développement, la Banque Mondiale et la Coopération Suisse. Sans leur appui, ce projet n'aurait pu être réalisé.

Le PASEC remercie également les autorités camerounaises, notamment Monsieur Laurent Serges ETOUNDI NGOA, Ministre de l'Éducation de Base, pour son soutien à la réalisation de l'évaluation PASEC2019 au Cameroun. Les remerciements s'adressent aussi à Madame MAMAT DAIRFELE Madeleine, Correspondante nationale de la CONFEMEN au Cameroun, pour son rôle majeur tout au long du processus de l'évaluation. Le PASEC souhaite également exprimer sa gratitude à Monsieur Jules KWEKEU, Responsable National de l'Equipe Nationale PASEC du Cameroun et l'ensemble de son équipe, pour leur détermination à conduire de manière efficace et efficiente les opérations de terrain dans le strict respect des normes assignées à la tenue effective de cette évaluation diagnostique.

Nos remerciements vont également à l'endroit des administrateurs des tests pour leur contribution ô combien déterminante pour la réalisation de collecte des données ainsi que l'ensemble des Directeurs et enseignants des écoles de l'échantillon pour leur adhésion sans faille aux activités de cette importante activité.

Que les Consultants nationaux pour leurs contributions précieuses à la rédaction du présent Rapport trouvent ici l'expression de notre gratitude.

Le comité scientifique du PASEC a apporté une précieuse contribution à la réalisation de cette évaluation, par sa validation des exercices d'évaluation ainsi que du rapport lui-même. Le PASEC exprime sa sincère gratitude à ses membres.

Enfin, le personnel du Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN est remercié pour son appui technique et administratif.

La CONFEMEN se joint à ces remerciements et adresse sa profonde gratitude et ses vives félicitations à toutes ces personnes dont la coopération a été primordiale pour la production de ce rapport national.

AVANT-PROPOS

La mesure des acquis des élèves est primordiale pour le bon suivi d'un système éducatif et l'amélioration de la qualité des enseignements. Il est de notoriété que disposer d'information sur la performance des élèves permet d'éclairer les politiques éducatives et favorise les prises des décisions relatives à l'éducation, plus particulièrement dans la conception et la mise en œuvre des curricula.

Au Cameroun, l'évaluation des apprentissages a toujours occupé une place importante dans notre système éducatif. C'est dans cet élan que nous avons pris part à plusieurs enquêtes internationales sur la mesure des acquis scolaires notamment aux premières enquêtes promues par la CONFEMEN à travers son Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs (PASEC) qui s'appliquaient à chaque pays demandeur.

La vision actuelle du PASEC qui intègre un volet international et dont les outils développés et mis en œuvre permettent de comparer les résultats des apprentissages d'élèves du cycle primaire de plusieurs pays d'Afrique Subsaharienne, a tout de suite retenue notre attention. En effet les rapports PASEC donnent des orientations aux autorités en charge de l'éducation dans ces pays pour une prise de décisions éclairée dans la perspective de toujours améliorer la qualité des apprentissages.

La méthodologie actuelle du PASEC a été conçue dans le but d'évaluer l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs des pays participants, tout en essayant de déterminer les facteurs scolaires et extrascolaires susceptibles d'influencer les apprentissages. A cette fin, le modèle méthodologique du PASEC se base sur la mesure de compétences en langue d'enseignement et en mathématiques, en début et en fin de scolarité primaire, auprès d'un échantillon d'élèves représentatif de la population scolaire des classes ciblées de chaque pays.

C'est ainsi que le Cameroun n'a pas hésité un seul instant pour s'engager à l'enquête PASEC2014 qui a concerné les deux sous-systèmes éducatifs : anglophone et francophone. Elle a été appliquée à un échantillon représentatif de la population scolaire de 2ème et 6ème année du primaire des écoles tant publiques que privées, suivant les regroupements des régions en zones géographiques. Les élèves issus du sous-système anglophone ont été évaluées en Anglais et ceux du sous-système francophone en Français, deux langues officielles qui ne sont pas les langues maternelles pour la quasi majorité des apprenants. Les principaux déterminants de la qualité de l'éducation ont été abordés, notamment la gouvernance, la disponibilité des manuels scolaires, l'environnement scolaire, l'alphabétisation et le niveau socioéconomique des parents.

A l'aune de cette participation très active, les résultats du PASEC2014 nous ont révélé des performances insuffisantes et préoccupantes dans les domaines couverts par cette enquête. Lesquels ont interpellé tous les acteurs du système éducatif et requis leur implication pour l'atteinte des objectifs, notamment ceux de l'achèvement d'une scolarité primaire universelle de qualité.

A la suite de ces constats majeurs, les pistes de réflexion identifiées par l'enquête visaient à améliorer la réussite des élèves et de la qualité de l'éducation. Aussi avons-nous avec le même enthousiasme engagé notre pays à la participation aux deuxièmes éditions des évaluations groupées intitulées PASEC2019 dont l'innovation majeure est l'évaluation des enseignants tant sur les contenus des disciplines que la maîtrise de la didactique, de leurs caractéristiques et leur perception de certaines de leurs conditions de travail.

Les performances enregistrées par le système éducatif Camerounais à ces deuxièmes éditions, même si on note une légère amélioration, montrent que les défis à relever sont encore énormes. C'est ainsi que : (i) en début de scolarité on note encore **des défis importants en langue et des acquis à renforcer en mathématiques** ; (ii) en fin de scolarité **les performances sont encore loin de satisfaire les attentes, particulièrement en Lecture** et (iii) pour ce qui est des enseignants, on constate effectivement que ceux-ci ont **un niveau satisfaisant de maîtrise de connaissances et compétences des disciplines enseignées, mais quelques difficultés persistent quant à l'analyse des démarches des élèves et au choix des situations suffisamment riches pour favoriser les apprentissages**.

Je formule le vœu que ce rapport, dont les conclusions interpellent tous les acteurs et les partenaires de notre système éducatif, nous permette une fois de plus de nous inscrire dans une perspective d'amélioration des performances globales de notre système éducatif.

Le Ministre de l'Education de Base

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux.....	14
Liste des encadrés.....	15
Liste des graphiques.....	17
Liste des figures	28

CHAPITRE I : PRÉSENTATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF ET CARACTÉRISATION DU PILOTAGE DE LA QUALITÉ 31

I.1. Présentation du Cameroun : contexte géographique, culturel, démographique et économique	32
I.2. Le système éducatif camerounais.....	34
I.3. Focus sur le cycle primaire camerounais.....	35
I.3.1. Les types d'écoles dans le cycle primaire	36
I.3.2. La pédagogie en vigueur pour l'apprentissage de la lecture et des mathématiques.....	37
I.3.3. Les curricula.....	37
I.3.4. L'enseignement de la langue.....	37
I.3.5. L'enseignement des mathématiques	37
I.3.6. Le temps scolaire.....	38
I.4. Les grands indicateurs de l'éducation du cycle primaire.....	38
I.5. Les grandes orientations de la politique éducative actuelle	40
I.6. Les réformes en cours.....	41
I.7. L'agenda du ministère de l'Éducation de Base et les grandes problématiques du système éducatif.....	41
I.8. Le système national d'évaluation de l'éducation.....	42
I.9. Les données du PASEC2014 et les principaux constats observés	42

CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE 45

2.1. Les tests et questionnaires PASEC2019	47
2.1.1. Les tests de début de scolarité primaire.....	49
2.1.2. Les tests de fin de scolarité primaire	51
2.1.3. Les instruments de l'enquête des enseignants.....	52
2.1.4. Les questionnaires de contexte du PASEC2019	53
2.1.5. Les échantillons	53
2.1.6. L'administration des tests et questionnaires.....	55
2.1.7. L'assurance qualité des données	55
2.2. Pays de l'évaluation PASEC2019	56
2.3.Tendances des politiques curriculaires des pays de l'évaluation PASEC2019	59
2.4. Guide du lecteur.....	61
2.4.1. Construction des échelles de performance PASEC.....	61

2.4.2. Définition des seuils de compétences « suffisants.....	61
2.4.3. Construction des indices contextuels.....	61
2.4.4. Estimation, erreur type et significativité des différences.....	61
2.4.5. Écarts et dispersion des scores entre les élèves.....	62
2.4.6. Effets bruts et relations entre scores et variables contextuelles	62
2.4.7. Arrondis.....	63

CHAPITRE 3 : PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE DÉBUT DE SCOLARITÉ PRIMAIRE 65

3.1. Les élèves du Cameroun en comparaison internationale.....	66
3.1.1. Compétences des élèves en langue et en mathématiques.....	66
3.1.2. Score moyen en langue et en mathématiques et variation des scores entre pays	71
3.1.3. Variation des scores moyens entre 2014 et 2019.....	73
3.1.4. Variation dans les différentes échelles de compétences	75
3.2. Les élèves du Cameroun en comparaison intra-nationale	76
3.2.1. Compétences des élèves (répartition géographique)	78
3.2.2. Variation du score moyen (répartition géographique) par rapport à la moyenne nationale.....	80

CHAPITRE 4 : PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE FIN DE SCOLARITÉ PRIMAIRE 85

4.1. Les élèves du Cameroun en comparaison internationale.....	86
4.1.1. Compétences des élèves en lecture et mathématiques.....	86
4.1.2. Score moyen en lecture et en mathématiques et variation des scores entre pays	91
4.1.3. Comparaison entre les résultats du PASEC2019 et PASEC2014.....	94
4.1.4. Variation des scores moyens entre 2014 et 2019	94
4.1.5. Variation dans les différentes échelles de compétences	95
4.2. Les élèves du Cameroun en comparaison intra-nationale	98
4.2.1. Compétences des élèves (répartition géographique)	99
4.2.2. Variation du score moyen (répartition géographique) par rapport à la moyenne nationale.....	101
4.2.2. Variation du score moyen (répartition géographique) par rapport à la moyenne nationale.....	102

CHAPITRE 5 : ANALYSE DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET LIEN AVEC LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES 107

5.1. Variation de performance entre les écoles et entre les élèves.....	108
5.2. Analyse des disparités relatives aux caractéristiques propres aux élèves et au milieu familial	109
5.2.1. Genre de l'élève	111
5.2.2. Niveau socioéconomique et performances des élèves.....	113

5.2.3. Difficulté à lire au tableau et à lire un livre	115
5.2.4. Langue parlée à la maison	18
5.2.5. Variables sur le goût pour la lecture et les mathématiques	120
5.2.6. Présence parentale et aide dans les devoirs à la maison.....	122
5.2.7. Alphabétisation des parents et possession du livre à la maison.....	123
5.2.8. Alimentation des élèves	127
5.2.9. Travaux extra scolaires	131
5.2.10. Parcours scolaire de l'élève	135
5.2.11. Localité de l'école et performances scolaires.....	139
5.2.12. Environnement scolaire : infrastructures, ressources pédagogiques, santé et hygiène	141
5.3. Environnement scolaire et performance des élèves.....	155
5.3.1. Infrastructure scolaire et performance des élèves.....	155
5.3.2. Équipement de la classe et performance des élèves	157
5.3.3. Perception des enseignants et performance des élèves.....	159
5.3.4. Implication de la communauté et performance des élèves.....	161
5.3.5. Indice d'aménagement du territoire	163
5.3.6. Manuels scolaires et performance des élèves.....	165
5.3.7. Taille des classes et performance des élèves	170
5.4. Caractéristiques des enseignants et des directeurs et performance des élèves.....	172
5.4.1. Le Genre.....	172
5.4.2. L'Ancienneté	177
5.4.3. Le Niveau d'étude et de formation	182

CHAPITRE 6 : COMPÉTENCES ET CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS DU SOUS-SYSTÈME FRANCOPHONE DU CAMEROUN 191

6.1. Connaissances et compétences des enseignants	194
6.1.1. Connaissances et compétences des enseignants en compréhension de l'écrit.....	194
6.1.2. Connaissances et compétences des enseignants en mathématiques.....	200
6.1.2.1. Connaissances des enseignants en mathématiques au niveau national.....	200
6.1.2.2. Connaissances des enseignants du sous-système francophone en mathématiques	203
6.1.3. Connaissances et compétences des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit.....	206
6.1.3.1. Connaissances et compétences des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit au niveau national	206
6.1.3.2. Connaissances et compétences des enseignants du sous-système francophone en didactique de la compréhension de l'écrit au niveau national.....	207
6.1.4. Connaissances et compétences des enseignants en didactique des mathématiques, par strate.....	208
6.1.4.1. Connaissances des enseignants en didactique des mathématiques, par strate au niveau national.....	208

6.1.4.2. Connaissances des enseignants du sous-système francophone en didactique des mathématiques, par strate au niveau national	209
6.2. Caractéristiques et connaissances des enseignants enquêtés, par strate.....	210
6.2.1. Genre et connaissances des enseignants enquêtés	210
6.2.2. Ancienneté des enseignants enquêtés.....	213
6.2.3. Niveau académique des enseignants enquêtés.....	217
6.2.4. Formation professionnelle initiale des enseignants enquêtés.....	220
6.2.5. Formation continue et complémentaire des enseignants en cours d'emploi.....	222
6.2.6. Domaine des mathématiques auquel les enseignants enquêtés accordent le plus de temps en classe	226
6.2.7. Niveau d'équipement des classes.....	227
6.3. Perception par les enseignants de leurs conditions matérielle et sociale de travail.....	229
6.3.1. Perception par les enseignants de leurs conditions matérielle et pédagogique.....	229
6.3.2. Perception du harcèlement au sein des écoles	232
6.3.3. Perception de la gestion de l'école et de la qualité des relations professionnelles et communautaires	234
6.3.4. Perception par les enseignants de leurs conditions salariales.....	237
6.3.5. Perception des enseignants des opportunités de promotion et de formation.....	240

CHAPITRE 7 : ANALYSE CROISÉE DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES DES ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRES ET CEUX DU RESTE DU PAYS.....245

7.1. Statistiques et Indicateurs de Scolarisation dans le primaire	312
7.2. Performances des élèves du « Pays » en comparaison intra-zone (ZEP et hors ZEP)	248
7.2.1. Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité primaire des zones ZEP et hors ZEP	248
7.2.2. Compétences et difficultés des élèves en fin de scolarité primaire des zones ZEP et non ZEP.....	252
7.2.3. Variation de performances entre les écoles et entre les élèves dans les ZEP et Non ZEP.....	256
7.3.Analyse des disparités entre les Zone ZEP et Non ZEP.....	257
7.3.1. Disparités relatives aux caractéristiques propres aux élèves et au milieu familial.....	257
7.3.2. Environnement scolaire et performance des élèves.....	266
7.3.3. Caractéristiques des enseignants enquêtes dans les ZEP et hors des ZEP.....	268

CHAPITRE 8 : SYNTHÈSE DES CONSTATS ET PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTIONS 273

Introduction	274
8.1. Compétences des élèves	275
8.1.1. Début de scolarité primaire	275
8.1.2. Fin de scolarité primaire	275
8.2. Environnement scolaire et performances des élèves.....	276
8.3. Caractéristiques, connaissances et compétences des enseignants.....	277
8.3.1. Connaissances et compétences des enseignants	277
8.3.2. Expérience et formation continue des enseignants.....	277
8.3.3. Perception des enseignants de leurs conditions matérielle et sociale de travail.....	278
8.4. Évolution de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs.....	279
8.5. Persistance des goulots d'étranglement dans les ZEP.....	280
Conclusion.....	281

LISTE DES TABLEAUX

LISTE DES ENCADRÉS

Encadré 3.1 : Définition de la relation entre le score moyen et son écart-type	81
Encadré 4.1 : Définition de la relation entre le score moyen et son écart-type	102
Encadré 5.1 : Description de l'indice socioéconomique	109
Encadré 5.2 : Description de l'indice d'équipement des classes.....	110
Encadré 5.3 : Description de l'indice d'infrastructure de l'école.....	110
Encadré 5.4 : Description de l'indice d'aménagement du territoire.....	111
Encadré 6.1 : Description de l'indice d'équipement des classes.....	227
Encadré 6.2 : Description de l'indice de perception des conditions de travail	229

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité	70
Graphique 3.3 : Répartition en pourcentage des élèves des strates du sous-système francophone du Cameroun selon les échelles de compétences en langue – Début de scolarité	78
Graphique 3.4 : Répartition en pourcentage des élèves des strates du sous-système francophone du Cameroun selon les échelles de compétences en mathématiques – Début de scolarité	79
Graphique 3.5 : Variation du score moyen des strates par rapport à la moyenne nationale en langue dans le sous-système francophone – Début de scolarité	80
Graphique 3.6 : Variation du score moyen des strates par rapport à la moyenne nationale en mathématiques dans le sous-système francophone – Début de scolarité	81
Graphique 3.6 : Lien entre les scores moyens en lecture et les écarts-types – Début de scolarité.....	81
Graphique 3.7 : Lien entre les scores moyens en mathématiques et les écarts-types – Début de scolarité	82
Graphique 4.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et en mathématiques – Fin de scolarité.....	90
Graphique 4.2 : Répartition en pourcentage des élèves des strates du sous-système francophone du Cameroun selon les échelles de compétences en lecture – Fin de scolarité.....	99
Graphique 4.3 : Répartition en pourcentage des élèves des strates du sous-système francophone du Cameroun selon les échelles de compétences en mathématiques– Fin de scolarité.....	101
Graphique 4.4 : Variation du score moyen des strates par rapport à la moyenne nationale en langue et en mathématiques – Fin de scolarité	102
Graphique 4.5 : Lien entre les scores moyens en lecture et les écarts-types – Fin de scolarité.....	103
Graphique 4.6 : Score moyen et écart-type des strates en mathématiques – Fin de scolarité.....	103
Graphique 5.1 : Décomposition de la variance des scores en début de scolarité - Langue et athématiques.....	108
Graphique 5.2 : Décomposition de la variance des scores en fin de scolarité - Langue et Mathématiques.....	108
Graphique 5.3 : Répartition des élèves selon le sexe en début de scolarité.....	112
Graphique 5.4 : Répartition des élèves selon le sexe en fin de scolarité	112
Graphique 5.5 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon le genre	112
Graphique 5.6 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en fin de scolarité selon le genre	113
Graphique 5.7 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des élèves du sous-système francophone –Fin de scolarité.....	114
Graphique 5.8 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont le niveau socioéconomique est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Lecture	114

Graphique 5.9 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont le niveau socioéconomique est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques.....	115
Graphique 5.10: Répartition des élèves selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité	115
Graphique 5.11 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité.....	116
Graphique 5.12 : Répartition des élèves selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité.....	117
Graphique 5.13: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité.....	117
Graphique 5.14: Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en début de scolarité	118
Graphique 5.15: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en début de scolarité.....	119
Graphique 5.16: Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en fin de scolarité.....	119
Graphique 5.17: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en fin de scolarité.....	120
Graphique 5.18: Répartition des élèves selon Le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité.....	120
Graphique 5.19 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité.....	121
Graphique 5.20: Répartition des élèves selon le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité.....	121
Graphique 5.21: Performances des enseignants en lecture et en mathématiques selon Le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité	122
Graphique 5.22:Répartition des élèves en fin de scolarité selon la présence parentale	122
Graphique 5.23: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la présence parentale	123
Graphique 5.24 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon l'alphabétisation des parents.....	124
Graphique 5.25 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon de scolarité selon l'alphabétisation des parents.....	125
Graphique 5.26: Répartition des élèves en début de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison.....	125
Graphique 5.27 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon but de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison.....	126
Graphique 5.28 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison.....	126
Graphique 5.29 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison.....	127

Graphique 5.30: Répartition des élèves selon la disponibilité d'une cantine scolaire en début de scolarité.....	128
Graphique 5.31: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon la disponibilité d'une cantine scolaire en début de scolarité.....	128
Graphique 5.32: Répartition des élèves selon Disponibilité d'une cantine scolaire en fin de scolarité.....	129
Graphique 5.33: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon disponibilité d'une cantine scolaire en fin de scolarité.....	129
Graphique 5.34: Répartition des élèves selon qu'ils aient faim en classe, en fin de scolarité.....	130
Graphique 5.35: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le fait d'avoir faim en classe, en fin de scolarité	130
Graphique 5.36: Répartitions des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles.....	131
Graphique 5.37: Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en Mathématiques selon leur participation aux travaux agricoles.....	131
Graphique 5.38: Répartition des élèves de fin de scolarité selon leur participation au petit commerce.....	
Graphique 5.39: Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques, selon leur participation au petit commerce.....	132
Graphique 5.40 : Répartition des élèves selon le fait d'avoir faim en classe en fin de scolarité.....	133
Graphique 5.41: Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux domestiques.....	133
Graphique 5.42: Répartition des élèves en fin de scolarité selon leur participation aux travaux manuels.....	134
Graphique 5.43: Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux manuels.....	134
Graphique 5.44: Pourcentage d'élèves en début de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire.....	135
Graphique 5.45: Pourcentage d'élèves en fin de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire.....	135
Graphique 5.46: performances des élèves en début de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire en lecture et en mathématiques.....	136
Graphique 5.47: performances des élèves en fin de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire en lecture et en mathématiques.....	136
Graphique 5.48: Pourcentage des élèves en début de scolarité ayant redoublé la deuxième année du primaire	137
Graphique 5.49 : Répartition des élèves en fin de scolarité en fonction du nombre de redoublement dans le primaire francophone	138
Graphique 5.50: Performances des élèves de début de primaire en langue et en mathématiques ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire.....	138

Graphique 5.51 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité en fonction du nombre de redoublements.....	139
Graphique 5.52 : Pourcentage d'élèves de début de scolarité fréquentant une école en milieu rural.....	140
Graphique 5.53 : Pourcentage d'élèves de fin de scolarité fréquentant une école en milieu rural	140
Graphique 5.53: Performances des élèves en début de scolarité en lecture et en mathématiques selon la localisation de l'école.....	140
Graphique 5.54: Performances des élèves en fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon la localisation de l'école.....	141
Graphique 5.55 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la taille des classes.....	142
Graphique 5.56 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon but de scolarité selon la taille des classes.....	142
Graphique 5.57 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la taille des classes.....	143
Graphique 5.58 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon de scolarité selon la taille des classes.....	143
Graphique 5.59 : Répartition des élèves en début de scolarité selon les places assises par élève	144
Graphique 5.60 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon les places assises par élève	144
Graphique 5.61 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon le nombre de places assises par élève	145
Graphique 5.62 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon les places assises par élève.....	145
Graphique 5.63 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une bibliothèque	146
Graphique 5.64: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon la disponibilité d'une bibliothèque	146
Graphique 5.65: Répartition des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une bibliothèque	147
Graphique 5.66: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon Disponibilité d'une bibliothèque	147
Graphique 5.67: Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de lecture en début de scolarité.....	148
Graphique 5.68:Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de mathématiques en début de scolarité ..	148
Graphique 5.69: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon la disponibilité de livre de lecture en début de scolarité.....	148
Graphique 5.70: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon la disponibilité de livre de mathématiques en début de scolarité	149
Graphique 5.71: Répartition des élèves selon Disponibilité de livre de lecture en fin de scolarité.....	149
Graphique 5.72: Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de mathématiques en fin de scolarité.....	149

Graphique 5.73: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la disponibilité de livre de lecture en fin de scolarité	150
Graphique 5.74: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la disponibilité de livre de mathématiques en fin de scolarité	150
Graphique 5.76: Répartition des élèves de début de scolarité selon la disponibilité d'une latrine.....	151
Graphique 5.77: Performances des élèves de début de scolarité en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une latrine.....	151
Graphique 5.78: Répartition des élèves de début de scolarité selon la disponibilité d'une latrine.....	152
Graphique 5.79: Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une latrine.....	152
Graphique 5.80 : Répartition des élèves de début de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie	153
Graphique 5.81 : Performances des élèves de début de scolarité en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une infirmerie.....	153
Graphique 5.82: Répartition des élèves de fin de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie	154
Graphique 5.83: Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une infirmerie.....	154
Graphique 5.84: Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart type – Début de scolarité	155
Graphique 5.85: Niveau moyen de l'indice d'infrastructure de l'école et écart-type – Fin de scolarité.....	155
Graphique 5.86: Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Lecture	156
Graphique 5.87: Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques.....	156
Graphique 5.88: Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Langue	157
Graphique 5.89: Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructure de l'école est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques.....	157
Graphique 5.90: Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart-type – Début de scolarité.....	158
Graphique 5.91: Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart-type – Fin de scolarité.....	158
Graphique 5.92: Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Lecture	158
Graphique 5.93: Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques.....	158
Graphique 5.94: Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Langue.....	159
Graphique 5.95 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'équipement de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques.....	159

Graphique 5.96: Niveau moyen de l'indice de perception de l'enseignant et écart type – Début de scolarité	160
Graphique 5.97: Niveau moyen de l'indice de perception de l'enseignant et écart type – Fin de scolarité.....	160
Graphique 5.98: Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice de perception de l'enseignant est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Lecture	160
Graphique 5.99: Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice de perception de l'enseignant est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques.....	60
Graphique 5.100: Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice de perception de l'enseignant est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Langue	161
Graphique 5.101: Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice de perception de l'enseignant est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques.....	161
Graphique 5.102: Niveau moyen de l'indice d'implication de la communauté et écart-type – Début de scolarité	162
Graphique 5.103:Niveau moyen de l'indice d'implication de la Communauté et écart-type – Fin de scolarité	162
Graphique 5.104: Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'implication de la communauté est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Lecture.....	162
Graphique 5.105: Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'implication de la communauté est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques	162
Graphique 5.106: Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'implication de la Communauté est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Langue	163
Graphique 5.107: Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'implication de la Communauté est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques	163
Graphique 5.108: Niveau moyen de l'indicateur et écart-type – Début de scolarité	164
Graphique 5.109: Niveau moyen de l'indicateur et écart-type – Fin de scolarité	64
Graphique 5.110: Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Lecture.....	164
Graphique 5.111: Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques.....	164
Graphique 5.112: Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en fin de scolarité-Langue.....	165
Graphique 5.113: Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en fin de scolarité-Mathématiques	165
Graphique 5.114: Répartition des élèves selon le nombre de manuel de lecture par élève en début de scolarité.....	166
Graphique 5.115: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le nombre de manuel de lecture par élève en début de scolarité	166
Graphique 5.116: Répartition des élèves selon le nombre de manuel de lecture par élève en fin de scolarité....	166

Graphique 5.I17: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le nombre de manuels de lecture par élève en fin de scolarité	167
Graphique 5.I18: Répartition des élèves selon le nombre de manuels de mathématiques par élève en début de scolarité.....	168
Graphique 5.I19: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le nombre de manuels de mathématiques par élève en début de scolarité	168
Graphique 5.I20: Répartition des élèves selon le nombre de manuels de mathématiques par élève en fin de scolarité.....	169
Graphique 5.I21: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le nombre de manuels de mathématiques par élève en fin de scolarité.....	169
Graphique 5.I22: Niveau moyen de la taille de la classe et écart-type – Début de scolarité.....	170
Graphique 5.I23: Écart moyen entre les scores des élèves données et des élèves dont la taille de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Lecture	171
Graphique 5.I24: Écart moyen entre les scores des élèves donnée et des élèves dont la taille de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques	171
Graphique 5.I25: Niveau moyen de la taille de la classe et écart-type – Fin de scolarité.....	171
Graphique 5.I26: Écart moyen entre les scores des élèves données et des élèves dont la taille de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Langue	172
Graphique 5.I27: Écart moyen entre les scores des élèves donnée et des élèves dont la taille de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques	172
Graphique 5.I28: Répartition des élèves selon le genre de l'enseignant en début de scolarité	173
Graphique 5.I29: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le genre de l'enseignant en début de scolarité.....	173
Graphique 5.I30: Répartition des élèves selon le genre de l'enseignant en fin de scolarité.....	174
Graphique 5.I31: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le genre de l'enseignant en fin de scolarité	174
Graphique 5.I32: Répartition des élèves selon le sexe du directeur.....	175
Graphique 5.I33: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le sexe du directeur.....	175
Graphique 5.I34: Répartition des élèves selon le sexe du directeur.....	176
Graphique 5.I35: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le sexe du directeur.....	176
Graphique 5.I36: Répartition des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant en début de scolarité.....	177
Graphique 5.I37: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon l'ancienneté de l'enseignant en début de scolarité	178

Graphique 5.138: Répartition des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant en fin de scolarité	178
Graphique 5.139: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon l'ancienneté de l'enseignant en fin de scolarité	179
Graphique 5.140: Répartition des élèves selon le nombre d'années d'expérience du directeur d'école en début de scolarité	180
Graphique 5.141: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le nombre d'années d'expérience du directeur d'école en début de scolarité.....	180
Graphique 5.142: Répartition des élèves selon le nombre d'années d'expérience du directeur d'école en fin de scolarité.....	181
Graphique 5.143: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le nombre d'année d'expérience du directeur d'école en fin de scolarité.....	181
Graphique 5.144: Répartition des élèves selon le niveau d'instruction de l'enseignant en début de scolarité.....	182
Graphique 5.145: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le niveau d'instruction de l'enseignant en début de scolarité	182
Graphique 5.146: Répartition des élèves selon le niveau d'instruction de l'enseignant en fin de scolarité	183
Graphique 5.147: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le niveau d'instruction de l'enseignant en fin de scolarité.....	183
Graphique 5.148: Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du directeur.....	184
Graphique 5.149: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le niveau d'instruction du directeur.....	184
Graphique 5.150: Répartition des élèves selon le niveau d'instruction du directeur.....	185
Graphique 5.151: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le niveau d'instruction du directeur.....	185
Graphique 6.1 : Répartition des enseignants dans les différents niveaux de l'échelle des compétences en compréhension de l'écrit par strate.....	196
Graphique 6.2 : Répartition des enseignants francophones dans les différents niveaux de l'échelle des compétences en compréhension de l'écrit par strate.....	199
Graphique 6.3 : Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en mathématiques, par strate.....	202
Graphique 6.4 : Répartition des enseignants du sous-système francophone dans les différentes échelles de compétences en mathématiques, par strate.....	204
Graphique 6.5 : Répartition de la proportion des enseignants ayant participé à l'enquête selon le genre et par strate.....	211
Graphique 6.6 : Écarts entre les scores en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon le genre des enseignants et par strate.....	211

Graphique 6.7 : Répartition de la proportion des enseignants du sous-système francophone ayant participé à l'enquête selon le genre et par strate.....	212
Graphique 6.8 : Écarts entre les scores en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon le genre des enseignants et par strate du sous-système francophone	213
Graphique 6.9 : Répartition (%) des enseignants selon ancienneté.....	214
Graphique 6.10 : Scores des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon l'ancienneté	216
Graphique 6.11 : Répartition (en %) des enseignants du sous-système francophone selon l'ancienneté.....	216
Graphique 6.12 : Scores des enseignants du sous-système francophone en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon l'ancienneté.....	217
Graphique 6.13 : Répartition des enseignants selon leur niveau académique	217
Graphique 6.14 : Écart de scores en compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire.....	218
Graphique 6.15 : Écart de scores en compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire.....	218
Graphique 6.16 : Répartition des enseignants du sous-système francophone selon leur niveau académique	219
Graphique 6.17 : Écart de scores en compréhension de l'écrit entre les enseignants du sous-système francophone ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire.....	219
Graphique 6.18 : Écart de scores en compréhension de l'écrit entre les enseignants du sous-système francophone ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire.....	220
Graphique 6.19 : Répartition des enseignants selon Durée de la Formation professionnelle de l'enseignant.....	221
Graphique 6.20 : Répartition des enseignants du sous-système francophone selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant	222
Graphique 6.21 : Répartition des enseignants selon qu'ils aient reçu ou non une formation en cours d'emploi..	223
Graphique 6.22 : Écart entre les scores en compréhension de l'écrit des enseignants ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié.....	223
Graphique 6.23 : Écart entre les scores en mathématiques des enseignants ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié	223
Graphique 6.24 : Répartition des enseignants du sous-système francophone selon qu'ils aient reçu ou non une formation en cours d'emploi	225
Graphique 6.25 : Écart entre les scores en compréhension de l'écrit des enseignants du sous-système francophone ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié.....	225
Graphique 6.26 : Écart entre les scores en mathématiques des enseignants du sous-système francophone ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié.....	225
Graphique 6.27 : Répartition des domaines de mathématiques auxquels les enseignants accordent le plus de temps d'apprentissage.....	226

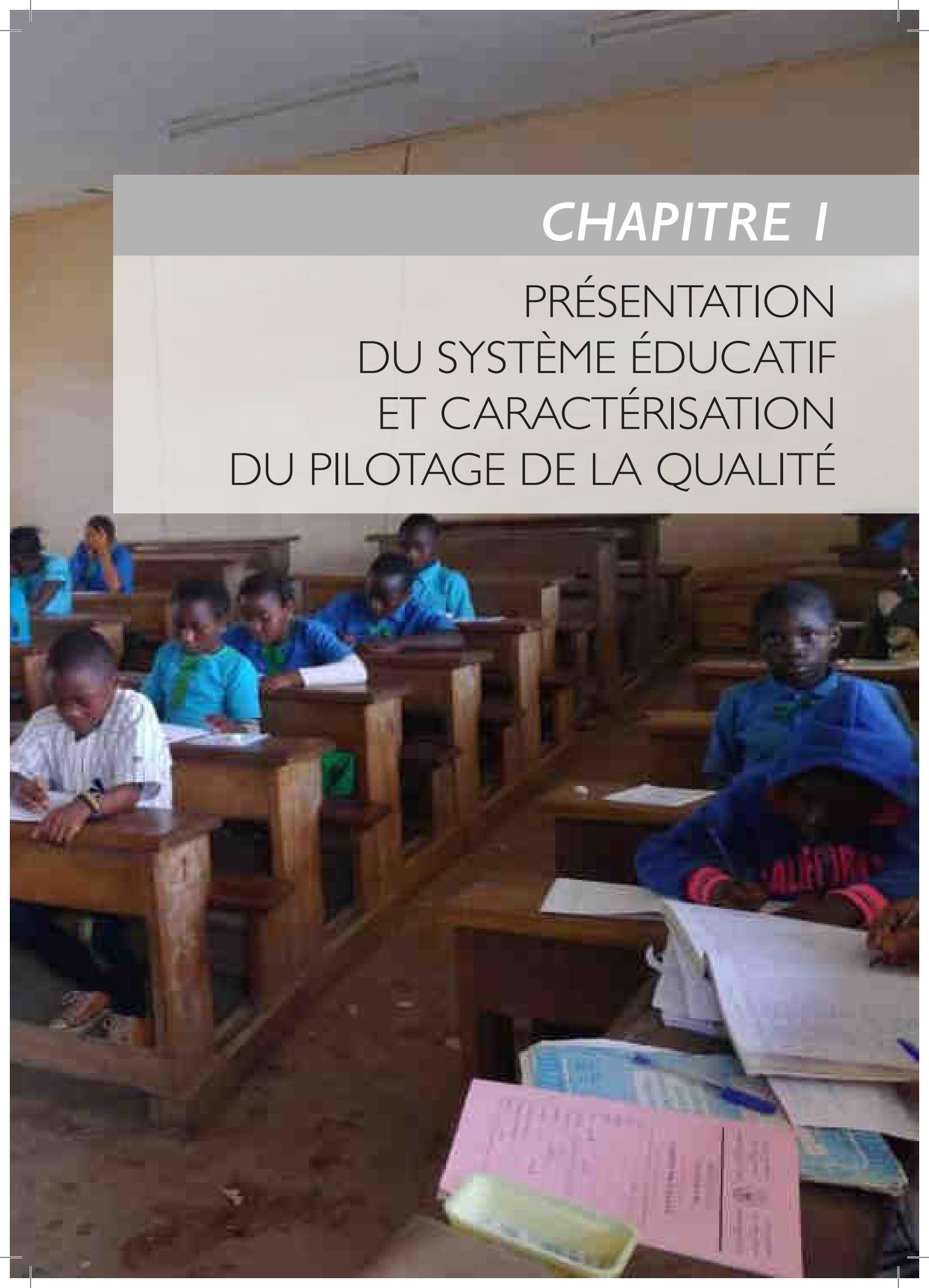
Graphique 6.28 : Répartition des domaines de mathématiques auxquels les enseignants du sous-système francophone accordent le plus de temps d'apprentissage	227
Graphique 6.29 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Fin de scolarité	228
Graphique 6.30 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe du sous-système francophone et écart type – Fin de scolarité	229
Graphique 6.31 : Niveau moyen de l'indice de perception de la condition matérielle et pédagogique de travail – Fin de scolarité.....	231
Graphique 6.32 : Proportion des enseignants ayant au moins une bonne perception de la qualité des programmes, des bâtiments et de la disponibilité des fournitures scolaires	231
Graphique 6.33 : Niveau moyen de l'indice de perception de la condition matérielle et pédagogique de travail dans sous-système francophone – Fin de scolarité.....	231
Graphique 6.34 : Proportion des enseignants du sous-système francophone ayant au moins une bonne perception de la qualité des programmes, des batiments et de la disponibilité des fournitures scolaires	232
Graphique 6.35 : Proportion des enseignants qui affirment l'existence du harcèlement moral ou sexuel au sein de l'école.....	233
Graphique 6.36 : Proportion des enseignants du sous-système francophone qui affirment l'existence du harcèlement moral ou sexuel au sein de l'école.....	233
Graphique 6.37 : Proportion des enseignants selon leur niveau de perception de la gestion de l'école.....	234
Graphique 6.38 : Proportion des enseignants selon leur niveau de perception de la qualité des relations avec leurs collègues.....	235
Graphique 6.39 : Proportion des enseignants selon leur niveau de perception de la relation avec la communauté.....	235
Graphique 6.40 : Proportion des enseignants du sous-système francophone selon leur niveau de de la gestion de l'école.....	236
Graphique 6.41 : Proportion des enseignants du sous-système francophone selon leur niveau de de la qualité des relations avec leurs collègues.....	Erreur !
Graphique 6.42 : Proportion des enseignants du sous-système francophone selon leur niveau de de la relation avec la communauté.....	237
Graphique 6.43 : Proportion des enseignants selon leur niveau de perception de leur niveau de salaire.....	239
Graphique 6.44 : Proportion des enseignants selon leur niveau de perception de la régularité du paiement de leur salaire.....	249
Graphique 6.45 : Proportion des enseignants du sous-système francophone selon leur niveau de perception de leur niveau de salaire.....	239
Graphique 6.46 : Proportion des enseignants du sous-système francophone selon leur niveau de perception de la régularité du paiement de leur salaire.....	239

Graphique 6.47 : Proportion des enseignants selon leur niveau de perception des opportunités de formation .240	
Graphique 6.48 : Proportion des enseignants selon leur niveau de perception de la qualité des avancements professionnels.....241	
Graphique 6.49 : Proportion des enseignants du sous-système francophone selon leur niveau de perception des opportunités de formation241	
Graphique 6.50 : Proportion des enseignants du sous-système francophone selon leur niveau de perception de la qualité des avancements professionnels242	
Graphique 7.1 : Répartition en pourcentage des élèves des ZEP et Non ZEP du sous-système francophone du Cameroun selon les échelles de compétences en Langue – Début de scolarité.....249	
Graphique 7.2 : Score moyen en langue des élèves des ZEP et Non ZEP du sous-système francophone du Cameroun – Début de scolarité250	
Graphique 3: Répartition en pourcentage des élèves des ZEP et Non ZEP du sous-système francophone du Cameroun selon les échelles de compétences en Mathématiques - Début de scolarité.....251	
Graphique 4: Score moyen en mathématiques des élèves des ZEP et Non ZEP du sous-système francophone du Cameroun-Début de scolarité252	
Graphique 7.5 : Répartition en pourcentage des élèves des ZEP et Non ZEP du sous-système francophone du Cameroun selon les échelles de compétences en Langue – Début de scolarité.....254	
Graphique 7.6: Répartition en pourcentage des élèves des ZEP et Non ZEP du sous-système francophone du Cameroun selon les échelles de compétences en mathématiques – Début de scolarité.....255	
Graphique 7.7 : Indice de perception des conditions de travail, équipement des salles de classe et taille des salles de classe dans les ZEP et en dehors.....267	

LISTE DES FIGURES

Figure 6.1: Caractère inclusif des échelles de compétences des enseignants 194





CHAPITRE I

PRÉSENTATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF ET CARACTÉRISATION DU PILOTAGE DE LA QUALITÉ

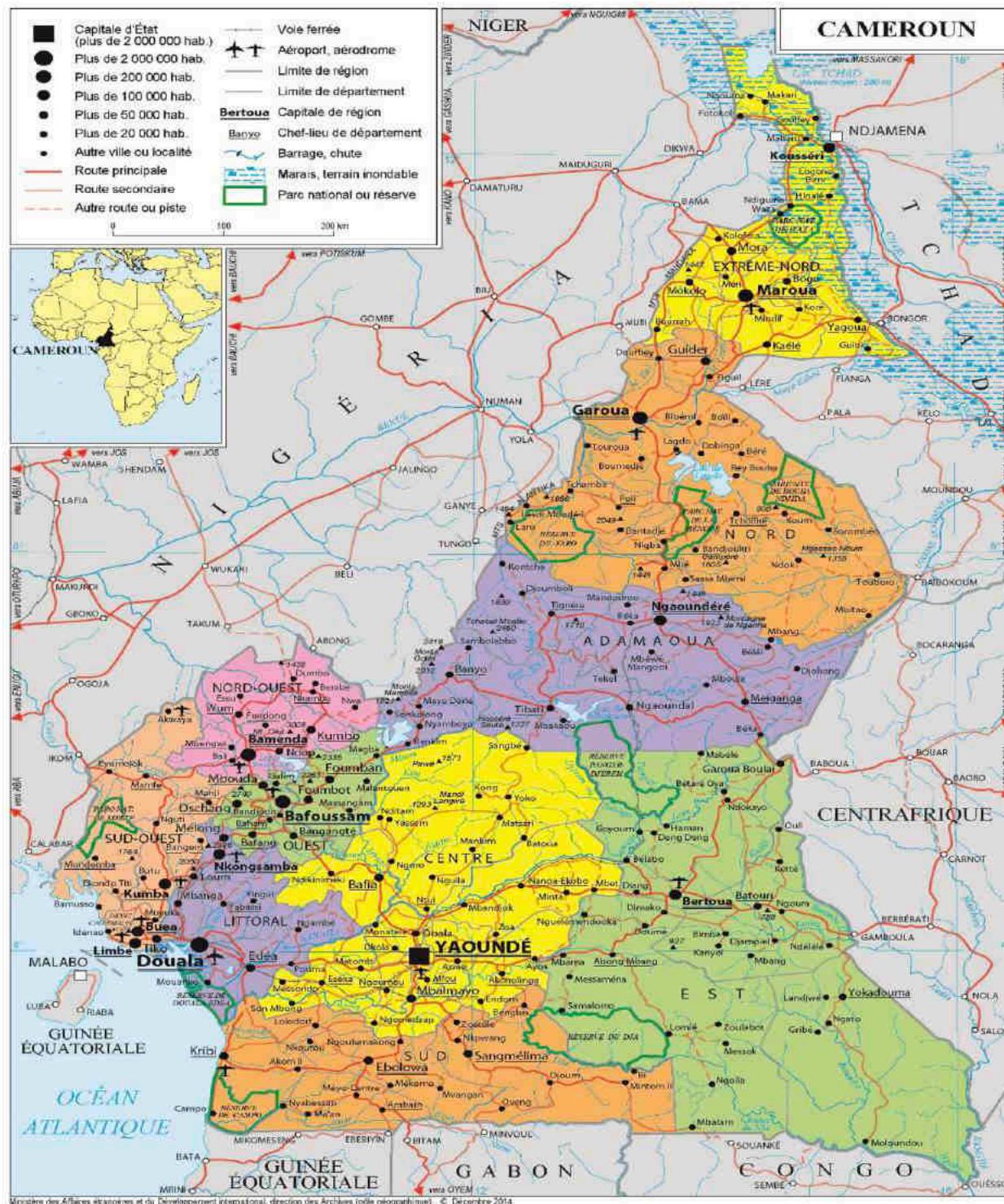
Ce chapitre présente le contexte camerounais, en mettant un accent particulier sur le système éducatif. Sont abordés les principaux points suivants :

- Contexte économique, démographique, géographique et culturel du Cameroun en lien avec le système éducatif ;
- Présentation du système éducatif primaire notamment les aspects liés à l'âge officiel d'entrée au primaire, à l'architecture du système éducatif (durée du cycle primaire, les sous-cycles, types d'écoles, ...), aux différentes innovations pédagogiques, à la politique éducative en vigueur pour l'apprentissage avec un accent sur la lecture et les mathématiques, et un résumé synthétique des objectifs des programmes scolaires ;
- Focus sur les grands indicateurs de l'éducation au Cameroun ;
- Présentation des orientations politiques en éducation, les réformes en cours et de la cohérence des programmes avec les contenus enseignés, le respect du quantum horaire, les grandes problématiques du système éducatif camerounais ;
- Système d'évaluation national de l'éducation : structures et outils d'évaluations disponibles dans le pays pour le suivi de l'ODD4, ainsi que des instruments de pilotage nécessaires pour le suivi des objectifs qualitatifs ;
- Et présentation des données du PASEC2014 et les principaux constats sur le Cameroun.

I.I. PRÉSENTATION DU CAMEROUN : CONTEXTE GÉOGRAPHIQUE, CULTUREL, DÉMOGRAPHIQUE ET ÉCONOMIQUE

Situé en Afrique centrale, le Cameroun s'étire de l'Atlantique au lac Tchad et occupe une superficie de près de 475 650 km². État unitaire décentralisé régi par la Constitution du 18 janvier 1996, il est divisé, sur le plan administratif, en 10 régions, 58 départements et 360 arrondissements. En outre, l'organisation communale institue 14 mairies de ville. Il est important de noter que le principe de la décentralisation a été instruit par la Loi n° 2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux Communes. L'article 161 de la Loi 2019/024 du 24 décembre 2019 portant Code Général des Collectivités Territoriales Décentralisées vient renforcer davantage l'environnement institutionnel de l'éducation au Cameroun. En ce sens que, l'État procède au transfert de certaines compétences aux Communes, telles l'Éducation (161.a.L'Alphabétisation (161.b.) et la Formation technique et professionnelle (161.c.). Le but étant d'assurer une gestion de proximité par les Collectivités territoriales décentralisées des structures éducatives.

Figure 1.1 : Carte du Cameroun



Ministère des Affaires étrangères et du Développement international, direction des Archives (pôle géographique) - © Décembre 2014

Source : <https://wikimemoires.net/2019/11/cameroun-des-clans-a-la-formation-d'une-republique-unie/>

La population camerounaise était estimée à 24,3 millions d'habitants, en 2019, soit une densité de 51 habitants par kilomètre carré. Il s'agit d'une population plutôt jeune : les moins de 15 ans représentent 42 % de l'ensemble de la population, alors que celle de 65 ans et plus ne s'élève qu'à 3,5 %. Le taux de croissance de la population est de 2,6 %, en moyenne, par an, et le taux de natalité est de 35 %¹. Près de la moitié de la population vit en milieu urbain, dont les plus grandes villes sont Douala et Yaoundé. La population en âge scolaire (4-23 ans) représente 53 % de la population pour un effectif global estimé à 12,8 millions d'habitants en 2019 contre 9,4 millions en 2005, ce qui correspond à une croissance annuelle moyenne de 2,3 %. Il en résulte, d'une part, le poids important des enfants et des jeunes à scolariser pour la population adulte en âge de travailler qui en assure, de fait, le financement et, d'autre part, le poids démographique qu'exerce cette tranche d'âge sur le système éducatif, en termes d'offre scolaire.

La politique de développement du Cameroun est déclinée dans deux documents de référence que sont : la Vision du développement du Cameroun à l'horizon 2035 et le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) qui couvre la période 2010-2020. Le premier présente le Cameroun, à l'horizon 2035, comme « **un pays émergent, démocratique et uni dans la diversité** » tandis que le DSCE est centré sur « **l'accélération de la croissance, la création d'emplois formels et la réduction de la pauvreté** ». A un an de l'échéance du DSCE, le Gouvernement Camerounais a engagé, depuis le début de l'année 2019, des consultations en vue d'élaborer une nouvelle politique de développement qui devrait couvrir la période 2021-2030 d'une part et, d'autre part, de s'aligner aux Objectifs de Développement Durable (2015-2030) des Nations Unies.

Parallèlement à ces deux documents, le Gouvernement a élaboré en 2014 le Plan d'urgence pour l'accélération de la croissance au Cameroun dont l'objectif est de remettre l'économie sur le sentier de la croissance, ce qui le rend compatible avec les objectifs de l'émergence.

Sur le plan macroéconomique, selon les données de la Comptabilité nationale, la croissance économique mesurée par le produit intérieur brut (PIB) a connu deux flux majeurs depuis 2010 :

- **L'accélération de la croissance entre 2010 et 2015 :** la mise en œuvre de la Stratégie de Croissance et d'Emploi (DSCE) a permis au Cameroun de maintenir un taux de croissance de son PIB réel compris entre 4,1 % et 5,7 %, pour la période 2011-2015 ;
- **Le retournement de la tendance depuis 2015, principalement à cause de la baisse des prix du pétrole et de la crise sécuritaire :** en 2015, la chute des cours des principales matières premières dont le pétrole, et les multiples crises humanitaires et sécuritaires que connaissent le Cameroun et ses pays voisins ont globalement affecté tous les pays de la CEMAC. Le taux de croissance du PIB réel n'a été que de 4,1 %, en 2018 contre 4,6 %, en 2016. La timide reprise de l'activité économique observée en 2018 (gain de 0,6 point) reste inférieure à celle observée en 2015.

Selon Perspectives économiques pour l'Afrique (AFD, 2022)², l'augmentation du PIB réel du Cameroun est estimée à 3,5% pour 2021. Les prévisions faites laissent entendre que cette hausse devrait être de 3,8% en 2022, boosté par la reprise des exportations des primaires pétroliers et non pétroliers.

I.2. LE SYSTÈME ÉDUCATIF CAMEROUNAIS

L'Article 15 de la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun stipule que « le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme. Les sous-systèmes éducatifs sus évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications. »

Outre le fait que l'enseignement supérieur soit commun, chaque sous-système se compose de cinq niveaux d'enseignement : le préscolaire, le primaire, le post-primaire, le secondaire et le normal.

L'enseignement préscolaire est le premier niveau. Il dure officiellement deux ans, et l'âge d'entrée est de quatre ans même si, dans certaines écoles privées laïques, l'on observe des enfants qui y accèdent à trois ans.

¹ Base de données de la Banque Mondiale, 2018 est l'année de la dernière valeur connue

² BAD (2022). Soutenir la résilience climatique et une transition énergétique juste en Afrique, Perspectives économiques pour l'Afrique, 2022.

L'enseignement primaire a pour objectif de dispenser une éducation de base dans les écoles primaires à tous les enfants âgés d'au moins six ans. D'une durée de six ans, il est sanctionné par le Certificat d'Études Primaires (CEP) pour le sous-système francophone et par le First School Leaving Certificate (FSLC) pour le sous-système anglophone.

L'enseignement post-primaire est composé de deux sections dans les deux sous-systèmes : une section artisanale dans laquelle on forme les élèves dans les filières techniques (maçonnerie, menuiserie, électricité, etc.) et une section ménagère (cuisine, puériculture, etc.). Cet enseignement permet aux élèves qui ont abandonné les études au niveau du primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire d'acquérir des compétences qui faciliteront leur insertion professionnelle ou qui leur permettront de poursuivre leurs études pour obtenir un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP).

L'enseignement secondaire, d'une durée de sept années globalement, est composé de deux cycles dans chaque sous-système (francophone et anglophone). Dans le sous-système francophone, le premier cycle de l'enseignement secondaire général comprend quatre années d'études, et est sanctionné par le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) ou le Certificat d'Aptitude Professionnelle, en ce qui concerne l'enseignement secondaire technique; le second cycle dure trois années, et est sanctionné par le Baccalauréat (général ou technique). Dans le sous-système anglophone, le premier cycle, qui comprend cinq années d'études est sanctionné par le General Certificate of Education Ordinary Level (GCE O Level) et le second dure deux années et est sanctionné par le General Certificate of Education Advanced Level (GCE A Level).

L'enseignement normal se décline en deux types : (1) les Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) qui forment les enseignants destinés aux écoles maternelles et primaires, (2) les Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Technique (ENIET), les enseignants du post-primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire technique. La durée de la formation dans ces écoles varie d'un à trois ans, selon le diplôme d'accès, soit le Baccalauréat, le probatoire ou le BEPC/CAP. Les études sont sanctionnées par le Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteur de l'Enseignement Maternel et Primaire (CAPIEMP) ou par le Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteur de l'Enseignement Technique (CAPIET).

L'enseignement supérieur comprend des formations diverses dont la durée varie de deux à sept ans. Ces formations sont gérées principalement par le Ministère de l'Enseignement Supérieur; mais d'autres formations de nature professionnelle sont sous la tutelle d'autres ministères techniques.

I.3. FOCUS SUR LE CYCLE PRIMAIRE CAMEROUNAIS

L'âge officiel d'accès au cycle primaire au Cameroun est de six ans. Il dure six ans et comprend en trois niveaux : (1) le Niveau I, qui regroupe les deux premières années du cycle (SIL et CP), (2) le Niveau II, le CE1 et le CE2 et (3) le Niveau III, constitué des Cours Moyens (CM) de première et deuxième années.

A l'intérieur d'un niveau, la promotion est collective. Toutefois, le redoublement d'un élève peut être autorisé exceptionnellement à la requête du parent concerné (arrêté 315/B1/1464/MINEDUB du 21 février 2006).

Il existe deux sous-systèmes d'enseignement primaire au Cameroun : le sous-système anglophone et le sous-système francophone. Les deux sont implantés dans l'ensemble du territoire camerounais, même si le sous-système anglophone est majoritaire dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, et le sous-système francophone est davantage présent dans les huit autres régions du Cameroun.

Chaque école est placée sous l'administration d'un Conseil d'École, dirigé par le président du Conseil, et de la direction de l'école assurée par le directeur d'école. A chaque niveau, il existe un animateur qui coordonne les activités pédagogiques.

Les écoles primaires d'un Arrondissement sont placées sous l'autorité d'un inspecteur qui y exerce des fonctions administratives et pédagogiques. Un groupe d'écoles proches constituent un bassin pédagogique, lieu de rencontre des enseignants lors des Unités d'Animation Pédagogiques (UNAPED et UNAMAT) et des Journées Pédagogiques. Il existe des Écoles Primaires d'Application, annexées aux Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général, sous l'autorité du Délégué Départemental de l'Éducation de Base.

1.3.1. Les types d'écoles dans le cycle primaire

Les écoles primaires au Cameroun sont catégorisées selon deux types : le sous-système d'enseignement (anglophone ou francophone) et le promoteur (État ou privé) qui donne lieu à deux ordres, le public et le privé. Ici, il convient de signaler qu'il existe aussi, mais de manière assez marginale (environ 2 %), des écoles communautaires, qui, en général, ont vocation à être transformées en écoles publiques. L'ordre privé est subdivisé en deux grands sous-ordres : le privé laïc et le privé confessionnel.

Les écoles primaires au Cameroun fonctionnent selon trois régimes : (i) à plein temps, c'est-à-dire, toutes les classes de l'école sont fonctionnelles du lundi au vendredi de 7h30 à 15h00, sauf le mercredi après-midi, (ii) à mi-temps, c'est-à-dire, toutes les classes sont opérationnelles du lundi au vendredi, soit en matinée, soit dans l'après-midi et, éventuellement le samedi matin et (iii) mixte, c'est-à-dire, certaines classes fonctionnent à plein temps et d'autres, à mi-temps.

Pour l'année scolaire 2019-2020, le cycle primaire a accueilli 4 578 708 élèves dont 2 157 098 filles, soit environ 47 %. Cet effectif accuse une hausse de 3,9 % par rapport à l'année scolaire 2018/2019. De cet effectif global, le nombre d'élèves scolarisés dans le public représente 76 %, alors que le privé encadre 23 %. Les écoles communautaires, où des parents restent marginalisés puisque les effectifs encadrés représentent seulement 1 %. Le sous-système anglophone encadre près de 15,4 % de la population scolarisée dans le primaire contre 84,6 % dans le sous-système francophone. Contrairement au préscolaire, qui est majoritairement développé en zone urbaine, les effectifs des élèves scolarisés dans le cycle primaire en zone rurale représentent 57,0 % de la population scolarisée.

Tableau 1.1 : Évolution de la répartition des élèves et des écoles par sous-système et selon le type d'école

Année scolaire	Caractéristiques Sous-système francophone	Répartition des élèves			Répartition des écoles		
		Sous système anglophone	Ensemble	Sous système francophone	Sous système anglophone	Ensemble	
2018-2019	Publique	Nombre	2 979 531	371 003	3 350 534	10 453	2 941
		%	89	11	100	78	100
	Privée	Nombre	682 593	305 386	987 979	4 466	3 795
		%	69	31	100	54	46
	Communautaire	Nombre	55 855	3 079	58 934	655	142
		%	95	5	100	82	18
2019-2020	Publique	Nombre	3 117 277	342 017	3 459 294	10 114	2 858
		%	90	10	100	78	100
	Privée	Nombre	703 325	361 002	1 064 327	3 908	2 658
		%	66	34	100	60	40
	Communautaire	Nombre	52 235	2 852	55 087	338	28
		%	95	5	100	92	8
							100

Source : Annuaires statistiques du MINEDUB des années scolaires 2018-2019 et 2019-2020.

En ce qui concerne les élèves scolarisés dans le privé, ils sont 65 % à fréquenter le privé laïc, en 2019-2020 et 35 % le privé confessionnel. Ce dernier sous-ordre privé se répartit comme suit : 66 % dans les écoles catholiques, 21,7 % dans les écoles protestantes et 12,3 % dans les écoles islamiques.

Pour la même année scolaire, 19 904 écoles primaires sont recensées dont 65,1 % relèvent du secteur public, 32,9 % du privé et 2,0 % du communautaire. Le sous-système francophone représente 72,1 % des écoles et le sous-système anglophone, 27,9 %. Pour ce qui est du privé, les différents sous-ordres représentent, en termes de pourcentage d'écoles du secteur privé, 74,3 % pour le laïc, 14,8 % pour le catholique, 7,2 % pour le protestant et 3,6 % pour l'islamique.

1.3.2. La pédagogie en vigueur pour l'apprentissage de la lecture et des mathématiques

Selon le programme officiel en vigueur au Cameroun en 2014, les approches pédagogiques retenues pour l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage des mathématiques sont : la pédagogie par objectifs (PPO), l'approche par compétences (APC), la nouvelle approche pédagogique (NAP), la Main à la pâte (MAP) et la pédagogie de l'intégration.

1.3.3. Les curricula

Le contenu des curricula du primaire en vigueur au cours de l'année scolaire 2018-2019 dans le sous-système francophone est décrit dans le document intitulé « Curriculum de l'Enseignement Primaire Francophone Camerounais » élaboré en 2018. Ce document est structuré en trois tomes dont le premier couvre le niveau I (SIL et CP), et les deuxième et troisième, respectivement, les niveaux II (CE1 et CE2) et III (CM1 et CM2). Pour le sous-système anglophone, les curricula sont décrits dans un document, « Cameroon Primary School Curriculum », qui fut élaboré en 2018 comme celui du sous-système francophone. Il est également structuré en trois tomes.

Ces documents fixent la finalité du système et définissent les objectifs généraux et les objectifs spécifiques à atteindre ainsi que les unités d'apprentissage qui sont construites autour de huit centres d'intérêt pour chaque niveau. En outre, ils dressent la liste des disciplines (matières obligatoires et facultatives) et déterminent les volumes horaires conséquents.

Suivant les orientations du Document cadre de la réforme curriculaire, les deux (2) sous-systèmes ont en commun : les domaines, le poids des domaines, les compétences clés et transversales, les disciplines. Toutefois, chaque sous-système maintient ses spécificités relatives aux méthodes d'apprentissage, aux outils d'évaluation et au matériel didactique.

Les curricula du primaire sont donc rendus publics par des arrêtés et des circulaires et implémentés dans les manuels scolaires figurant sur la liste officielle, sur celle des matériels didactiques reconnus par l'État (les manuels sont autorisés par la Commission Nationale d'Agrément des Manuels Scolaires et du Matériel Didactique) et sur celle des guides pédagogiques pour les maîtres.

1.3.4. L'enseignement de la langue

Pour l'enseignement de la langue au Cours Préparatoire (CP), six principaux domaines sont ciblés : (i) la lecture, (ii) la compréhension écrite, (iii) l'expression écrite, (iv) l'orthographe, la grammaire et la synthèse, (v) la compréhension de l'oral et (vi) l'expression orale.

Les principaux objectifs visent à permettre aux apprenants de : (1) connaître les lettres et l'alphabet, (2) associer les phonèmes et les graphèmes, (3) lire des mots à haute voix, (4) lire silencieusement, (5) identifier la bonne orthographe des mots, (6) comprendre le sens de mots isolés, (7) lire des phrases isolées à haute voix, (8) lire des textes courts à voix haute, (9) comprendre un texte et de répondre à des questions sur celui-ci et (10) identifier l'idée et les personnages principaux d'un texte, interpréter et de faire des inférences sur un texte.

Les six principaux domaines identifiés pour l'enseignement de la langue au CP sont repris pour le Cours Moyen de deuxième année (CM2). A cela, s'ajoutent la production des écrits et l'appréciation des œuvres littéraires.

1.3.5. L'enseignement des mathématiques

Pour l'enseignement des mathématiques, trois grands domaines sont répertoriés au niveau du CP : (i) la numération et les opérations, (ii) la géométrie et le repérage dans l'espace et (iii) la mesure. À ces trois domaines, s'ajoute un quatrième, la résolution de problèmes qui correspond au processus cognitif sollicité.

Les compétences attendues des apprenants au sortir du CP sont : (1) reconnaître la chaîne verbale des nombres, (2) identifier les nombres écrits, (3) dénombrer et compter correctement, (3) effectuer des opérations mentales, (4) comprendre et savoir appliquer les règles opératoires de l'addition et de la soustraction, (5) résoudre les problèmes mathématiques de la vie courante faisant intervenir les collections et les ensembles, les nombres et le calcul, (6)

comparer des quantités, (7) connaître les formes géométriques et les principes de repérage dans l'espace et (8) résoudre des suites logiques de chiffres, de formes ou de schémas.

Donc, il s'agit de favoriser une bonne structuration mentale et l'acquisition de connaissances fondamentales sur lesquelles les apprenants devront s'appuyer pour la suite de leurs apprentissages.

Pour les apprenants du CM2, ils doivent être capables de résoudre les problèmes mathématiques de la vie courante faisant intervenir les quatre opérations avec les nombres entiers, décimaux, fractionnaires, sexagésimaux et les relations dans les ensembles. Les objectifs établis concourent à la formation générale de l'esprit et au développement des aptitudes de raisonnement et à la recherche. Pour atteindre ces objectifs, les élèves doivent être capables de : (i) dénombrer, compter et apprécier les quantités, (ii) connaître les règles opératoires, (iii) connaître les formes géométriques et les formules de calcul en géométrie, (iv) calculer mentalement, (v) résoudre et d'appliquer des opérations, et (vi) raisonner et résoudre des problèmes.

1.3.6. Le temps scolaire

L'année scolaire s'étale du mois de septembre de l'année n , au mois de juin de l'année $n+1$. Elle est subdivisée en six séquences de six semaines pour tous les élèves du primaire. La semaine se résume à cinq jours effectifs d'enseignement pour les écoles qui fonctionnent à plein temps (du lundi au vendredi), et à six jours (du lundi au samedi) pour celles fonctionnant à mi-temps. La durée hebdomadaire d'enseignement effectif est de 30 heures pour les écoles à plein temps (soit, près de 690 heures annuellement), respectivement, 25H pour les écoles à mi-temps (soit, près de 575 heures annuellement) pour tous les niveaux (I, II et III). Toutefois, il convient de noter que ces horaires théoriques ne sont pas toujours respectés à la lettre, notamment, en zone rurale, du fait que certains enseignants ne respectent pas la date effective de la rentrée scolaire ou doivent se déplacer fréquemment vers les centres urbains pour percevoir leur salaire. Par ailleurs, dans certaines parties du pays, le calendrier agropastoral occasionne de nombreuses absences chez les élèves qui sont sollicités par leurs parents pour combler un besoin de main-d'œuvre.

L'enseignement de la langue couvre le tiers (30 %) du temps scolaire au CP, car il est à la base des autres apprentissages. Pour l'enseignement des mathématiques, discipline à la base du raisonnement et de l'esprit logique, le temps alloué représente environ 13 % de l'horaire. En ce qui concerne le CM2, même si le temps imparti pour l'enseignement de la langue est quelque peu réduit, il gravite autour de 25 %, tout comme celui consacré aux mathématiques.

1.4. LES GRANDS INDICATEURS DE L'ÉDUCATION DU CYCLE PRIMAIRE

Globalement, en termes de couverture scolaire, on note une bonne performance du Cameroun au préscolaire et au primaire par rapport aux pays à revenus comparables d'Afrique Sub-saharienne (ASS). Cependant, au niveau du secondaire, que ce soit au premier ou au second cycle, le niveau de couverture au Cameroun se trouve en dessous de la moyenne des pays de l'ASS et de ceux de niveau économique comparable.

Spécifiquement, au niveau du primaire, le taux brut de scolarisation (TBS) utilisé pour évaluer la couverture scolaire est de 114,7 %. Ce taux est supérieur à 100 %, du fait des redoublements autorisés et, dans une certaine mesure, des entrées précoces au cycle. Ce taux est de 108 % chez les filles et de 121 % chez les garçons, ce qui donne un indice de parité filles/garçons proche de l'unité, soit de 0,89.

En outre, au Cameroun, le cycle primaire est également caractérisé par un accès élevé, et ce, dans toutes les régions du pays, et indépendamment du sexe. Le taux brut d'accès (TBA) est de 128 % au niveau national, avec une moyenne de 120 % pour les filles et de 136 % pour les garçons. Ce taux est également supérieur à 100 %, car les données incluent non seulement les enfants ayant l'âge légal d'admission au cycle (six ans) mais aussi ceux qui y sont entrés tardivement ou précocement.

Tableau 1.2 : Quelques indicateurs clés de l'Éducation au Cameroun en 2019

Cycle	Indicateurs	Filles	Garçons	Total
Préscolaire	Taux brut de préscolarisation	39,03%	38,62%	38,83%
	Taux brut d'accès (TBA)	120,6%	135,8%	128,2%
Primaire	Taux brut de scolarisation (TBS)	108,3%	121,1%	114,7%
	Taux d'achèvement (TAP)	67,2%	75,0%	71,1%
1^{er} cycle du secondaire	Taux brut d'accès (TBA)	48,54%	57,25%	52,87%
	Taux brut de scolarisation (TBS)	48,27%	54,80%	51,56%
	Taux d'achèvement (TAP)	51,19%	56,77%	54,02%
2nd cycle du secondaire	Taux brut d'accès (TBA)	36,81%	42,36%	39,61%
	Taux brut de scolarisation (TBS)	34,02%	39,67%	36,89%
	Taux d'achèvement (TAP)	33,06%	35,22%	34,15%

Malgré le problème d'accès facile pour le cycle primaire au Cameroun, le nombre d'élèves, au regard de la population scolarisable ayant la possibilité de compléter leur scolarisation primaire, accuse un léger retard. En effet, le taux d'achèvement était de 71,1 % en 2019, ce qui est, d'environ, 29 points en deçà de l'objectif de 100 % que le pays s'est fixé dans le cadre de l'Éducation de qualité pour tous à l'horizon 2030 et, notamment, pour une alphabétisation durable à l'âge adulte. Le taux d'achèvement des filles (67,2 %) est inférieur à celui des garçons (75,0 %), mettant en évidence un défi genre dans l'éducation primaire, résultat habituellement constaté dans les contextes en développement (Grant et Behrman, 2010³).

La rétention au primaire demeure une question préoccupante, puisque sur 100 jeunes qui sont entrés à la SIL/CLI, seuls 51 atteindront le CM2/CL6. Le profil de scolarisation anticipé indique que, si les conditions actuelles demeurent inchangées, le taux d'achèvement du primaire, dans cinq ans, devrait être de 69 %. Cette tendance indique une faible performance du système, notamment, au primaire, et montre, par ailleurs, que des défis importants, en termes de rétention, sont encore à relever, dans la perspective d'une éducation primaire universelle qui demeure le principal objectif de la stratégie de développement de l'éducation.

Il convient de signaler que les disparités sont encore plus marquées au niveau des différentes régions du pays. Ainsi, le taux d'achèvement est de 69,9 % seulement dans les Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP) du pays, constituées des régions de l'Adamaoua, de l'Est, de l'Extrême-Nord et du Nord.

Toutefois, il convient de noter que l'ensemble des indicateurs du cycle primaire au Cameroun a connu une croissance constante, au cours des dernières années, du fait de l'amélioration de l'offre, tant en termes d'infrastructures que de personnel enseignant qualifié. Mais une baisse importante est intervenue, en 2016, à cause des crises sécuritaires que traverse le Cameroun. Cependant, depuis 2019, on observe à nouveau une tendance à la croissance.

Pour ce qui est de la dépense publique en éducation, on constate une augmentation des moyens déployés par l'État depuis 2016. Le Gouvernement camerounais a consacré près de 13 % de son budget pour ce secteur en 2019, ce qui représente 681,613 milliards de FCFA, l'équivalent environ de 3,1 % du PIB. Le sous-secteur de l'éducation de base a bénéficié de 216,485 milliards de FCFA, soit un peu plus 31,7 % de la part allouée au secteur de l'éducation, bien loin des 45 % recommandés par les grands agendas internationaux.

Tableau 1.3 : Évolution du budget alloué au sous-secteur de l'éducation de base 2015 à 2019 (en millions de FCFA)

Exercice budgétaire	Budget de l'éducation de base	Budget global du secteur de l'éducation	Budget de l'État
2016	206,16	527,867	4 234
2017	222,123	640,715	4 373
2018	210,553	673,494	4 513
2019	216,485	681,613	5 156

Source : Extraits des Lois des finances du Cameroun de 2016 à 2019.

³ Grant, M. J., & Behrman, J. R. (2010). Gender gaps in educational attainment in less developed countries. *Population and development review*, 36(1), 71-89.

Selon la nature de la dépense, le budget alloué au sous-secteur de l'éducation de base, en 2019, est réparti comme suit : (i) dépenses courantes : 186,363 milliards de FCFA, soit 86 % du budget et (ii) dépenses en capital : 30,122milliards de FCFA, soit l'équivalent de 14 % du budget. La dépense, par élève, pour l'année 2019, est donc estimée à environ 54 100 FCFA.

Il convient de souligner que le coût unitaire est plus faible au niveau de l'enseignement primaire. Un enfant scolarisé dans l'enseignement préscolaire coûte 1,2 fois le coût d'un élève du niveau primaire. De plus, c'est le personnel qui prend la très grande partie du coût unitaire et, à l'intérieur de ces dépenses en personnel, la dépense pour les enseignants prédomine (plus de 90 % du coût unitaire).

I.5. LES GRANDES ORIENTATIONS DE LA POLITIQUE ÉDUCATIVE ACTUELLE

Le dispositif normatif actuel du Cameroun se caractérise par les traits essentiels ci-dessous :

1. La reconnaissance de l'éducation par la Constitution Nationale comme une mission fondamentale de l'État. Le préambule de la Constitution du 18 janvier 1996 affirme que : (a) l'État assure à l'enfant le droit à l'instruction, (b) l'enseignement primaire est obligatoire et (c) l'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les niveaux est une responsabilité de l'État.
2. La reconnaissance de l'éducation comme une priorité nationale. La loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation nationale au Cameroun et la loi n° 2001/005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur comportent des dispositions explicites sur ce point dans leurs articles 2 et 3, respectivement.
3. La mise en place d'un dispositif juridique spécifique pour l'accompagnement de l'enseignement privé. Il s'agit de la loi n° 2004/022 du 22 juillet 2004 fixant les règles relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement privé au Cameroun.
4. Le choix délibéré d'un système juridico-administratif privilégiant la maîtrise par l'État du développement institutionnel de l'éducation. En effet, le système prévoit : (a) la création et l'ouverture discrétionnaire par l'État d'établissements publics de formation sur l'ensemble du territoire national, (b) la collation des diplômes, à tous les niveaux, relevant de la compétence exclusive de l'État, (c) l'instauration du régime juridique de « l'autorisation préalable » par l'Administration de l'État pour l'exercice d'activités de formation par les promoteurs privés, (d) la mise en place d'une réglementation instituant, à la fois, la préparation des élèves et des étudiants des institutions privées pour les diplômes nationaux et un mécanisme de reconnaissance et de délivrance d'équivalences académiques à des diplômes étrangers par rapport aux diplômes nationaux.
5. L'institution de la promotion de l'égalité de chance pour tous les citoyens camerounais. En effet, les lois d'orientation de l'éducation (1998, 2001) prescrivent que : (a) l'État garantit l'accès aux établissements de formation aux personnes remplissant les conditions académiques requises et en fonction de la capacité de chaque institution, (b) les institutions d'enseignement supérieur développent des politiques d'assistance permettant aux étudiants de toutes les couches sociales d'accéder à l'enseignement supérieur.
6. Le caractère obligatoire de l'enseignement primaire et la gratuité de l'école primaire publique interpellent les pouvoirs publics qui doivent mettre en place, sur l'ensemble du territoire national, les conditions d'application effective de cette prescription constitutionnelle.

Les grandes orientations assignées à l'enseignement primaire au Cameroun visent à : (i) former des futurs citoyens « enracinés dans leur culture mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun », « aux grandes valeurs éthiques universelles, que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline » et « 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 », (ii) permettre aux jeunes de « cultiver l'amour de l'effort et du travail bien fait, la quête de l'excellence et de l'esprit du partenariat, d'être créatifs et d'avoir le sens de l'initiative et l'esprit d'entreprise », (iii) assurer aux jeunes une bonne « formation physique, sportive, artistique et culturelle » et à leur donner le sens de l'hygiène et de la salubrité. En bref, il s'agit

de former des jeunes camerounais capables, à l'issue du cycle primaire, « de communiquer oralement et par écrit dans les deux langues officielles que sont le français et l'anglais, de vite s'adapter au contexte socioéconomique de leur milieu de vie et de poursuivre les études secondaires ».

I.6. LES RÉFORMES EN COURS

Le Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation (DSSEF), révisé et approuvé par les partenaires techniques et financiers, en 2013, qui couvre la période 2013-2020, prévoit un programme d'intervention prioritaire décliné en quatre grands axes sur lesquels reposent toutes les réformes en cours dans le système éducatif camerounais. Il s'agit : (i) d'élargir l'accès à l'éducation et la rétention dans le système tout en corrigeant les disparités, (ii) d'améliorer l'efficacité et la qualité du service éducatif, (iii) de développer un partenariat efficace avec les différents membres du corps social et (iv) d'améliorer la gestion et la gouvernance du système éducatif.

A cet effet, le Gouvernement camerounais a mis sur pied un comité de pilotage de la Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation qui conduit actuellement des réflexions sur la mise en place d'un enseignement fondamental nécessitant la définition d'un socle minimum de connaissances et de compétences du jeune camerounais au sortir de cet enseignement fondamental et la réforme de la formation initiale des enseignants.

La Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation devant arriver à son terme en 2020, le Gouvernement camerounais a démarré les travaux consultatifs d'actualisation pour la période 2021-2030, afin de l'arrimer à l'ODD4 et à la nouvelle stratégie nationale en cours d'élaboration. On peut, d'ores et déjà, citer comme réformes majeures envisagées : (i) l'opérationnalisation des réflexions menées sur l'enseignement fondamental à travers l'institution d'un cycle obligatoire et gratuit de huit années (les six années du primaire et les deux premières années du premier cycle du secondaire) et (ii) la mise en œuvre d'une politique du manuel scolaire à travers l'utilisation d'un manuel unique, par matière et par classe, pour une période d'au moins six années scolaires consécutives.

I.7. L'AGENDA DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE BASE ET LES GRANDES PROBLÉMATIQUES DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Le Ministère de l'Éducation de Base, en charge de la gestion du cycle primaire au Cameroun, dispose d'un Cadre de Dépense à Moyen Terme couvrant la période 2019-2021 et ciblant les grandes problématiques du sous-secteur. Ce plan se décline en quatre grands programmes dont les trois premiers sont opérationnels et le dernier sert de support.

Le premier programme opérationnel s'intéresse au développement du préscolaire, avec pour objectif l'accroissement du taux de préscolarisation sur toute l'étendue du territoire national. Cette extension du préscolaire repose sur le soutien au préscolaire communautaire, sur la promotion de l'initiative privée formelle, sur l'amélioration de l'offre préscolaire publique et sur la formation des formateurs.

Le second programme opérationnel vise l'universalisation du cycle primaire et a pour objectif l'amélioration de l'accès et de l'achèvement du cycle. Il s'agit : (i) de renforcer l'accès et la rétention au cycle primaire, (ii) d'améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles primaires en vue d'une scolarisation continue, d'une socialisation équilibrée ou d'une insertion socioprofessionnelle réussie, (iii) de soutenir la scolarisation des jeunes filles afin de lutter contre les disparités de genre et (iv) de développer la pratique orale et écrite des langues nationales en milieu scolaire et extrascolaire.

Le troisième programme opérationnel porte sur l'alphanumerisation, pour : (i) développer l'acquisition des compétences instrumentales (lecture, écriture et calcul), de vie courante et l'autonomisation des alphabétisés au travers des activités génératrices de revenus, (ii) favoriser la réinsertion des non-scolarisés et des déscolarisés précoce et (iii) renforcer l'environnement d'alphanumerisation en langues nationales. Les stratégies mises en œuvre pour l'atteinte de ces objectifs sont axées sur : (i) la définition d'un cadre conceptuel de mise en œuvre de l'alphanumerisation et le soutien des activités d'une alphanumerisation fonctionnelle, (ii) la définition et sur la mise en place de passerelles entre

l'éducation de base non formelle et l'éducation de base formelle et sur le suivi du fonctionnement et des activités des Centres d'Éducation de Base Non Formelle (CEBNF), (iii) l'élaboration du socle commun de compétences en Langues nationales pour les centres d'alphabétisation et d'éducation de base non formelle

Enfin, le programme support vise la gouvernance et l'appui institutionnel dans le but de permettre au système de rationaliser l'allocation des ressources éducatives et le pilotage du système pour une mise en œuvre efficace et efficiente des programmes opérationnels. Dans cette perspective, il est envisagé de rationaliser l'allocation et la gestion des ressources éducatives, d'améliorer le cadre de travail et les conditions de vie des personnels, de consolider le système d'information et de gestion de l'éducation, de renforcer les activités de suivi et d'évaluation de la gestion des ressources du budget d'investissement public (BIP) et de consolider le processus de planification, de programmation, de préparation et de suivi de l'exécution du budget.

I.8. LE SYSTÈME NATIONAL D'ÉVALUATION DE L'ÉDUCATION

Le Cameroun a mis sur pied une unité en charge de la mesure des acquis scolaires (UAS), à travers le Programme d'Amélioration de l'Équité et de la Qualité de l'Éducation (PAEQUE, 2013-2018) d'une part, et, d'autre part, le Programme d'Appui à la Réforme de l'Éducation au Cameroun (PAREC, 2018-2026), tous deux appuyés par le Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME). A ce jour, deux évaluations nationales sont menées par cette Unité, à savoir, pour le premier, l'évaluation des acquis scolaire, en 2016, pour les élèves de CP/CL2, CE2/CL4 et CM2/CL6 en langue d'enseignement et mathématiques, dont les résultats ont été publiés en 2017. Pour le second, l'évaluation EGRA/EGMA, en 2018, pour les élèves des classes de CP/CL2, publiée en 2019.

Actuellement, il faut noter que le dispositif pérenne d'évaluation des acquis au Cameroun ne prévoit pas de manière explicite d'évaluation des acquis scolaires de type standardisé, toutefois il y recourt de manière ponctuelle, soit en recrutant des consultants, soit à travers sa participation aux évaluations internationales (exemple du PASEC2014 et PASEC2019), grâce aux appuis des partenaires techniques et financiers.

Outre les évaluations faites par l'unité en charge de la mesure des acquis scolaires, le système éducatif camerounais dispose d'évaluations certificatives régulières. Celles-ci sont organisées, généralement, en fin de cycle et donnent lieu à la délivrance des certificats attestant de la complétude du cycle concerné aux candidats ayant satisfait aux exigences. Ces évaluations nationales sont organisées soit par la direction en charge du cycle au sein du ministère, soit par des organismes consacrés comme l'Office du Baccalauréat et le GCE Board.

Par le passé, le Cameroun a, participé à un certain nombre d'évaluations internationales des acquis scolaires et commandé certaines évaluations des acquis réalisées par des consultants. Pour le premier type d'évaluation, nous pouvons citer : le *Monitoring Learning Achievement*, ou *Suivi Permanent des Acquis Scolaires*, en 1992 pour les grades 4 et 5 et en 2003 pour le grade 8, et les évaluations PASEC en 2004-2005 et 2014. Pour le second, on peut noter l'étude réalisée en 2011 par le cabinet SOFRECO, « Mesure du niveau de maîtrise des élèves en termes de compétences de base en langue et en mathématiques », chez les élèves du CM1 au Cameroun et dont les rapports sont disponibles.

I.9. LES DONNÉES DU PASEC2014 ET LES PRINCIPAUX CONSTATS OBSERVÉS

Les données de l'évaluation PASEC2014 au Cameroun en début et fin du cycle primaire avaient produit les résultats suivants :

- En début de scolarité, le système éducatif camerounais a recensé l'existence d'une part importante d'élèves (70,3 %) qui ne maîtrisent pas les connaissances et les compétences considérées comme suffisantes en langue pour poursuivre une scolarité dans de bonnes conditions. En mathématiques, la situation est moins préoccupante, mais mérite aussi une attention (44,7 % en difficultés d'apprentissage).

- En fin de scolarité, on relève que plus de la moitié des élèves (51,2 % en lecture et 64,6 % en mathématiques) se situent en dessous des seuils « suffisants » de compétences.

Pour le sous-système francophone, en début comme en fin de cycle, les performances des élèves de la zone Grand Ouest sont plus élevées que la moyenne nationale. La zone Grand Centre présente des performances similaires à la moyenne nationale. Quant à la zone Grand Nord, elle affiche des performances inférieures à la moyenne nationale.

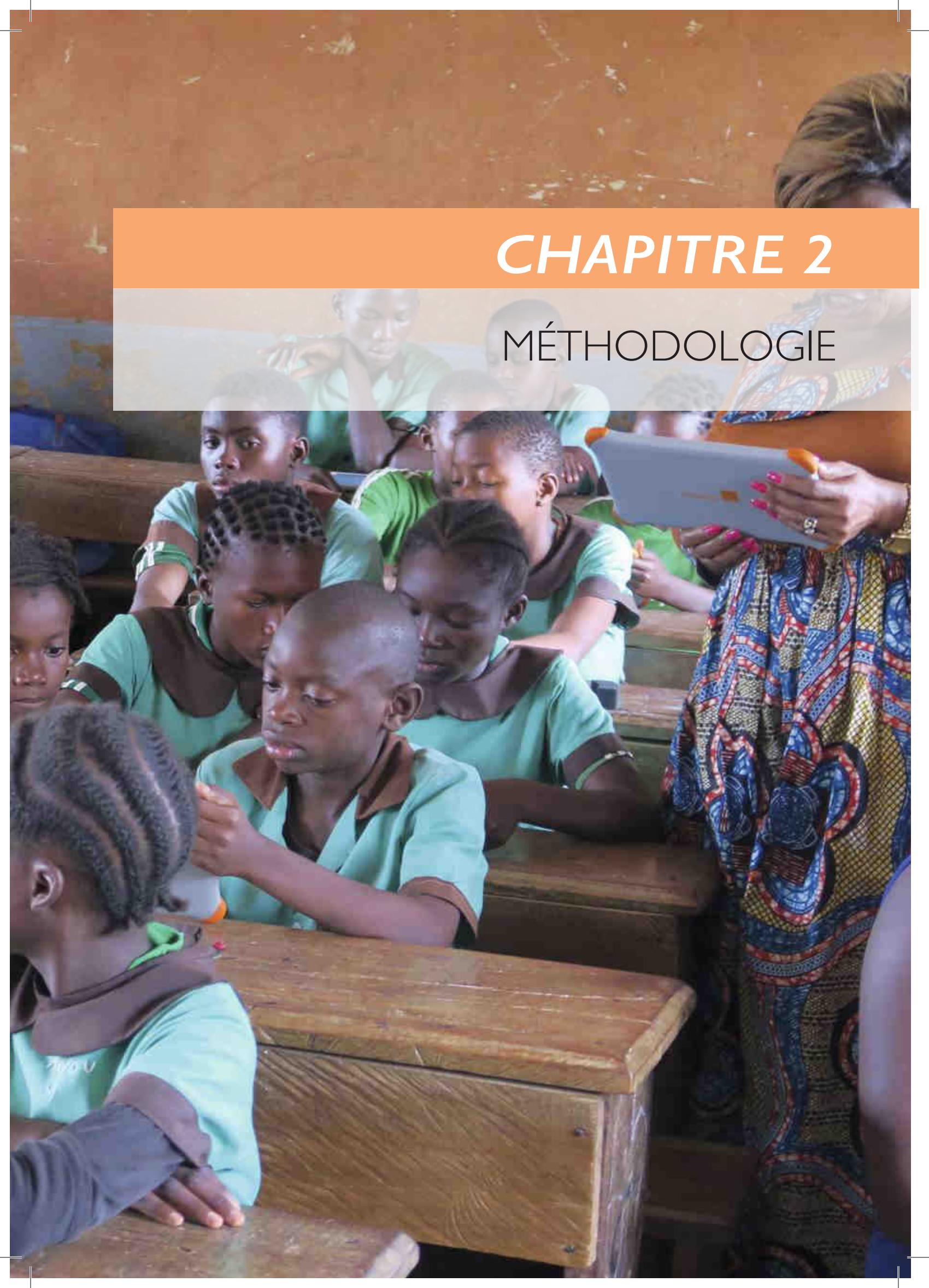
S'agissant du sous-système anglophone, en début de cycle les performances des élèves de la zone Anglophone privée sont plus élevées que la moyenne nationale. La zone Francophone présente des performances similaires à la moyenne nationale. Quant à la zone Anglophone publique, elle affiche des performances inférieures à la moyenne nationale en lecture, et des performances similaires en mathématiques. En revanche, en fin de cycle, c'est plutôt la zone Francophone qui présente des performances moyennes supérieures à la moyenne nationale. La zone Anglophone privée présente à ce niveau des performances similaires à la moyenne nationale. La zone Anglophone publique affiche, quant à elle, des performances inférieures à la moyenne nationale en mathématiques et des performances similaires en lecture.

Sur la base des résultats observés, les principaux constats sont les suivants :

Le système éducatif camerounais occupe une place moyenne parmi les pays de l'enquête PASEC2014. Cependant, une part remarquable des élèves ne maîtrise pas encore les connaissances et les compétences considérées comme suffisantes pour poursuivre une scolarité dans de bonnes conditions.

- Les performances de certaines zones sont inquiétantes, notamment, celle du Grand Nord dans le sous-système francophone et celle de la zone anglophone publique où, en début comme en fin de scolarité, les résultats des élèves sont particulièrement faibles.
- La zone du Grand Nord (sous-système francophone) et la zone anglophone publique concentrent, en moyenne, des élèves plus défavorisés qui n'ont pas bénéficié d'un enseignement préscolaire, comparativement aux autres zones.
- Les écoles sont différemment dotées, qu'il s'agisse de l'équipement des classes ou des infrastructures scolaires et cela, en défaveur généralement de la zone Grand Nord (sous-système francophone) et de la zone Anglophone publique ;
- Les élèves inscrits dans les écoles les plus dotées en ressources pédagogiques ont des performances moyennes supérieures à celles de leurs camarades se trouvant dans les écoles les moins dotées ;
- Des différences de performance sont observées en fonction de la localisation de l'école : les élèves des zones urbaines présentent des performances bien meilleures à celles des élèves des zones rurales, dans les deux sous-systèmes ;
- Les écoles publiques ont autant de bonnes performances que les écoles privées, si elles bénéficient d'un environnement scolaire comparable ;
- Les filles sont moins performantes que les garçons, en mathématiques, dans le sous-système francophone ;
- Un âge élevé de l'élève est associé négativement à la performance scolaire ;
- Les redoublants sont toujours moins performants que les non redoublants. L'évaluation révèle que le redoublement tel qu'il est pratiqué n'est pas une mesure pédagogique efficace permettant aux élèves en difficulté de rattraper leur retard.



A photograph showing a group of young children in a classroom. They are all wearing green shirts and are gathered around a wooden desk, looking intently at a tablet device held by a teacher whose hands are visible on the right side of the frame. The teacher is wearing a colorful, patterned dress. The background shows other children and a wall with some markings.

CHAPITRE 2

MÉTHODOLOGIE

L'enquête PASEC cherche à étudier le niveau d'efficacité et d'équité des systèmes éducatifs, ainsi que l'évolution de l'atteinte de ces objectifs dans les pays. La méthodologie⁴ adoptée, entre autres, consiste à apprécier le niveau de performance des élèves et à déterminer les facteurs scolaires et extrascolaires susceptibles d'influencer le processus d'enseignement-apprentissage.

Afin d'évaluer l'atteinte de ces objectifs, le modèle méthodologique du PASEC se base sur la mesure d'une part, des connaissances et des compétences des élèves en langue d'enseignement et en mathématiques en début et en fin de scolarité primaire⁵ et, d'autre part, sur les connaissances des enseignants en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en didactique de ces deux domaines d'apprentissage. La collecte des données est réalisée auprès d'un échantillon d'élèves représentatif de la population scolaire des niveaux enquêtés de chaque pays, et auprès des enseignants des écoles enquêtées.

Deux concepts clés, dans le cadre de ce rapport, sont à comprendre au prisme des caractéristiques et des objectifs des enquêtes PASEC (2014 et 2019).

- **Un système éducatif efficace** permet à tous les enfants de disposer des compétences et attitudes attendues (fixées par les programmes scolaires) en fin du cycle primaire. Un système est estimé efficace, lorsqu'il permet à tous les enfants, ou du moins à une masse critique, d'acquérir certaines compétences de base : en début de primaire, celles qui doivent être acquises pour poursuivre le cycle avec profit et succès, et en fin de cycle primaire, celles qui sont indispensables pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions.
- **Un système éducatif équitable** tend à réduire les inégalités de scolarisation et de réussite scolaire entre les différents profils d'élèves, entre les différents types d'écoles et entre les régions. Une juste répartition des moyens éducatifs entre les régions et entre les écoles à l'intérieur des régions est un premier pas pour tendre vers cet objectif.

L'évaluation PASEC2019 a également collecté de nombreuses informations contextuelles sur les élèves, sur les enseignants, sur les directeurs d'école, sur les classes et les écoles pour apprécier les profils des apprenants et des encadreurs, juger le niveau de répartition des ressources, comprendre les pratiques scolaires afin de les relier aux performances des élèves (Tableau 1.1).

La mise en relation de ces informations avec la réussite aux tests PASEC permet de fournir des points de repère sur l'efficacité et l'équité des systèmes. Les tests, questionnaires, procédures d'enquête et d'analyse de données sont standardisés pour tous les pays, tout au long du processus de l'évaluation, afin de garantir la comparabilité des résultats entre les pays et dans le temps.

⁴ Pour plus d'informations concernant la méthodologie des enquêtes PASEC, le lecteur est invité à se référer au Rapport technique de l'évaluation PASEC2019 et au cadre de référence des outils d'enquête.

⁵ Hormis le Gabon dont le cycle primaire est de cinq ans, tous les autres pays évalués par le PASEC2019 disposent d'un enseignement primaire de six années. Les tests de début de scolarité sont donc administrés à des élèves de 2^{ème} année, et ceux de fin de scolarité, à des élèves de 6^{ème} année (5^{ème} année pour le Gabon).

Tableau 2.1 : Structure de l'évaluation PASEC2019

	Instruments	Thématiques analysées
Échelle de compétences Élèves	Tests élèves	Niveau de connaissances, compétences, aptitudes de l'élève
Échelle de compétences Enseignants	Tests enseignants	Niveau de compétences et connaissances des contenus enseignés et de la didactique de ces contenus chez les enseignants
Caractéristiques de l'élève et de son milieu familial	Questionnaire destiné aux élèves	Statut socio-économique et culturel des familles ; ressources éducatives et occasions d'apprentissage à domicile ; caractéristiques personnelles des élèves ; parcours scolaire des élèves ; conditions physiques pour apprendre ; perception de l'école et goût d'apprendre
Caractéristiques de l'école, de la classe et de la communauté locale	Questionnaire destiné aux enseignants et directeurs	Infrastructures, équipements, fonctionnement et ressources de la classe ; absentéisme et occasions d'apprentissage en classe; caractéristiques personnelles et professionnelles des maîtres; pratiques d'enseignement et représentations des maîtres; infrastructures, équipements, fonctionnement, ressources et contrôle de l'école ; ressources et implication de la communauté locale pour l'école ; Caractéristiques personnelles et profil professionnel du directeur; pratiques administratives et pédagogiques et représentations du directeur ; pratiques de soutien scolaire dans l'école et représentations des acteurs.
Caractéristiques du pays, de son système éducatif et de ses zones éducatives	Étude exploratoire pour la mise en place d'un référentiel commun de compétences des pays de la CONFEMEN/ Documents nationaux de politiques éducatives et bases de données internationales relatives à l'éducation	Contexte socioéconomique et géographique ; curricula et temps scolaire officiel; plurilinguisme et langue d'enseignement ; politique d'évaluation des apprentissages; modèle éducatif et scolarisation

2.1 LES TESTS ET QUESTIONNAIRES PASEC2019

Les tests PASEC sont construits sur la base :

1. Des différentes étapes de l'apprentissage de la lecture et des mathématiques⁶, des mécanismes impliqués dans ces apprentissages et des difficultés rencontrées par les élèves⁷ ;
2. Des principaux domaines d'enseignement en lecture et en mathématiques en vigueur dans les programmes scolaires des pays participants ;
3. Et des standards de mesure⁸ en lecture et en mathématiques couramment utilisés au niveau international.

Les tests PASEC, comme l'indiquent leurs caractéristiques ci-dessus présentées, n'évaluent pas spécifiquement le degré de maîtrise effective des programmes d'enseignement nationaux par les élèves, mais contribuent à évaluer les capacités des élèves à atteindre des objectifs plus généraux (les « compétences clés ») basés sur un référentiel en langue-lecture et en mathématiques commun, universel et adapté aux enjeux de l'école et des sociétés actuelles (LMTF⁹, 2013).

⁶ Les compétences évaluées par le PASEC suivent, en grande partie, les recommandations du Learning Metrics Task Force (2013).

⁷ cf. Les synthèses de l'INSERM, National Reading Panel, Giasson.

⁸ Les standards internationaux de mesure font référence aux procédures de construction, d'administration et d'analyse des tests.

⁹ Acronyme anglais Learning Metrics Task Force pour désigner le groupe de réflexion réunissant plusieurs organisations internationales (dont la CONFEMEN, l'ISU, Brookings, ...) ayant pour but de définir une métrique des apprentissages afin de mesurer les progrès des élèves et de contribuer au passage d'un simple accès à l'apprentissage à un accès plus.

Par ailleurs, l'évaluation PASEC constitue une mesure externe, internationale et complémentaire aux évaluations nationales qui fixent leurs propres standards en fonction des objectifs spécifiques des systèmes éducatifs nationaux. À cet effet, le PASEC appuie plusieurs pays dans la mise en place et dans le développement de systèmes nationaux d'évaluation intégrant des évaluations à grande échelle.

Les instruments relatifs à l'enquête enseignante évaluent, d'une part, des compétences attendues d'un élève de fin de primaire, quelle que soit la classe encadrée par l'enseignant. Cette option repose sur le principe qu'un enseignant de primaire doit être capable d'enseigner à tous les niveaux du cycle, car il peut être à tout moment affecté à une classe d'un niveau autre que celui qu'il tient. Elle repose aussi sur l'exigence que tout enseignant doit avoir à l'esprit le profil de sortie d'un élève de fin de primaire du point de vue des compétences. D'autre part, les tests enseignants évaluent une dimension spécifique du métier; à savoir, l'utilisation des connaissances didactiques à travers deux compétences professionnelles majeures :

- La planification d'une situation d'apprentissage.
- Et l'identification des types d'erreurs des élèves.

Le développement des tests s'est déroulé suivant un processus scientifique conforme aux standards des évaluations internationales. Les items des tests ont été conçus en français¹⁰ par le PASEC, en collaboration avec les équipes nationales PASEC de l'ensemble des pays participant à l'évaluation internationale PASEC2019. Ils ont été validés par le Comité scientifique du PASEC ; un comité d'experts du Centre de recherche en éducation de l'Université de Liège et de Genève, de concert avec les experts nationaux, a contribué à la mise en place de ces instruments de mesure.

Deux ateliers cognitifs distincts ont été tenus, au Togo et au Niger, respectivement, autour des instruments de test des élèves et de l'enquête sur les enseignants dans le but d'observer, de pré-tester et d'ajuster lesdits instruments.

Toutes ces démarches ont été menées en collaboration avec des experts nationaux et internationaux avec un strict respect des normes en matière de qualité technique et de comparabilité internationale. La traduction et l'adaptation¹¹ des tests dans d'autres langues que le français¹² ont été réalisées par un groupe de traducteurs nationaux et d'experts sous la direction d'une agence spécialisée¹³. Il s'agit d'une agence spécialisée dans l'adaptation linguistique d'items pour les évaluations internationales. Le processus d'adaptation a comporté une vérification indépendante et une validation finale par le pays.

Les procédures de passation et le fonctionnement des items de toutes les versions linguistiques (françaises, anglaise, arabe, haussa, zarma, kirundi, malagasy) ont été expérimentés lors de la mise à l'essai des instruments organisée en avril 2018 dans tous les pays participant auprès d'un échantillon réduit de 20 écoles. Cette phase a permis d'apprécier le fonctionnement individuel des items et la cohérence globale des tests aux niveaux national et international. Les items défaillants ont été ajustés ou supprimés en fonction de leurs caractéristiques psychométriques. L'analyse des données issues de cette mise à l'essai a conduit à sélectionner les items et les questions de contexte figurant dans les tests définitifs. Ces tests définitifs ont été validés en novembre 2018, puis administrés dans tous les pays, entre avril et mai 2019, avec un échantillon représentatif national d'écoles. Comme lors de la phase d'expérimentation, les items ont été analysés pour apprécier la cohérence globale des tests et le fonctionnement individuel des items aux niveaux national et international. Les items retenus après les analyses psychométriques ont été intégrés aux échelles de scores internationales PASEC2019.

Au Cameroun, tout comme en 2014, cette enquête PASEC2019 a concerné les deux sous-systèmes éducatifs : Francophone et Anglophone. Les élèves du sous-système francophone ont été évalués en français et ceux du sous-système anglophone, en anglais.

¹⁰ Langue source de conception des items.

¹¹ Les tests ne sont pas traduits directement, mais adaptés, de telle sorte que la nature de la question s'approche autant que possible de celle de la version source en français.

¹² Pour le PASEC2019, le test a été adapté en kirundi pour le Burundi, en anglais pour le sous-système anglophone camerounais, en malagasy pour Madagascar, en haussa, zarma pour le Niger, et en arabe pour le Tchad.

¹³ La société CAPSTAN a été mandatée pour réaliser l'adaptation linguistique des tests PASEC2019

2.1.1 Les tests de début de scolarité primaire

Les tests PASEC2019 de début de scolarité primaire sont administrés aux élèves de 2^{ème} année du primaire pour mesurer les compétences acquises au cours des premiers apprentissages de la langue d'enseignement et des mathématiques, ce qui permet de faire au plus tôt le premier bilan de leurs compétences fondamentales. Le test permet également d'identifier les difficultés d'apprentissage auxquelles se confrontent généralement les élèves à ce niveau du cycle primaire. La durée moyenne des tests est d'environ 30 minutes par discipline.

2.1.1.1 Test en langue d'enseignement

En fin de 2^{ème} année du primaire, qui correspond pour la plupart des pays à la fin d'un premier sous-cycle d'apprentissage, les curricula indiquent que tous les apprentis lecteurs des pays de la CONFEMEN devraient être capables de lire et de comprendre un message court, simple et familier. Cette aptitude implique, pour l'élève, d'avoir atteint un premier niveau de déchiffrage pour reconnaître les mots familiers, automatiser les mécanismes liés au déchiffrage de l'écrit et posséder un niveau de compréhension orale suffisant dans la langue d'enseignement. Ces différentes capacités sont évaluées dans le présent test.

Le test PASEC2019 évalue les trois domaines fondamentaux que sont :

1. La compréhension de l'oral .
2. La lecture-décodage .
3. Et la compréhension de l'écrit (Tableau 2.2).

Chaque domaine est évalué successivement, par phases, grâce à une série d'exercices. Chaque exercice comprend un exemple et une suite d'items.

Tableau 2.2 : Domaines évalués par le PASEC2019 en Langue-Début de scolarité

Composition du test	Domaines évalués	Exercices et compétences évaluées
37,2%	Compréhension de l'oral : <i>La compréhension de l'oral est évaluée à travers des messages oraux associant des mots et phrases isolés et des textes. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'étendre leur vocabulaire pour automatiser le décodage en lecture à travers les correspondances établies entre l'oral et l'écrit.</i>	- Comprendre du vocabulaire - Reconnaître du vocabulaire - Reconnaître des familles de mots - Comprendre un texte
27,9 %	Lecture-décodage : <i>La lecture-décodage est évaluée à travers des situations d'identification graphophonologique (de lettres, syllabes et mots) et d'activités faciles de lecture de lettres et de mots. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'automatiser leur lecture pour déterminer le sens des mots et des phrases, et ainsi étendre leur vocabulaire.</i>	- Lire des lettres - Reconnaître des syllabes - Lire des mots
34,9 %	Compréhension de l'écrit : <i>La compréhension de l'écrit est évaluée à travers des situations de lecture de mots et phrases isolés et de textes dans lesquels l'élève est amené à retrouver, combiner et interpréter des informations. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de lire en autonomie dans des situations quotidiennes variées, pour développer leurs savoirs et participer à la vie en société.</i>	- Décoder le sens de mots - Lire et comprendre des phrases - Comprendre un texte

- **Test de mathématiques**

Les tests PASEC de mathématiques reflètent les processus indispensables pour l'acquisition des compétences fondamentales en arithmétique, en géométrie, en espace et en mesure permettant à l'élève de passer d'une connaissance analogique et intuitive à une connaissance symbolique des concepts mathématiques¹⁴.

Le but est d'identifier les étapes, lors de l'acquisition des compétences de base, où les élèves éprouvent des difficultés, afin d'orienter les politiques éducatives dans la mise en place de remédiation ou dans la réorientation des curricula et des pratiques pédagogiques.

Le test PASEC2019 de mathématiques mesure les compétences de base des élèves dans deux domaines clés :

1. L'arithmétique ;
2. Et la géométrie, l'espace et la mesure (Tableau 2.3).

Le test s'intéresse surtout à l'arithmétique et à la géométrie qui fournissent les bases pour acquérir des connaissances plus vastes. Ce sont également les sous-domaines les plus enseignés dans les premières années du primaire. Certaines connaissances en mesure sont également évaluées. La mesure est, en général, associée à l'arithmétique. Cependant, dans le test PASEC de 2ème année, la mesure fait référence à des notions plus générales comme le poids, la taille et les volumes et se distingue de l'arithmétique, qui ne fait référence qu'à des quantités d'objets ou à des quantités chiffrées.

Tableau 2.3 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques - Début de scolarité

Composition du test	Domaines évalués	Exercices et compétences évaluées
72,5 %	Arithmétique : <i>L'arithmétique est évaluée à travers des situations de comptage, de dénombrement et de manipulation de quantités d'objets, d'opérations, de suites numériques et de résolution de problèmes. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de passer d'une connaissance intuitive à une connaissance symbolique des nombres.</i>	1. Compter jusqu'à 100 ; 2. Reconnaître des chiffres et des nombres ; 3. Dénombrer des objets ; 4. Discriminer des quantités d'objets ; 5. Ordonner des nombres - (le plus grand) ; 6. Ordonner des nombres - (le plus petit) ; 7. Compléter des suites de nombres ; 8. Additionner et soustraire ; 9. Résoudre des problèmes ;
27,5 %	Géométrie, espace et mesure : <i>La mesure est évaluée à travers des situations de reconnaissance de formes géométriques et autour de notions de grandeur et de repérage dans l'espace. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de passer d'une connaissance intuitive à une connaissance symbolique des notions de géométrie, d'espace et de mesure.</i>	10. Reconnaître des formes géométriques ; 11. Se repérer dans l'espace ; 12. Apprécier des grandeurs.

¹⁴ Les compétences évaluées par le PASEC suivent en grande partie les recommandations du Learning Metrics Task Force (2013), excepté celle concernant la capacité des élèves à résoudre des « problèmes de configuration » (pattern problem). Le PASEC n'évalue pas cette compétence dans le test de mathématiques car la mise à l'essai des items a produit des résultats peu probants quant aux items de logique. Ceci pose, d'une part, la question de la place de la résolution de problèmes de configuration dans les pays évalués par le PASEC et, d'autre part, celle de la façon dont il faut adapter ce type d'items aux contextes nationaux africains.

2.1.2 Les tests de fin de scolarité primaire

Les épreuves PASEC2019 de fin de scolarité primaire permettent d'évaluer les connaissances et les compétences en lecture et en mathématiques indispensables aux élèves pour poursuivre une éducation de qualité dans l'enseignement secondaire ou professionnel. En outre, elles évaluent les capacités des élèves à mobiliser leurs compétences pour comprendre, apprendre et s'intégrer dans des situations de leur environnement quotidien. Les tests sont composés de questions à choix multiples (QCM), et leur durée globale est de deux heures, au maximum, par discipline.

2.1.2.1 Test en langue d'enseignement

En fin de scolarité primaire, le test PASEC2019 évalue les connaissances et les compétences en compréhension de textes à partir de deux catégories de supports écrits proposés aux élèves : (i) des textes narratifs et (ii) des textes informatifs et des documents. Cette classification des supports écrits par sous-composante s'inspire des travaux de Werlich (1976) et d'autres plus récents (Crinon, Lectaire-Halté et Virot-Goeldel, 2017), mais également des expériences internationales en mesure. Les activités de décodage de mots et de phrases isolés occupent, à ce stade, une place mineure (Tableau 1.4).

Tableau 2.4 : Domaines évalués par le PASEC2019 en lecture-Fin de scolarité

Composition du test	Domaines évalués	Supports de lecture
16 %	Compréhension de mots et de phrases isolés : <i>La compréhension de mots et de phrases isolés est évaluée à travers des situations de lecture portant sur la découverte du sens explicite de mots et de phrases isolés. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves d'automatiser leur lecture pour accéder progressivement au sens des phrases et des textes et pour étendre leur vocabulaire. Le niveau de ces tâches est très basique et correspond aux objectifs des programmes scolaires de début de scolarité primaire.</i>	Images, mots et phrases isolées
84 %	Compréhension de texte : <i>La compréhension de texte est évaluée à travers des situations de lecture de textes narratifs, informatifs et de documents, desquels les élèves sont amenés à extraire, réaliser des inférences simples, interpréter et combiner des informations. Le développement des compétences dans ce domaine permet aux élèves de lire de façon autonome dans des situations quotidiennes variées pour développer leurs savoirs et participer à la vie en société.</i>	Textes narratifs (39 %) et textes informatifs et documents (45 %)

Source : PASEC 2019

2.1.2.2 Test de mathématiques

Les tests de mathématiques reflètent les processus nécessaires pour l'acquisition des compétences fondamentales en arithmétique, en géométrie, en espace et en mesure permettant à l'élève de passer d'une connaissance analogique et intuitive à une connaissance symbolique des concepts. Le but est d'identifier les étapes, lors de l'acquisition des compétences de base, où les élèves éprouvent des difficultés afin d'orienter les politiques éducatives dans la mise en place de remédiations ou dans la réorientation des curricula et des pratiques pédagogiques.

Tableau 2.5 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques-Fin de scolarité

Composition du test	Domaines évalués
47,6 %	Arithmétique : Les compétences en arithmétique sont évaluées à travers la compréhension des nombres : connaissance et compréhension des priorités ¹⁵ des opérations et des propriétés des quatre opérations sur les nombres telles additionner, soustraire, multiplier, diviser. Elles sont également évaluées à travers la compréhension des nombres décimaux et des pourcentages.
35,7 %	Mesure et grandeur : Les compétences relatives aux mesures et grandeurs sont évaluées à travers la connaissance et la compréhension des unités de mesure de longueur, de masse, de capacités, d'angles, de durée, et la conversion de ces unités de mesures. Elles sont également évaluées à travers les calculs de grandeur (longueur, durée, masse, capacité, angle, aire, volume) dans différents contextes faisant appel notamment aux figures géométriques du plan (triangles, rectangles, carrés, parallélogrammes ou disques) ou aux solides (cube ou parallélépipède rectangle).
16,7 %	Géométrie et espace : Les compétences relatives à la géométrie et à l'espace sont évaluées à travers des situations de reconnaissance des propriétés des formes géométriques à deux ou trois dimensions ; des relations et des transformations géométriques, et des positions et représentations spatiales.

Source : PASEC 2019

2.1.3 Les instruments de l'enquête des enseignants

Comparativement à l'évaluation PASEC2014, celle de 2019 introduit un module supplémentaire à destination des enseignants afin d'apprécier à l'échelle internationale et nationale leur maîtrise des contenus enseignés au primaire en compréhension de l'écrit et en mathématiques, et leur niveau de connaissance en didactique de ces disciplines.

2.1.3.1 Outils en langue d'enseignement

Les outils en langue d'enseignement permettent de mesurer et de comparer, aux niveaux national et international : (i) le niveau de maîtrise, par les enseignants, des connaissances disciplinaires enseignées au primaire et (ii) leur niveau de connaissances en didactique de la compréhension de l'écrit.

Tableau 2.6 : Domaines évalués par le PASEC2019 en compréhension de l'écrit et didactique de la compréhension de l'écrit

Composition du test	Domaines évalués
72,2%	La compréhension du texte : Les compétences en compréhension de texte sont évaluées à travers la maîtrise de la langue d'enseignement, l'accès au sens du texte et une connaissance des structures de la langue.
27,8%	La didactique de la compréhension de l'écrit : Les compétences en didactique de la compréhension de l'écrit sont évaluées à travers l'analyse d'une situation d'apprentissage de compréhension de l'écrit : savoir extraire les objectifs visés, faire des choix pour mettre en cohérence un objectif d'apprentissage et un exercice puis identifier et analyser les types d'erreurs dans des productions d'élèves dans ce domaine disciplinaire.

Source : PASEC 2019

¹⁵ La priorité des opérations est une convention qui établit un ordre à respecter pour effectuer les calculs dans une chaîne d'opérations.

2.1.3.1 Outils de mathématiques

Les outils de mathématiques permettent de mesurer et de comparer, aux niveau national et international : (i) le niveau de maîtrise, par les enseignants, des connaissances mathématiques enseignées au primaire et (ii) leur niveau de connaissance en didactique des mathématiques.

Tableau 2.7 : Domaines évalués par le PASEC2019 en mathématiques et didactique de mathématiques

Composition du test	Domaines évalués
86,1 %	<p>Les mathématiques :</p> <p>Les connaissances et les compétences en mathématiques sont évaluées à travers les exercices d'arithmétique, grandeurs - mesures, et géométrie et espace permettant la maîtrise des savoirs mathématiques à enseigner sur le cycle primaire et développant une capacité de raisonnement en vue de résoudre</p>
13,9 %	<p>La didactique des mathématiques :</p> <p>Les connaissances en didactique des mathématiques sont évaluées à travers l'analyse d'une activité d'apprentissage en mathématiques : savoir extraire les objectifs visés, faire des choix pour mettre en cohérence un objectif d'apprentissage et un exercice, identifier et analyser les types d'erreurs dans des productions d'élèves.</p>

2.1.4 Les questionnaires de contexte du PASEC2019

L'évaluation PASEC2019 a permis la collecte de données contextuelles permettant d'apprécier la relation entre l'environnement familial et scolaire des élèves et leur performance. Ces informations ont été recueillies auprès des élèves, des enseignants et des directeurs des écoles échantillonées. Les questionnaires PASEC favorisent l'analyse des questions les plus pertinentes¹⁶ pour les pays, afin de leur fournir des données et des indicateurs utiles, fiables et comparables dans l'espace et dans le temps. À travers ces instruments, l'enquête décrit les ressources et les pratiques éducatives à différents niveaux du système. Les performances des élèves aux tests PASEC sont mises en relation avec ces différentes données contextuelles sur les déterminants de l'apprentissage et des processus d'enseignement.

Les questionnaires contextuels de l'évaluation PASEC2019 présentent une évolution orientée par les conclusions du bilan des questionnaires de PASEC2014 et par la consultation des pays et des partenaires de la CONFEMEN.

Les travaux de mise à jour des questionnaires ont abouti à l'allègement des Questionnaires Élèves. Le Questionnaire Maître a été renommé questionnaire Enseignant/Classe ; il est , dans la logique de la mise en place de l'enquête sur les enseignants, focalisé sur l'enseignant, tout en restant porté sur la description de la classe. Le questionnaire est administré à l'ensemble des enseignants des écoles de l'échantillon.

Le Questionnaire Directeur est renommé questionnaire Directeur/École dans le but de décrire surtout l'environnement de l'école et d'alléger, notamment, les items concernant le directeur. La concentration sur l'école vise à éclairer les conditions d'apprentissage des élèves testés.

2.1.5 Les échantillons

Comme pour le PASEC2014, l'enquête internationale PASEC2019 cible l'ensemble des élèves de début (2ème année) et de fin (5 ème/6 ème année) du primaire, quels que soient le type d'école (publique, privée...) et sa localisation (rural/ urbain). Les données sont collectées sur un échantillon représentatif au niveau national des écoles primaires d'un pays présentant les niveaux d'enseignement considérés.

¹⁶ Les questionnaires PASEC privilient une approche contextuelle adaptée aux pays puisque certains intrants éducatifs et processus de transformation sont spécifiques à ces pays et conditionnés par le niveau de pauvreté dans les zones géographiques concernées. À titre d'exemple, le mode de fonctionnement pédagogique des écoles en « double flux » est spécifique aux pays en développement afin de soutenir la demande éducative dans un contexte de pénurie de salles de classe et d'enseignants.

L'échantillon PASEC permet d'estimer, avec une certaine précision, les résultats scolaires des pays participant à l'évaluation, sans avoir à enquêter tous les élèves scolarisés. Des normes et des mécanismes de contrôle de la qualité sont mis en place par le programme tout au long du processus de l'évaluation pour garantir l'exhaustivité des échantillons et la comparabilité des résultats entre les pays et dans le temps.

La procédure d'échantillonnage, en lien avec la sélection des écoles, est conduite par le PASEC, en collaboration avec les pays. Les écoles sont échantillonnées dans chaque pays à partir d'une base de sondage des écoles, la plus récente, qui fournit des informations détaillées sur les écoles. Celles-ci ont été sélectionnées, dans chaque pays, selon une procédure standardisée : un échantillonnage systématique proportionnel à la taille cumulée des effectifs des élèves de début (2^{ème} année) et de fin (5^{ème} /6^{ème} année) primaire.

La taille standard de l'échantillon des écoles de l'enquête PASEC2019 pour l'évaluation des élèves de fin d'année primaire est de 180 écoles. Un échantillon d'écoles plus important a été sélectionné, lorsqu'un pays souhaitait enquêter sur des problématiques éducatives spécifiques. Dans ce cas, le PASEC a sur-échantillonné les écoles de certaines des zones de ce pays, afin de disposer d'un échantillon conséquent permettant de désagréger les résultats jusqu'au niveau du sous-groupe concerné. Compte tenu de la spécificité de l'enquête en début de scolarité, un sous-échantillon de l'échantillon des écoles à cycle complet du primaire est tiré pour constituer l'échantillon de début de scolarité.

Au sein de chaque école sélectionnée, aussi bien en début qu'en fin de scolarité, une seule classe du niveau ciblé est choisie parmi l'ensemble des classes du même niveau d'enseignement, selon une procédure aléatoire simple au moment de la collecte des données. Un échantillon de 25 élèves est retenu au sein de chaque classe de fin de scolarité primaire échantillonnée. En début de scolarité, ce sont 16 élèves par classe échantillonnée. Concernant particulièrement, le Cameroun dont le système éducatif est composé d'une partie francophone et d'une partie anglophone, deux sous-échantillons indépendants ont été tirés pour tenir compte de la spécificité de chaque sous-système.

Le premier niveau de variables de stratification utilisés dans les sous-systèmes éducatifs du Cameroun porte sur les régions administratives ou sur leurs regroupements géographiques. Ces différents regroupements sont appelés « strates ». Le deuxième niveau de regroupement porte sur le type d'école (publique, privée). Ainsi, l'échantillonnage des écoles du Cameroun a porté, globalement, sur les huit régions administratives francophones du pays, car dans les deux régions administratives anglophones y sévit une crise sécuritaire, depuis l'année 2016. Pour le sous-système francophone, il a été retenu huit strates correspondant aux huit régions administratives, et cela a permis d'avoir deux strates de plus que lors de l'évaluation PASEC2014. Concernant le sous-système anglophone des regroupements ont permis de constituer quatre strates, soit une strate de moins que lors de l'évaluation précédente. Ces différentes strates sont récapitulées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2.8 : Strates échantillonnées dans les deux sous-systèmes

Régions	Strate francophone	Strate Anglophone
Centre	Centre francophone	Centre francophone
Ouest	Ouest francophone	Littoral francophone
Littoral	Littoral francophone	Ouest francophone
Adamaoua	Adamaoua francophone	
Est	Est francophone	
Extrême-Nord	Extrême-Nord francophone	Reste Anglophone
Nord	Nord francophone	
Nord-Ouest	Sud francophone	
Sud	Non retenus	Non retenus
Sud-Ouest		

2.1.6 L'administration des tests et questionnaires

Par l'intermédiaire des équipes nationales, les pays participants mettent en œuvre l'évaluation dans le cadre des procédures d'administration établies par le PASEC. Les administrateurs de tests, recrutés au préalable par les équipes nationales PASEC, sont responsables de la collecte de données au niveau des écoles. Ils sont formés, supervisés et contrôlés par les équipes nationales. Afin de garantir la comparabilité des données recueillies, un protocole standard d'enquête a été mis en place par le PASEC. Les administrateurs doivent scrupuleusement respecter les consignes standardisées contenues dans ce protocole.

En début de scolarité primaire, les tests sont administrés individuellement aux élèves par un administrateur. La passation des tests s'effectue sur quatre matinées, et touche au maximum 16 élèves répartis en deux sous-groupes d'une même classe pour chaque école sélectionnée.

En fin de scolarité primaire, le test débute par le questionnaire contextuel. Les tests de compréhension de l'écrit et des mathématiques s'effectuent sur les deux jours suivants. La durée des tests de compréhension de l'écrit et des mathématiques est de deux heures maximum pour chaque test, avec une pause de 10 minutes après une heure. Le PASEC a adopté la technique des « cahiers tournants » pour prendre en compte la masse d'informations traduite dans les tableaux de spécification de la partie 1.1.1.2 de ce chapitre. C'est ainsi que quatre livrets sont élaborés et distribués aléatoirement dans chaque classe aux élèves sélectionnés.

Concernant l'enquête relative aux enseignants, la collecte de données dans l'école est assurée par un administrateur de test auprès de tous les enseignants de l'école, au quatrième jour de l'enquête. L'administration de l'ensemble de l'enquête (tests et questionnaire contextuel) s'effectue sur une matinée dans chaque école. Quatre livrets, également constitués pour cette enquête, sont distribués aléatoirement selon les principes de « cahier tournant ».

2.1.7 L'assurance qualité des données

Les procédures d'assurance qualité ont été appliquées tout le long de l'évaluation PASEC2019, sous le contrôle et la validation du comité scientifique PASEC. La mise en œuvre des différentes étapes de conception et de sélection des items de l'évaluation (ateliers cognitifs et mise à l'essai des instruments) dans le strict respect des normes, constitue un premier gage de qualité des données de l'évaluation. Les normes techniques de l'évaluation PASEC2019 spécifient, entre autres, la façon dont l'évaluation doit être mise en œuvre dans chaque pays. Le PASEC a ainsi préparé des cahiers d'administrateur de tests détaillant de façon chronologique toutes les étapes de l'administration et le protocole afférent. Un binôme de conseillers techniques du PASEC et de membres des équipes nationales PASEC supervisent le processus de l'administration de l'évaluation dans chaque pays et s'assurent du respect des protocoles convenus. Les membres des équipes nationales assurent le contrôle qualité des opérations de terrain à travers des visites inopinées dans les écoles de l'enquête, afin d'observer l'administration des tests et le respect des procédures.

Afin de garantir la qualité et l'équivalence linguistique des instruments, le PASEC implique une agence internationale traditionnellement engagée dans les grandes évaluations internationales pour en assurer l'adaptation linguistique. Les instruments ayant été conçus en français, leur adaptation en anglais, en arabe, haoussa, kirundi, malagasy, zarma est assurée suivant les standards requis (double traduction, conciliation, vérification et validation nationale).

Sur la base de leur expérience dans des enquêtes similaires, de leurs connaissances en éducation et de leur non-engagement dans l'enseignement au cours de l'année de l'enquête, les administrateurs de tests sont recrutés et formés pour assurer une collecte de qualité dans chaque pays. Répartis en deux groupes, l'un prend en charge l'administration du test de début de scolarité, et l'autre celle de fin de scolarité auquel s'ajoute l'enquête sur les enseignants. Ils sont formés séparément, au regard de la spécificité des cibles de l'enquête. Les administrateurs les plus performants sont sélectionnés en fin de formation sur la base de leur résultat à un test et de leur niveau de pratique observé. Les acteurs impliqués dans le processus de la collecte des données certifient leur disposition à assurer la confidentialité des tests et des données à travers la signature d'un engagement de confidentialité.

Dans chaque pays participant à l'évaluation internationale PASEC2019, les instruments revenus du terrain sont rangés par version linguistique, par niveau enquêté, par type d'instrument et par ordre croissant d'identifiant PASEC (écoles) et d'identifiants élèves ou enseignants.

Un manuel de codification a été mis à la disposition des équipes nationales chargées de recruter et de former des agents de codification. Ces derniers signent une clause de confidentialité et travaillent sous la supervision directe des membres des équipes nationales.

Les instruments de collecte et les ordinateurs utilisés pour la saisie des données sont placés dans un local avec accès réglementé pour assurer la sécurité et la confidentialité des données collectées.

Afin de veiller au respect strict des procédures de codification, de saisie et de délais pour la mise à disposition des données, les phases de codification et de saisie des données sont contrôlées par le PASEC, lors d'un séjour-appui dans chaque pays participant.

De façon générale, pour garantir la production de données scientifiquement robustes, le PASEC privilégie une démarche participative dans la mise en œuvre de l'évaluation et ce, en associant aux différentes étapes du processus les équipes nationales, les experts nationaux et internationaux à travers des travaux à distance et des ateliers internationaux.

2.2 PAYS DE L'ÉVALUATION PASEC2019

L'évaluation PASEC2019 couvre 14 pays d'Afrique subsaharienne membres de la CONFEMEN : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Gabon, la Guinée, Madagascar, le Niger, la République Démocratique du Congo, le Sénégal, le Tchad et le Togo.

Le tableau 1.8 renseigne sur les caractéristiques démographiques et socio-économiques des pays participants ; il révèle que le taux de croissance annuel de la population de ces pays est, en moyenne, inférieur à 3 %. La moyenne africaine est de 2,8 , le Cameroun se situant légèrement en deçà de cette moyenne avec un taux de 2,6%. Par ailleurs, le pourcentage de la population de la tranche de 0-14 ans varie entre 37 % (Gabon) et 50 % (Niger), ce qui induit une forte pression sur l'offre éducative nécessitant un investissement financier adéquat et soutenu (CONFEMEN, 2017).

Concernant l'Indice de développement humain (IDH), trois catégories de pays participant au PASEC2019 se dégagent des données du tableau 1.1 : (1) un pays à IDH élevé (Gabon, 115^{ème}), (2) deux pays à IDH moyen (Congo, 138^{ème} et Cameroun, 150^{ème}), (3) IDH faible (tous les autres pays). En outre, selon la classification actualisée des pays en fonction de leurs revenus qui est établie par la Banque mondiale, trois catégories émergent également : (1) un pays à revenu intermédiaire dans la tranche supérieure (Gabon), (2) cinq pays à revenu intermédiaire dans la tranche inférieure (Bénin, Sénégal, Cameroun, Congo et Côte d'Ivoire) et (3) sept pays à faible revenu (Burkina Faso, Tchad, Madagascar, RDC, Togo, Niger et Guinée).

La situation du financement dans les pays PASEC2019 apparaît tout aussi contrastée que leurs caractéristiques socio-économiques. Ainsi, six pays (Cameroun, Gabon, Guinée, Madagascar, RDC et Tchad) consacrent moins de 4 % de leur PIB à l'éducation, ce pourcentage variant entre 2,1 % (RDC) et 2,9 % (Tchad). Les huit autres pays dépensent entre 4 % (Bénin) et 5,1 % (Sénégal) de leur PIB pour l'éducation. La part du PIB consacrée à l'éducation par le Cameroun est des plus bas de l'ensemble (2,7% du PIB). Par ailleurs, le pourcentage de la dépense publique en éducation affectée au primaire varie entre 29,2 % (Gabon) et 64,1 % (Togo), alors que la dépense, par élève, en pourcentage du PIB oscille entre 6,3 % (Tchad) et 16,5 % (Niger). Pour le Cameroun, le pourcentage de la dépense publique qui est affecté au primaire est faible (33,9%) et la dépense par élève en % du PIB est des plus faibles (5,4%). Ces données confirment le fait que l'éducation primaire est le sous-secteur prioritaire dans les pays évalués, Comme dans l'ensemble des pays membres de la CONFEMEN à revenu faible ou intermédiaire (CONFEMEN, 2017 ; OQE, 2019).

Tableau 2.9 : Caractéristiques démographiques et socio-économiques des pays participants

	Population			PNB (En milliards de \$US)	Dépenses publiques en éducation			IDH ¹⁷ Rang (sur 189 pays)
	Total (en millions)	% Des 0-14 ans	Taux de croissance annuel		% Du PIB	% Affecté au primaire	Dépenses par élève du primaire (% PIB/hab.)	
Année	2019	2018	2018	2017	2016	2016	2016	2018
Bénin	11,8	42,4	2,7	25,4	4	49,8	10,3	163
Burkina Faso	20,3	44,9	2,9	35,9	4,2	57,9	16,1	182
Burundi	11,5	45,5	3,2	8	4,7	45,4	12,9	185
Cameroun	25,8	42,6	2,6	89,5	2,7	33,9	5,4	150
Congo	5,3	41,8	2,6	29,4	4,6	--	11,7	138
Côte d'Ivoire	25,7	41,9	2,6	97,2	5,4	44,5	15,8	165
Gabon	2,1	37	2,6	36,7	2,7	29,2	4,7	115
Guinée	12,7	43,9	2,8	28	2,5	40,5	6,8	174
Madagascar	26,9	40,7	2,7	39,9	2,8	--	6,6	162
Niger	23,3	50	3,8	21,9	4,1	50,7	16,5	189
RDC	86,7	46,2	3,2	68,6	2,1	61,6	7,2	179
Sénégal	16,2	43,1	2,8	54,8	5,1	31,3	11,8	166
Tchad	15,9	47,1	3	28,6	2,9	--	6,3	187
Togo	8	41,3	2,4	13	5	64,1	16,2	167

Sources : Base de données de l'ISU, <http://data UIS.unesco.org/?lang=fr>, consulté en février 2020; base de données du PNUD (<http://hdr.undp.org/en/2019-report>) pour l'IDH, consulté en février 2020 ; CIA World Factbook (<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/>) - version du 1er janvier 2018 pour le PNB, et base de données de la Banque mondiale (<http://donnees.banquemonde.org/>) pour les autres indicateurs, consultés en février 2020.

L'Agenda 2030, qui définit les objectifs de développement durable (ODD) et, en particulier, l'ODD4 consacré à l'éducation nécessite, pour sa réalisation, la mobilisation adéquate de ressources financières importantes (Focus2030, 2018). Ainsi, 340 milliards US\$/an sont nécessaires pour permettre aux pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure de réaliser l'ODD4 (UNESCO, 2015). Par ailleurs, même la mobilisation de 6,56 % du PIB de dépense consacrée à l'éducation occasionnerait un gap de 39 milliards US\$ dont 21 milliards pour les pays à faible revenu (UNESCO, 2015). Du fait que les dépenses en éducation des pays PASEC2019 ne dépassent pas les 6 %, des efforts supplémentaires sont nécessaires pour réaliser l'objectif d'une éducation inclusive et de qualité pour tous. Pour le Cameroun, il va sans dire que des efforts considérables doivent être faits pour relever le défi du financement de l'éducation.

Le tableau 1.9 met en évidence une population moyenne d'élèves dont l'âge correspond au primaire d'environ 3,4 millions, cachant de fortes disparités entre le Gabon (environ 250 000) et la RDC (plus de 14 millions) en passant par le Niger (environ quatre millions). Les taux bruts de scolarisation primaire présentent une grande variabilité allant de moins de 80 % pour le Niger (74,4 %) à plus de 100 % pour plusieurs pays dont le Bénin (121,9 %), Madagascar (142,5 %), le Cameroun (103,40%). Par ailleurs, les systèmes éducatifs des pays PASEC2019 apparaissent comme relativement paritaires avec des indices de parité fille-garçon proches de 1 pour la quasi-totalité des pays excepté pour la Guinée (0,81), le Niger (0,86) et le Tchad (0,77). Enfin, on note une quasi uniformité concernant la langue d'enseignement qui reste le français, en dehors du Burundi (kirundi), de Madagascar (Malagasy), du Cameroun (anglais) et du Tchad (arabe).

¹⁷ L'IDH (Indice de Développement Humain) est un indice composite qui se base sur l'espérance de vie à la naissance, le taux d'alphabétisme des adultes, le taux brut de scolarisation et le logarithme décimal du PIB par habitant en parité du pouvoir d'achat. Il est calculé par le PNUD.

Tableau 2.10 : Indicateurs de scolarisation au primaire

	Population d'âge primaire	Taux brut de scolarisation¹⁸	Taux d'achèvement¹⁹	Indice de parité des sexes²⁰	Langues d'enseignement	Taux d'alphabétisation des jeunes
Année	2019	2018	2018	2018	2019	2018
Bénin	1 868 668	121,90 %	47,60 %	0,93	Français	60,90 %
Burkina Faso	3 420 701	96,10 %	-----	0,98	Français	58,20 %
Burundi	1 859 892	121,40 %	53,30 %	1,01	Français et Kirundi	88,20 %
Cameroun	4 160 744	103,40 %	73,60 %	0,9	Français et Anglais	85 %
Congo	858 816	-----	80,00%	-----	Français	82 %
Côte d'Ivoire	3 991 298	99,80 %	56,70 %	0,92	Français	58,40 %
Gabon	250 029	-----	-----	-----	Français	89,80 %
Guinée	2 052 385	91,50 %	53,70 %	0,81	Français	46,30 %
Madagascar	3 467 514	142,50 %	-----	1,00	Français et Malagasy	81,20 %
Niger	4 015 255	74,70 %	-----	0,86	Français ²¹	-----
RDC	14 684 467	108 %	68,90 %	0,93	Français	85 %
Sénégal	2 646 357	81,00 %	50,10 %	1,11	Français	69,50 %
Tchad	2 767 970	86,80 %	27,30 %	0,77	Français et Arabe	30,80 %
Togo	1 274 448	123,80 %	61,30 %	0,96	Français	84,30 %

Source : Base de données de l'ISU, <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>, consulté en février 2020, CONFEMEN 2017

Sur les cinq dernières années, les taux bruts de scolarisation au primaire ont stagné ou baissé, dans la plupart des pays de l'évaluation, comme le montre la base des données de l'ISU. Au-delà des diverses contingences socio-économiques, politiques et sécuritaires qui caractérisent la région, cette situation signifie, entre autres, que l'extension de l'accès à l'école a été plus lente que le taux de croissance de la population dans les pays.

Dans ce même contexte, pour nombre de ces pays, la réalisation de l'ODD4²² reste un défi très difficile à relever. L'objectif d'éducation de qualité inclusive pour tous exige non seulement la scolarisation, la qualité des apprentissages pour tous, mais aussi le maintien des élèves dans le système éducatif. Cependant, plus de la moitié des pays, selon la base de données de l'ISU, n'ont pu améliorer leur taux d'achèvement sur les cinq dernières années. Mais on peut relever aussi que peu de pays ont réalisé des progrès significatifs dans l'amélioration de leur indice de parité des sexes, et dans la réduction des disparités et des inégalités de scolarisation entre les zones rurales et urbaines (UNDP, 2017).

Quant à l'alphabétisation- une des composantes de l'IDH-malgré une amélioration continue de ses indicateurs²³ à travers le monde, le taux d'alphabétisme reste relativement faible en Afrique subsaharienne (UNESCO, 2018). En 2019, le nombre de jeunes analphabètes de 15 à 24 ans stagne encore dans cette partie du continent africain, alors qu'il a reculé en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest (UNESCO, 2018).

Malgré l'enjeu persistant de scolarisation pour tous comme défi pour les pays de la région, la préoccupation émergente est celle du passage de l'accès au succès scolaire. Le défi de la qualité, au cœur des engagements politiques, se manifeste dans la région par un intérêt particulier pour les contenus d'enseignement pertinents, plus largement pour le curriculum adapté aux besoins effectifs et attentes des populations.

¹⁸ Taux brut de scolarisation primaire (TBS) : les effectifs du primaire, quel que soit leur âge, en pourcentage de la population en âge officiel de fréquenter le primaire. Ce taux peut être supérieur à 100 % et dans ce cas, il met en lumière l'incidence de la scolarisation d'enfants plus jeunes ou plus âgées que l'âge normal.

¹⁹ Taux d'achèvement du primaire: par convention, les nouveaux inscrits en dernière année de primaire, quel que soit leur âge, en pourcentage des enfants ayant l'âge officiel correspondant.

²⁰ Indice de parité des sexes : le ratio filles/garçons des inscriptions au primaire.

²¹ Au Niger, le haoussa et le zarma ne sont pas encore des langues officielles d'enseignement comme le kirundi et le malagasy le sont respectivement au Burundi et à Madagascar. L'extension de l'expérimentation des langues nationales en cours dans le système éducatif nigérien, de ce fait, le pays procède dans le cadre du PASEC2019 à l'évaluation des acquis d'un échantillon écoles à langue nationale.

Note : Quatre pays (Gabon, Madagascar, Guinée, RDC) se sont ajoutés à ceux de 2014.



2.3 TENDANCES DES POLITIQUES CURRICULAIRES DES PAYS DE L'ÉVALUATION PASEC2019

Les systèmes éducatifs des pays de l'évaluation PASEC2019 partagent d'importants points communs comme l'indiquent les caractéristiques que révèlent leurs curricula officiels (CONFEMEN, 2018).

Sur le plan de la politique curriculaire et de la structure des systèmes scolaires, il est perceptible que ces pays ont défini, au cours des deux dernières décennies, une politique éducative et curriculaire qui se veut en rupture avec les politiques antérieures. Elle apparaît plus préoccupée par la qualité des apprentissages des élèves et reste marquée par une attention forte portée au cadre effectif des scolarités. Dans tous les pays de l'enquête PASEC, de façon diverse, un ensemble de documents (CONFEMEN 2018) témoigne de cette attention caractérisée par une recherche de quelques constantes, à savoir un intérêt marqué pour l'éducation de base, les finalités de l'école, la cohérence des scolarités et plus particulièrement des préoccupations largement communes sur les savoirs et les compétences (CONFEMEN 2017, Cros et al. 2010).

²² Parmi les objectifs de développement durable, donnant la marche à suivre pour parvenir à un avenir meilleur et plus durable pour tous, l'ODD4 vise à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

²³ Selon l'UNESCO le taux d'alphabétisme des adultes continue de s'améliorer progressivement et a atteint 86 % à l'échelle mondiale en 2017. Cela signifie que 750 millions d'adultes étaient en situation d'analphabétisme. À l'échelle régionale, ce taux oscille entre à peu près 65 % en Afrique subsaharienne et presque 100 % en Europe et en Amérique du Nord.

La tendance d'évolution du curriculum officiel dans les pays de l'évaluation PASEC est celle d'une école visant bien l'acquisition de compétences par les élèves - et non pas seulement de savoirs. C'est dans cette dynamique que les réformes curriculaires menées les deux dernières décennies convergent largement vers une entrée par les compétences, comprises dans un sens large incluant connaissances, culture, attitudes et valeurs, en insistant sur les compétences transversales négligées auparavant du fait de l'accent mis traditionnellement sur les savoirs disciplinaires ou académiques.

La formation des enseignants est affirmée, à travers les politiques nationales et régionales, comme étant au cœur de la quête d'une éducation de qualité et équitable pour tous. Les dispositifs de formation et les programmes déclarés dans presque tous les pays de l'évaluation affichent une volonté de s'orienter vers des pratiques centrées sur les besoins des élèves, tant dans les activités de classe que dans celles de la vie quotidienne. Ces pratiques cherchent à rendre l'élève acteur de son propre apprentissage, ce qui implique directement un enseignement basé sur un apprentissage actif.

La préparation des enseignants à l'application des programmes s'appuie sur des documents d'orientations qui prennent la forme de guides pédagogiques.

La formation initiale des enseignants est assurée, dans la plupart des pays, par des instituts de formation ou par des écoles normales. Les programmes de formation de ces institutions, rénovés dans certains cas, sont peu alignés sur ceux de l'éducation de base ou ne l'ont pas encore été. La mise en cohérence de la formation des enseignants et de l'éducation telle qu'elle se pratique au niveau de l'éducation de base demeure un défi à relever dans presque tous les pays subsahariens francophones.

La formation continue est présente dans de nombreux pays, avec la mise en place de conférences pédagogiques, de regroupements de formation, de cellules d'animation pédagogique et de modules de formation. Certaines formations sont aussi délivrées en alternance (entre étude et stage professionnel) et accélérées, quand il s'agit de contractuels.

Malgré l'existence, dans certains pays, de guides de mise en œuvre pédagogique qui accompagnent les programmes, la cohérence de la formation envisagée pour les enseignants avec les nouvelles orientations prescrites par le curriculum reste encore problématique.

Au niveau de l'évaluation des acquis scolaires dans les pays, il convient de noter qu'au bout du processus d'enseignement apprentissage, les logiques d'examens et de promotion sont le plus souvent restées relativement étrangères aux évolutions curriculaires. L'analyse des textes portant sur les pratiques d'évaluation et d'examens (CONFEMEN, 2017) permet tout d'abord de percevoir, pour la plupart des pays, la contradiction de fait entre une politique qui voudrait accueillir tous les enfants dans l'éducation de base et des problèmes de régulation de flux à l'entrée du secondaire. Aussi, les pratiques comme le redoublement, sur la base d'évaluations annuelles, restent-elles, de fait, un outil important de cette régulation, contredisant les logiques de cycle ou même de scolarité en continu. Les logiques de sanctions semblent plus présentes que des logiques de certification et de capitalisation des compétences, quand celles-ci sont effectivement installées.

Si l'intérêt accordé aux compétences se retrouve à peu près dans tous les textes curriculaires, les examens semblent pourtant ne pas suivre cette même logique.

Aussi, les curricula de plusieurs pays subsahariens, font-ils état de la volonté politique de supprimer des examens de passage, en particulier, entre le primaire et le secondaire. Mais, toujours selon les textes formels, on ne voit guère la concrétisation de tels projets.

Au plan linguistique, dans tous les pays de l'évaluation PASEC2019, le français langue d'enseignement cohabite avec des langues nationales ou locales, et même avec l'anglais au Cameroun, et l'arabe au Tchad. Les textes généraux évoquent la promotion du bilinguisme scolaire (avec les langues appelées tantôt nationales, tantôt régionales) et l'introduction de l'anglais depuis le primaire.

A l'observation des connaissances et des compétences dans le domaine de l'enseignement des langues des pays concernés, il est constaté une diversité des politiques linguistiques. Cependant, il apparaît que, dans bien des cas, les réalités sont encore plus complexes que ce que les textes normatifs nationaux font apparaître.

Dans la plupart des systèmes éducatifs évalués, la mise en place d'un bilinguisme scolaire articulant le français et des langues nationales comme médiums d'enseignement est projetée. L'initiative présentée comme bénéfique,

en termes d'apprentissage, pour les élèves (IUL et ADEA, 2010 ; ELAN Afrique, 2015), se caractérise par une transition linguistique progressive par tant des langues nationales ou langues de socialisation dès les premières années d'apprentissages avant d'aboutir au cours du cursus au français comme langue d'enseignement. Cette approche est en expérimentation ou en extension dans de nombreux pays de l'évaluation PASEC2019.

L'évaluation PASEC2019 conserve la méthodologie du programme en matière d'évaluation groupée, avec des instruments actualisés à travers une démarche participative impliquant l'ensemble des pays. Il compte la participation de 14 pays subsahariens. Ces pays présentent une importance démographique et économique variable et affichent des caractéristiques relativement diverses en lien avec l'éducation qui seront analysées, tout au long de ce rapport pour révéler l'efficacité et l'équité des acquis scolaires.

Le présent rapport partage les résultats de l'enquête inédite sur les compétences professionnelles des enseignants, et les premières analyses relatives à l'évolution de la performance des systèmes éducatifs dans le temps.

2.4 GUIDE DU LECTEUR

2.4.1 Construction des échelles de performance PASEC

En 2014, les échelles de performance PASEC de lecture et des mathématiques ont été construites pour obtenir une moyenne internationale égale à 500 et un écart-type égal à 100. Afin de suivre l'évolution de la performance des systèmes éducatifs, des items des épreuves cognitives de l'évaluation PASEC2014 ont été repris in extenso dans les tests de l'évaluation PASEC2019. Ces items communs, dénommés classiquement items d'ancre, permettent de ramener les résultats de 2019 sur les échelles de 2014.

Les données de l'évaluation PASEC2019 ont ainsi été calibrées selon un modèle de réponse à l'item, comme en 2014, puis transformées pour être ramenées sur les échelles de 2014 pour estimer l'évolution de la performance moyenne des élèves.

2.4.2 Définition des seuils de compétences « suffisants »

Comme en 2014, pour chaque échelle de compétences, un seuil dit « suffisant » est retenu ; il permet de déterminer la part des élèves qui ont une plus grande probabilité de maîtriser (au-dessus du seuil) ou de ne pas maîtriser (en-dessous du seuil) les connaissances et les compétences jugées indispensables pour poursuivre normalement leur scolarité sans difficultés.

Les seuils sont définis sur la base des concepts évalués dans les tests du PASEC et selon les objectifs prioritaires de langue/lecture et des mathématiques fixés dans les programmes scolaires de début et de fin de scolarité primaire.

2.4.3 Construction des indices contextuels

Plusieurs questions administrées aux élèves, aux enseignants et aux directeurs ont été synthétisées sous forme d'indices ; un indice combine et synthétise plusieurs informations observées (variables) sensées mesurer le même construit. Par exemple, l'indice de capital socioéconomique des familles utilise les déclarations des élèves relatives à la possession d'un certain nombre de biens, plus précisément, le nombre de livres, l'électricité, un téléviseur, un ordinateur, une radio, un téléphone, un congélateur, un climatiseur, une voiture, un tracteur, une mobylette, un robinet d'eau courante, des latrines avec eau courante, etc... Comme les échelles de performance, ces indices ont été construits en recourant à la Théorie de réponse à l'item (modèle de Rasch). Pour faciliter l'interprétation de ces indices, les scores sont rapportés sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10.

2.4.4 Estimation, erreur type et significativité des différences

Tous les résultats publiés dans ce rapport se basent sur des observations recueillies sur des échantillons et non pas sur l'ensemble des populations. Ils constituent donc ce que l'on dénomme classiquement, en statistiques, des estimations des paramètres de population puisque, avec d'autres échantillons mais de même taille, ces résultats auraient été légèrement différents. Ils ne correspondent donc pas aussi exactement aux valeurs qui auraient pu être observées si tous les élèves d'un pays avaient été enquêtés par le PASEC. Les différences de résultats qui pourraient

être observées d'un échantillon à l'autre sont quantifiées par l'erreur type. Elle permet de construire des intervalles de confiance autour des paramètres estimés et dans lesquels les valeurs recherchées de la population pourraient s'y retrouver avec, néanmoins, un petit risque qu'elle n'y figure. Plus le risque sera élevé, plus l'intervalle sera étroit, et plus le risque retenu est faible, plus l'intervalle sera grand. Généralement, en sciences humaines, les scientifiques travaillent avec un risque au plus égal à 5 %. Les tests de comparaisons de moyennes et les analyses sont donc réalisés, respectivement, aux seuils de 1 % et de 5 %. Les symboles « ** » et « *** » sont utilisés pour renseigner les seuils de significativités inférieurs ou égaux respectivement à 5 % et 1 %.

Les erreurs types sont présentées en face de chaque estimation dans les tableaux en annexe. L'erreur type joue un rôle important pour déterminer, par exemple, si les moyennes estimées de deux pays diffèrent. Imaginons, à titre d'exemple, que la performance moyenne du pays A est plus élevée de cinq points que la moyenne du pays B. Dans ce cas particulier, la question sous-jacente au test statistique revient à calculer la probabilité de tirer deux échantillons (un par pays) qui nous donnerait une différence au moins égale en valeur absolue à cinq points, échantillons qui seraient extraits de deux populations dont la performance moyenne serait parfaitement identique. Si ce risque est élevé, on accepte l'égalité, et s'il est faible (plus petit que 0,05), on rejette l'égalité. En effet, dans ce dernier cas de figure, puisqu'il est très improbable de tirer deux échantillons qui nous donneraient une différence d'au moins cinq points, on en conclut que les populations sont différentes.

Dans les graphiques publiés dans ce rapport, si la différence entre deux moyennes est dite significative, elle est représentée par une couleur foncée. Une couleur pâle indique donc que les différences ne sont pas significatives. Les tests de comparaisons de moyennes sont réalisés aux seuils de 1 % et de 5 %.

2.4.5 Écarts et dispersion des scores entre les élèves

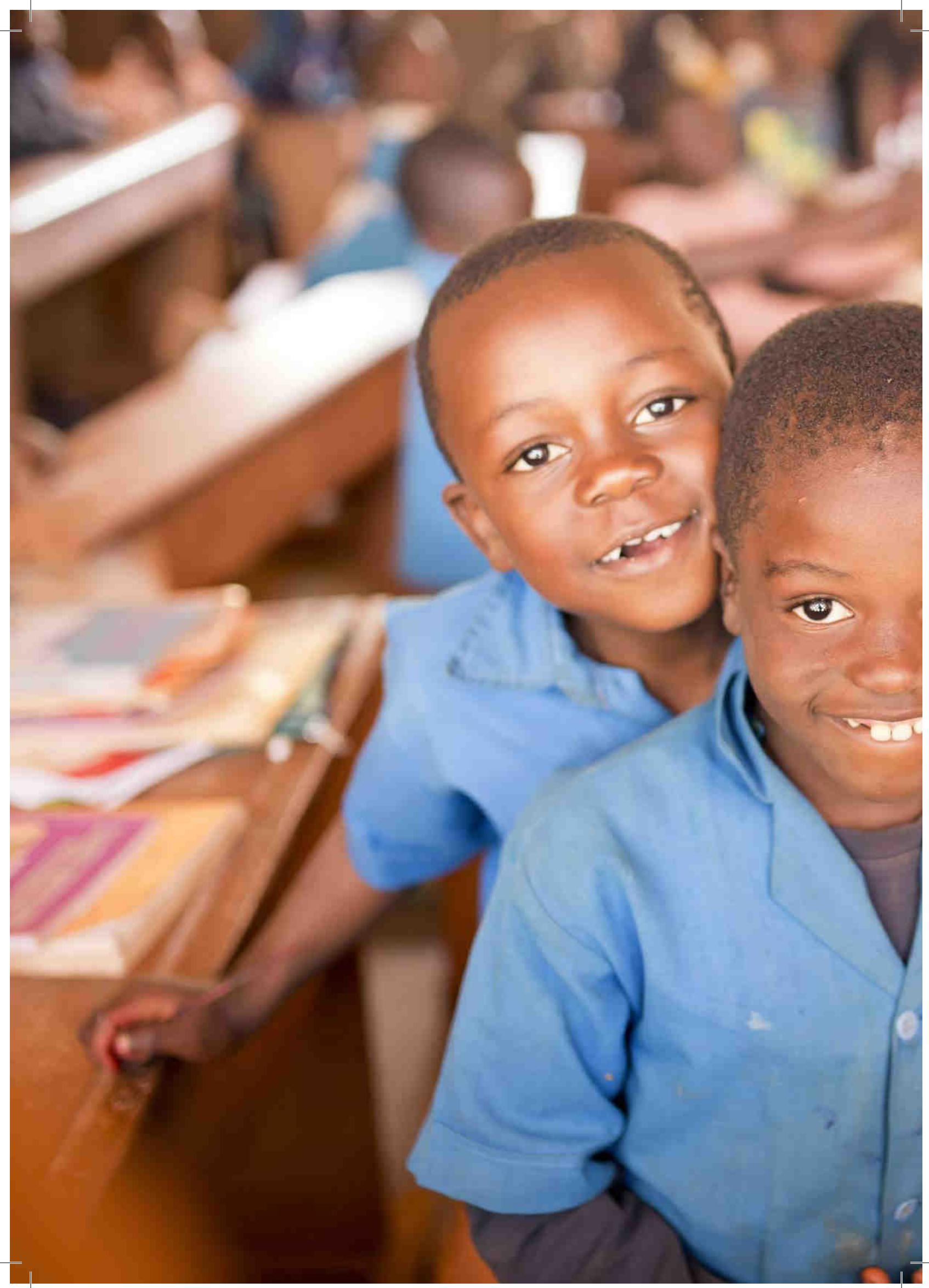
Dans certains pays, les scores des élèves peuvent se concentrer autour de la moyenne alors que, dans d'autres, la dispersion des scores peut être très importante. Cette variabilité, plus ou moins grande, est généralement utilisée comme indicateur d'équité. En effet, plus les scores se dispersent autour de la moyenne, plus les différences de scores entre les élèves performants et élèves moins performants sont élevées, et plus le système éducatif sera considéré comme inéquitable. Inversement, plus un pays parvient à limiter les différences de performance entre ces deux groupes d'élèves, plus il sera considéré comme équitable. Généralement, la dispersion des performances est quantifiée par l'écart-type. On peut aussi, comme c'est le cas dans ce rapport, présenter la différence entre le 90^{ème} percentile (le score qui sépare les 10 % des élèves les plus performants des 90 % les moins performants) et le 10^{ème} percentile (le score qui sépare les 10 % des élèves les moins performants des 90 % les plus performants).

2.4.6 Effets bruts et relations entre scores et variables contextuelles

Dans le cadre de ce rapport, différents liens entre des variables contextuelles et la performance des élèves sont présentés. Cependant, ces variables contextuelles entretiennent souvent des liens étroits entre elles. Ainsi, les parents, avec des niveaux de qualification élevés, ont généralement une meilleure situation professionnelle qui se traduit souvent par un confort matériel plus élevé, par une meilleure maîtrise de la langue d'enseignement, par plus de livres à la maison, etc. Dès lors, quand on s'intéresse à l'effet du nombre de livres à la maison sur la compréhension à la lecture, cette variable contextuelle emporte avec elle une partie des autres variables susmentionnées. Donc, il convient de ne pas surinterpréter les résultats. Pour connaître l'effet net du nombre de livres, par exemple, il est nécessaire d'insérer dans le modèle les autres variables contextuelles. Dans ce cas de figure, on dira que l'effet du nombre de livres à la maison, sous contrôle des autres variables modélisées, s'élève à X, ce qui revient à se poser la question suivante : quelle serait l'effet du nombre de livres à la maison, si les élèves testés étaient parfaitement semblables par rapport aux autres variables reprises dans le modèle, à l'exception du nombre de livres bien entendu ? Ce problème ne concerne pas uniquement les variables élèves. Ainsi, à titre d'exemples, les écoles en zone urbaine sont généralement mieux équipées que les écoles rurales, et sont, par ailleurs, fréquentées en moyenne par des élèves plus favorisés. La simple comparaison entre écoles rurales et écoles urbaines emporte donc avec elle ces autres différences. Dès lors, il importe de relativiser l'effet d'autres facteurs de contexte qui pourraient venir atténuer, effacer ou amplifier les liens identifiés. En termes statistiques, les comparaisons entre deux groupes ou plus ne sont pas réalisées « toutes choses égales par ailleurs » dans le cadre de ce rapport.

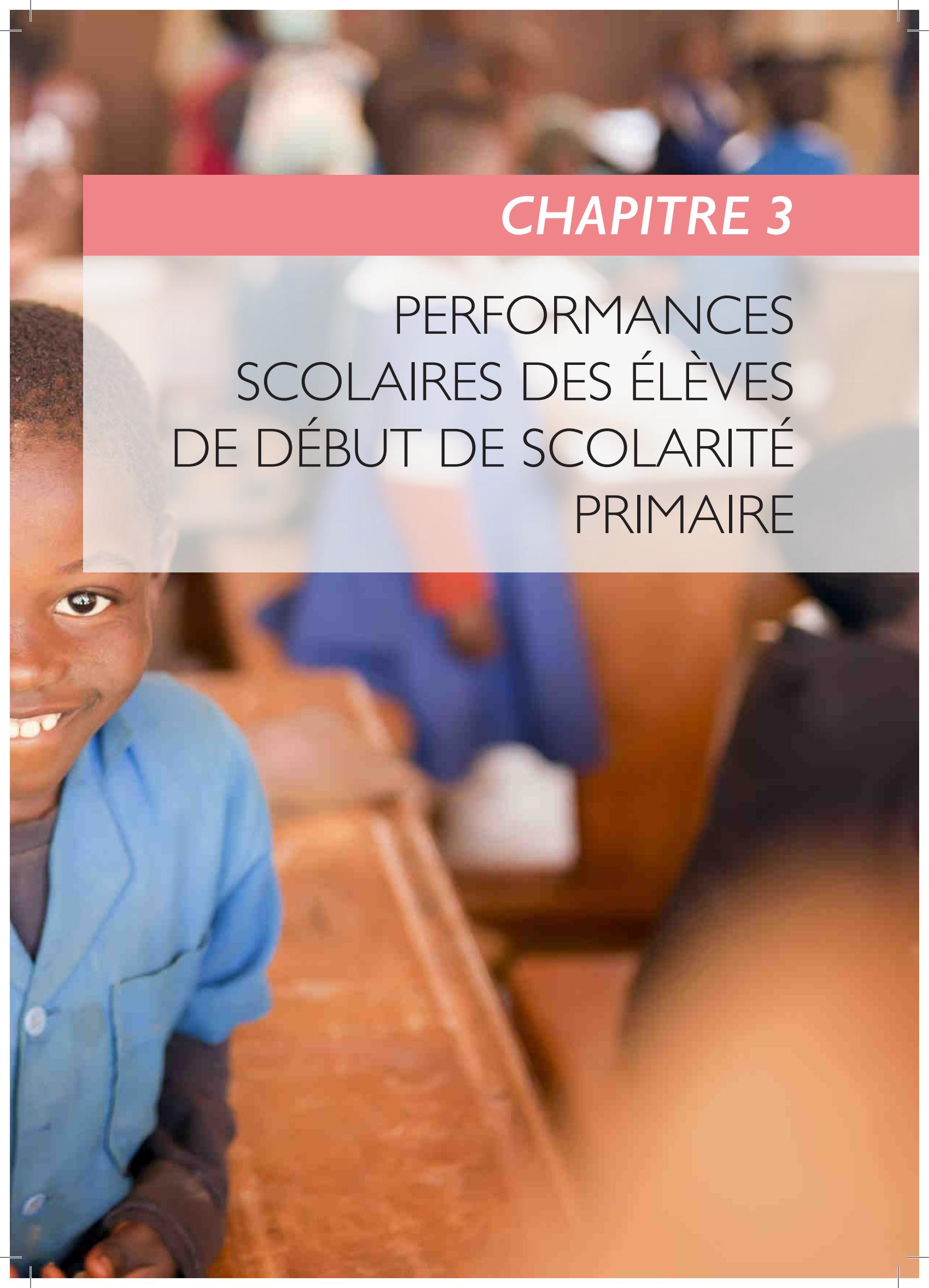
2.4.7 Arrondis

Toutes les valeurs sont arrondies à un chiffre après la décimale. Les valeurs présentées sont préalablement calculées puis arrondies. Il s'ensuit que des différences minimales entre le total ou l'écart des valeurs disponibles dans un tableau peuvent apparaître.



CHAPITRE 3

PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE DÉBUT DE SCOLARITÉ PRIMAIRE



Le présent chapitre sera consacré à la présentation des résultats des élèves de début de scolarité primaire. Il s'agit de présenter les niveaux de performances des élèves en lecture et en mathématiques. Ainsi, on présentera la répartition des élèves sur l'échelle de compétences du PASEC2019. Une analyse par rapport au niveau internationale sera rapidement abordée. Par la suite, les résultats des différentes zones du Cameroun seront présentés de manière indépendante pour chaque sous-système d'éducation du Cameroun.

Les analyses suivantes des performances scolaires des élèves en début de scolarité primaire au Cameroun seront abordées : (i) une comparaison par rapport à l'international et (ii) une comparaison intra-national entre les différentes strates du pays, telles que retenues dans le cadre du PASEC2019.

3.1. LES ÉLÈVES DU CAMEROUN EN COMPARAISON INTERNATIONALE

Il faut, au départ, signaler que les résultats des élèves en début de scolarité au primaire au Cameroun à l'évaluation PASEC2019 constituent des informations utiles sur les forces et faiblesses du système éducatif camerounais. Cependant, il est important, lors de la lecture des analyses comparatives qui seront présentées dans la suite, de tenir compte du contexte économique, socio-politique et sécuritaire dans lequel s'inscrivent les résultats obtenus.

3.1.1. Compétences des élèves en langue et en mathématiques

Les tableaux 3.1 et 3.2 présentent l'échelle de compétences PASEC2019 de début de scolarité primaire en langue et en mathématiques. Cette échelle rend compte des performances des élèves de la classe de CP au Cameroun à l'évaluation au test de langue et des mathématiques. Elle présente les intervalles des scores pour chaque niveau, la répartition des élèves aux différents niveaux de l'échelle et la description des connaissances et des compétences correspondant à ces niveaux. Les élèves situés à un niveau donné sont susceptibles de mener couramment à bien les tâches de ce niveau, moins bien pour les tâches situées aux niveaux supérieurs et mieux pour celles des niveaux inférieurs. Le seuil «suffisant» en langue ou en mathématique, défini par une bande rouge dans le tableau est conforme à la norme définie au niveau international, dans le cadre de l'évaluation PASEC2019²⁴

²⁴ Ce seuil en langue correspond à la borne inférieure du niveau 3 des échelles internationales de compétences, soit au moins 540 points pour l'échelle de compétences en langue, au début de la scolarité.

Tableau 3.1 : Échelle de compétences PASEC2019 en langue – Début de scolarité

Niveaux	Score	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Description des compétences
Niveau 4	> 610 points	23,5 %	20,0 %	Lecteur intermédiaire : vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes Les élèves ont atteint un niveau de déchiffrage de l'écrit et de compréhension orale qui leur permet de comprendre des informations explicites dans des phrases et des textes courts. Ils sont capables de croiser leurs compétences de décodage et leur maîtrise du langage oral pour restituer le sens littéral d'un texte court.
Niveau 3	Compris entre 540 et 610 points	21,0 %	19,4 %	Apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit, des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits Les élèves ont perfectionné leurs capacités de compréhension orale et de décodage pour se concentrer sur la compréhension de mots. En compréhension de l'oral, ils sont capables de comprendre des informations explicites dans un texte court dont le vocabulaire est familier. Ils développent progressivement des liens entre langage oral et écrit pour améliorer les capacités de décodage et étendre le vocabulaire. En compréhension de l'écrit, les élèves sont capables d'identifier le sens de mots isolés.
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau 2	Compris entre 469 et 540 points	28,5 %	28,1 %	Lecteur émergent : vers le développement des capacités de déchiffrage de l'écrit et le renforcement des capacités de compréhension orale Les élèves ont amélioré leur niveau de compréhension de l'oral et sont en mesure d'identifier un champ lexical. Ils développent les premiers liens rudimentaires entre le langage oral et écrit, et sont capables de réaliser des tâches basiques de déchiffrage, de reconnaissance et d'identification graphophonologique (lettre, syllabe, graphème, phonème).
Niveau 1	Compris entre 399 et 469 points	18,3 %	20,7 %	Le lecteur en éveil : les premiers contacts avec le langage oral et écrit Les élèves sont capables de comprendre des messages oraux très courts (mots isolés) et familiers pour reconnaître des objets familiers. Ils éprouvent de grandes difficultés dans le déchiffrage de l'écrit et l'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).
Sous le niveau 1	< 399 points	8,7 %	11,8 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1

Au regard des données du tableau 3.1, il ressort, globalement, que près 55,5 %²⁵ des élèves de l'ensemble des pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019 n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétences en langue en début de scolarité primaire. Cette catégorie d'élèves éprouve donc des difficultés dans le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit, dans des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits. Cependant, 44,5 % des élèves ont atteint le seuil de compétences en langue.

Le constat est très préoccupant au Cameroun, puisque c'est, en moyenne, 60,6 % des élèves qui n'atteignent pas le seuil « suffisant » en langue en début de scolarité et 11,8 % ne manifestent aucune des compétences les plus élémentaires mesurées par l'évaluation PASEC2019 dans la langue de scolarisation (ces élèves, qui se situent sous le niveau 1, ne sont pas capables de comprendre un message oral dans la langue d'enseignement). C'est seulement 39,4% des élèves en début de scolarité au Cameroun qui ont atteint le seuil de compétences en langue, avec, notamment ,20 % qui sont au niveau 4 de l'échelle des compétences. Donc, environ deux élèves sur cinq ont les capacités suffisantes de compréhension orale et de décodage pour se concentrer sur la compréhension de mots. Ces élèves développent ainsi des liens entre langage oral et écrit pour renforcer les capacités de décodage et étendre le vocabulaire pour restituer le sens littéral d'un texte court. Ils sont également capables d'identifier le sens de mots isolés.

Cependant, la comparaison au sein de chaque niveau de connaissances et de compétences fait apparaître de légères disparités entre les pourcentages du Cameroun et la moyenne des pays combinés, seulement pour « Sous le niveau 1 » ou l'écart est important. En effet, si pour l'ensemble des pays combinés 8,7 % des élèves en début de scolarité du primaire ne sont pas capables, de façon courante, de mettre en œuvre les connaissances et les compétences les plus élémentaires que l'enquête PASEC2019 a cherché à mesurer, au Cameroun, ce pourcentage s'élève à 11,8 %. Comme au niveau international, on peut en déduire automatiquement que ces élèves ne manifestent aucune compétence en langue. Leurs difficultés en langue indiquent qu'ils ne parviennent pas à résoudre plus de la moitié des items dans des tests qui avaient été constitués exclusivement de tâches de niveau 1, ce qui explique leur positionnement sous le niveau 1. Ces élèves pourraient donc fortement éprouver de sérieuses difficultés dans la poursuite de leur cursus scolaire, si aucune mesure efficace n'est prise maintenant.

Tableau 3.2 : Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques – Début de scolarité

Niveaux	Scores ²⁶	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Description des compétences
Niveau 3	> 577 points	37,5 %	29,1 %	Les élèves maîtrisent la chaîne verbale (compter jusqu'à 60 en deux minutes) et sont capables de lire des chiffres, de comparer des nombres, de compléter des suites de nombres et de réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres supérieurs à 50. Ils peuvent raisonner sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20.
Niveau 2	Compris entre 489 et 577 points	33,7 %	29,0 %	Les élèves sont capables de lire des chiffres, de comparer des nombres, de compléter des suites logiques et de réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à cinquante. Ils manipulent des concepts de repérage dans l'espace (par ex. Devant, sur, ...). Ils commencent à développer des aptitudes de raisonnement sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20. Ils identifient aussi la plupart des formes géométriques simples.
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau 1	Compris entre 400 et 489 points	21,5 %	30,2 %	Les élèves développent progressivement leurs connaissances du langage mathématique : ils commencent à lire les premiers chiffres (inférieurs à 10) et maîtrisent les premières notions de quantité (dénombrément, comparaison) avec des nombres inférieurs à 20. Ils apprécient la taille relative des objets et commencent à identifier de premières formes géométriques simples.
Sous le niveau 1	< 400 points	7,3 %	11,7 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test de mathématiques. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1.

²⁵ Il s'agit de la somme du niveau 3 et 4 qui est prise comme référence.

En début de scolarité, en mathématiques, il apparaît que 71,2 % des élèves de l'ensemble des pays ayant participés à l'évaluation PASEC2019 n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétence. Ils affichent ainsi un score supérieur à 489 points. Ces élèves sont ainsi capables de lire des chiffres, de comparer des nombres, de compléter des suites de nombres, de réaliser des opérations et de raisonner sur des problèmes basiques. Dans le domaine de la géométrie, ils identifient la plupart des formes simples.

Le niveau supérieur, constitué d'élèves qui ont eu des scores supérieurs à 577 points, atteint une proportion de 29,1 % dans l'ensemble des pays PASEC. Ces élèves sont au sommet de l'échelle des compétences. Ils sont capables d'identifier les informations dans de petits textes et d'en déduire les procédures nécessaires à la résolution des tâches attendues. En outre, ils peuvent se livrer à la résolution de problèmes basiques. Ils manifestent une compréhension plus affinée sur des opérations d'additions et de soustraction sur des nombres largement supérieurs à 50.

Cette proportion d'élèves au sommet reste cependant faible, que l'on se trouve en début de scolarité au primaire. Il serait donc nécessaire de rapidement prendre des mesures cohésives pour combler les lacunes et les faiblesses des élèves dans cette discipline.

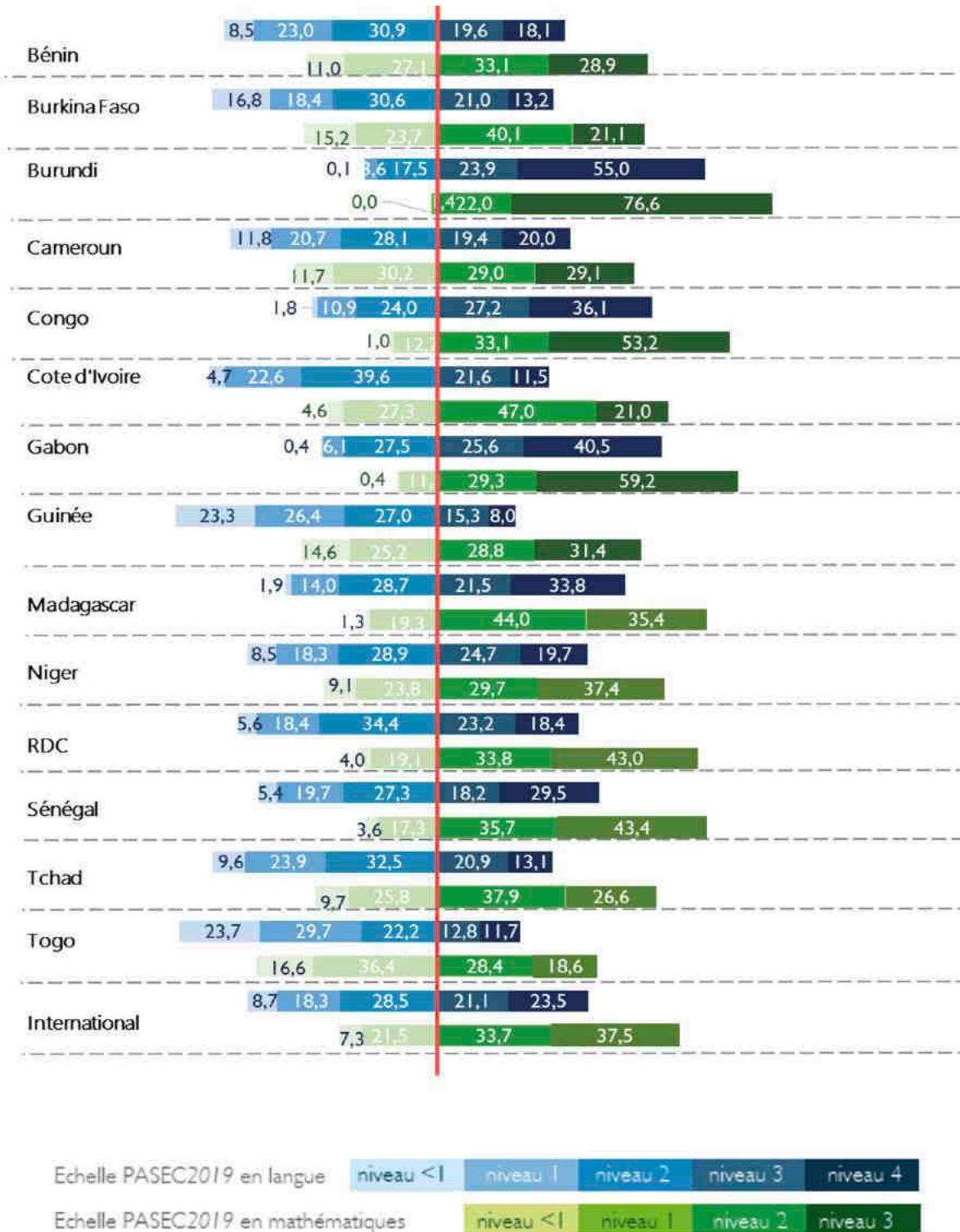
On observe, en moyenne, que 28,2 % des élèves de l'ensemble des pays ayant participé à ce test affichent moins de 489 points à ce test. Ils se situent en-dessous du seuil suffisant de compétences. Ces élèves ont, par exemple, des difficultés pour répondre à des questions brèves recourant aux trois processus évalués : connaître, appliquer et résoudre des problèmes. Dans le domaine des nombres et des opérations, ils ont des difficultés à effectuer des opérations sur des nombres. Environ 11,7 % de ces élèves se situent en dessous du niveau I à l'échelle de compétences. Ils sont en difficulté sur les connaissances et sur les compétences de niveau I.

La situation est très préoccupante au Cameroun, étant donné que les élèves affichent des performances se situant en deçà des moyennes de l'ensemble des pays PASEC. Seulement, 58,1% ont eu au moins 489 points pour le test. Ces élèves peuvent mobiliser leurs connaissances de base pour résoudre des tâches qui nécessitent une analyse de la situation. Dans le domaine des grandeurs et des mesures, trois élèves sur cinq, pris aléatoirement, peuvent ainsi résoudre des problèmes diversifiés impliquant des calculs d'aire ou de périmètre, et sont capables de manipuler des concepts de repérage dans l'espace.

41,9 % des élèves en début de scolarité au primaire au Cameroun sont sous le seuil « suffisant » des compétences et affichent un score moyen inférieur à 489 points. Deux élèves sur trois, choisis de manière aléatoire, en début de scolarité primaire au Cameroun ne peuvent pas lire les premiers chiffres et ne maîtrisent pas les premières notions de quantité. Ils ne sont pas capables d'apprécier la taille relative des objets ou d'identifier les premières formes géométriques simples. Parmi-eux, 11,7 % qui affichent moins de 400 points, ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et sur les compétences de niveau I. Étant en début de scolarité primaire, ces derniers doivent être pris en charge rapidement pour éviter des risques de décrochages scolaires.

²⁶Pour chaque niveau de l'échelle, les scores d'un niveau sont présentés sous forme d'intervalle. Par exemple, pour le niveau appelé « sous le niveau I », les élèves de ce niveau ont un score inférieur à 400 points.

Graphique 3.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité



En début de cycle primaire, en moyenne, plus de sept élèves sur 10 atteignent les seuils « suffisant » de compétences en lecture et en mathématiques. La grande majorité des pays évalués ont pu positionner plus d'élèves dans les échelles supérieures, soit au-dessus du seuil de compétences. Dans les deux disciplines, on peut faire les constats suivants :

- **En lecture**

Les pays dont la majorité des élèves se situe au-dessus du seuil de compétence en langue: Le Burundi (78,9 %), le Gabon (66,1 %), le Congo (63,3 %) et Madagascar (55,3 %) se caractérisent par une proportion importante d'élèves au-dessus du seuil de compétences à l'évaluation PASEC2019 en langue. Dans l'ensemble de ces quatre pays, la majorité des élèves ayant atteint le seuil de compétences se placent au niveau le plus élevé de l'échelle. Le pourcentage d'élèves au-dessus du seuil est encore plus remarquable au Burundi où plus de la moitié (55,0 %) des élèves évalués atteint le niveau le plus élevé de l'échelle de compétences.

Les pays dont la majorité des élèves se situe sous le seuil de compétence en langue : 10 pays sur les 14 participants à l'évaluation PASEC2019 présentent une distribution dans laquelle une part importante de leurs élèves n'atteint pas le seuil suffisant de compétence en langue. Parmi ces pays, le Sénégal (52,4 %), le Niger (55,7 %) et la RDC (58,4 %) comptent une faible majorité sous le seuil suffisant de compétences. Cependant, l'on observe que de plus importantes proportions d'élèves guinéens (76,7 %), togolais (75,6 %), ivoiriens (66,9 %), tchadiens (66 %), burkinabé (65,8 %), béninois (62,4 %) et camerounais (60,6 %) ne disposent pas des compétences leur permettant de poursuivre sans difficultés leurs apprentissages. Toutefois, dans l'ensemble des 10 pays, au moins un quart des élèves se situe au niveau I de l'échelle de compétences et en deçà. D'importantes proportions d'élèves sont en situation de grande difficulté d'apprentissage de la langue dans ces pays. En se situant sous le niveau I de l'échelle de compétences, ces élèves ne manifestent pas suffisamment les compétences les plus élémentaires mesurées en langue.

- **En mathématiques**

Le Burundi se démarque particulièrement des autres pays (98,6 % des élèves sont au-dessus du seuil de compétences).

Il est suivi par cinq pays qui ont un pourcentage relativement élevé d'élèves au-dessus du seuil de compétences. Il s'agit du Gabon (88,5 %), du Congo (86,3 %), de Madagascar (79,4 %), du Sénégal (79,1 %) et de la RDC (76,9 %).

Une deuxième catégorie de pays (Côte d'Ivoire, Niger, Tchad, Bénin, Burkina Faso, Guinée et Cameroun) a un pourcentage d'élèves au-dessus du seuil de compétences compris entre 58,1 % et 68,1 %.

Le Togo est le seul pays où moins de 50 % des élèves sont au-dessus du seuil de compétences.

3.1.1. Score moyen en langue et en mathématiques et variation des scores entre pays

A côté de ces résultats, les informations présentées ci-dessous dans les tableaux 3.3 et 3.4 permettent d'approfondir la comparaison de la performance du Cameroun vis-à-vis des autres pays en indiquant, pour chaque discipline, si ce dernier a un score moyen statistiquement équivalent, supérieur ou inférieur à celui des autres pays.

Tableau 3.3 : Score moyen du Cameroun en langue et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité

Langue	Pays avec un score moyen en langue statistiquement supérieur au Cameroun	Pays avec un score moyen en langue statistiquement égal au Cameroun	Pays avec un score moyen en langue statistiquement inférieur au Cameroun
Cameroun	Burundi, Gabon, Congo, Madagascar; Sénégal, Niger; RDC	Bénin, Côte d'Ivoire	Tchad, Burkina Faso, Togo, Guinée

En langue, avec 522,2 points, le Cameroun dispose d'un score moyen inférieur à la moyenne internationale qui est de 537,1 points en début de scolarité des 14 pays participant à l'évaluation PASEC2019. Ce score du Cameroun est statistiquement égal au score du Bénin (524,8 points) et de la Côte d'Ivoire (516,6 points).

Les performances des élèves camerounais en langue sont statistiquement supérieures à celles des élèves issus des sept pays : Burundi (625), Gabon (610,3), Congo (582,4), Madagascar (568,8), Sénégal (557,1), Niger (534,7) et RDC (531). A contrario, le Tchad (508,5), le Burkina Faso (493,5), le Togo (474,9) et la Guinée (469) ont des scores en langue statistiquement inférieurs à celui du Cameroun, le Togo et la Guinée disposant des scores moyens nationaux très faibles.

Tableau 3.4 : Score moyen du Cameroun en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Début de scolarité

Mathématiques	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement supérieur au Cameroun	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement égal au Cameroun	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement inférieur au Cameroun
Cameroun	Burundi, Gabon, Congo, RDC, Madagascar, Niger, Sénégal, Bénin	Côte d'Ivoire, Tchad, Guinée	Burkina Faso, Togo

En mathématiques, huit pays (dont les sept déjà observés en langue) se démarquent du Cameroun avec un score moyen en langue statistiquement supérieur : Burundi (614,4), Gabon (595,9), Congo (591,9), RDC (567,8), Madagascar (649,7), Niger (544,9), Sénégal (536,4) et Bénin (525,1).

La Côte d'Ivoire, le Tchad et la Guinée ont des scores moyens, en mathématiques, égaux à celui du Cameroun. Seuls le Burkina Faso (498,7) et le Togo (489,5) ont des scores en mathématiques statistiquement inférieurs à celui du Cameroun ; ils ont également des scores moyens nationaux très faibles.

Comme présenté dans le tableau 3.5, en début de scolarité primaire, les variations des moyennes nationales en lecture et en mathématiques par rapport à la moyenne de l'ensemble des pays PASEC, se regroupent globalement en deux catégories. Les variations représentées avec des flèches « haut » indiquent les pays dont la moyenne nationale est supérieure à la moyenne de l'ensemble des pays, et celles représentées avec des flèches « bas » caractérisent les pays dont la moyenne nationale est inférieure à la moyenne internationale.

Tableau 3.5 : Score moyen et variation des scores par rapport à la moyenne internationale en lecture et en mathématiques des pays - Début de scolarité

	Lecture			Mathématiques		
	Score moyen	Variation par rapport à la moyenne internationale (Flèche « haut » ou « bas »)	Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues	Score moyen	Variation par rapport à la moyenne internationale (Flèche « haut » ou « bas »)	Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues
Burundi	625		21,2	614,4		1,4
Gabon	610,3	↑	34,0	595,9	↑	11,5
Cameroun	522,2	↑	60,6	516,7	↑	41,9
Congo	582,4	↓	36,7	591,9	↓	13,7
Madagascar	568,8	↑	44,6	549,7	↑	20,6
Sénégal	557,1	↑	52,4	536,4	↑	20,9
Niger	534,7	↑	55,7	544,9	↓	32,9
RDC	531	↑	58,4	567,8	↑	23,1
Bénin	524,8	↓	52,4	525,1	↓	38,1
Côte d'Ivoire	516,6		66,9	522,5	↓	31,9
Tchad	508,5	↓	66,0	522,4	↓	35,5
Burkina Faso	493,5	↓	65,8	498,7	↓	38,9
Togo	474,9	↓	75,6	489,5	↑	53,0
Guinée	469	↓	76,7	519,3	↑	39,8
Moyenne PASEC2019	531,1	↓	55,5	544,5	↓	28,8

En langue, en début de scolarité, six pays affichent une moyenne nationale supérieure à la moyenne internationale des 14 pays du PASEC2019 : Burundi, Gabon, Congo, Madagascar, Sénégal et Niger. Parmi ces pays, seuls deux (Madagascar et Niger) ont des proportions moyennes d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues supérieures à la proportion moyenne de l'ensemble des pays (55,5 %). Les huit autres pays, dont le Cameroun, affichent une moyenne nationale inférieure à la moyenne internationale.

De même, en mathématiques, huit pays ont également une moyenne nationale supérieure à la moyenne de l'ensemble : Burundi, Gabon, Congo, Madagascar, Niger, RDC, Burkina Faso et Togo. A l'exception du Niger, qui affiche un pourcentage d'élèves (32,9 %) en dessous du seuil de compétences attendus supérieur au pourcentage moyen de l'ensemble des pays, les cinq autres affichent des pourcentages nationaux d'élèves inférieur au pourcentage moyen de l'ensemble des pays. Les six autres pays dont le Cameroun affichent une moyenne inférieure à la moyenne internationale. Certains, comme le Togo (53,0 %), la Guinée (39,8 %), le Burkina Faso (38,9 %) et le Bénin (38,1 %) ont plus de 38 % d'élèves en dessous du seuil suffisant de compétences en mathématiques.

Pour la lecture et les mathématiques en début de scolarité, on constate que le Cameroun affiche des moyennes inférieures aux moyennes internationales du PASEC2019. En lecture, le Cameroun se retrouve avec plus de 60% des élèves en dessous du seuil de compétences attendues. En mathématiques, la Cameroun se retrouve avec près de 42% d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues en mathématiques, alors que la moyenne du PASEC2019 est de 28% environ. Cette position du Cameroun met en évidence une urgence à relever en ce qui concerne la qualité de l'éducation sur le plan de la lecture et des mathématiques en début de scolarité.

3.1.3. Variation des scores moyens entre 2014 et 2019

Le Cameroun ayant participé aux évaluations PASEC en 2014 et 2019, il sera question ici de présenter les variations des scores en lecture et en mathématiques en début de scolarité primaire entre ces deux évaluations. Avec la restructuration des strates de 2014 au cours de l'évaluation 2019, il ne sera pas possible de présenter cette même analyse des variations de score au niveau des différentes strates.

Tableau 3.6 : Performance moyenne en langue, par cycle d'évaluation et par pays en début de scolarité

Pays	2014		2019		Différence ²⁷	
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Estimation	Erreur type
Bénin	458,3	4,3	524,8	7,7	66,5***	8,9
Burkina Faso	513,8	6,3	493,5	9,7	-20,3	11,7
Burundi	627,7	5,7	625,0	4,5	-2,8	7,1
Cameroun	502,4	8,7	522,2	8,4	19,7	12,2
Congo	522,7	6,6	582,4	7,5	59,7***	10,2
Côte d'Ivoire	484,1	6,4	516,6	5,4	32,5***	8,0
Niger	435,2	7,7	512,1	10,5	76,9***	13,2
Sénégal	501,9	9,5	557,1	9,3	55,3***	13,2
Tchad	480,4	7,8	508,5	7,8	28,1**	12,7
Togo	473,6	6,8	474,9	7,2	1,3	9,1
Moyenne	500,0	2,1	532,5	2,3	32,5***	2,8

En langue, en début de scolarité primaire, la moyenne pour l'ensemble des pays ayant participé aux deux évaluations 2014 et 2019 a connu une hausse de 32,5 points. Sur les 10 pays concernés, six affichent une évolution du score moyen très hautement significative entre les deux évaluations. Il s'agit du Bénin (+66,5), du Congo (+59,7), de la Côte d'Ivoire (+32,5), du Niger (+76,9), du Sénégal (+55,3) et du Tchad (+28,1), où on note ainsi une amélioration considérable des performances scolaires entre 2014 et 2019. Cependant, pour le Cameroun ainsi que le Togo, bien que les scores aient augmenté, respectivement, de 19,7 points et de 1,3 point en 2019 par rapport à 2014, cette hausse ne semble pas significativement différente entre les deux cycles d'évaluation. Ce résultat met en évidence les efforts que doit faire le Cameroun pour que l'amélioration de la performance scolaire en lecture soit significative dans les années à venir.

²⁷ Le lecteur est invité à se reporter à la partie « Guide du lecteur » pour la signification des astérisques portés sur certains chiffres.

En revanche, le Niger et le Bénin ont pu améliorer leur score moyen de plus de 60 points, le Congo et le Sénégal de plus de 50 points. Par rapport à la variation moyenne de l'ensemble des 10 pays ayant participé aux deux évaluations, ces quatre pays affichent des variations moyennes supérieures.

Les performances moyennes des élèves en début de scolarité au Burundi (-2,8) et au Burkina Faso (-20,3) ont régressé entre les deux évaluations, particulièrement, au Burkina Faso où la baisse est très perceptible. Un questionnement sur les pratiques actuelles s'avère nécessaire, surtout au Burundi, dont les performances du système éducatif sont présentées comme un modèle.

S'agissant du Cameroun, particulièrement, le score en début de cycle primaire se situe à 522,2 points à l'évaluation PASEC2019, contre 502,4 points à l'évaluation PASEC 2014. Comme on l'a déjà relevé, la variation des scores entre les deux évaluations n'est pas significative à cause d'une erreur type importante de 12,2 points.

Tableau 3.7 : Performance moyenne en mathématiques, par cycle d'évaluation et par pays, en début de scolarité

Pays	2014		2019		Différence	
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Estimation	Erreur type
Bénin	454,7	5,4	525,1	7,2	70,4***	9,0
Burkina Faso	505,8	4,9	498,7	8,2	-7,1	10,3
Burundi	605,1	4,5	614,4	2,4	9,3	5,0
Cameroun	502,7	9,3	516,7	8,0	14,0	12,7
Congo	541,2	5,6	591,9	6,3	50,7***	8,8
Côte d'Ivoire	465,9	5,8	522,5	4,1	56,6***	6,8
Niger	437,4	8,3	526,6	8,9	89,2***	12,6
Sénégal	521,4	8,9	563,4	6,1	42,1***	10,9
Tchad	491,3	10,6	522,4	6,8	31,2**	13,7
Togo	474,5	6,1	489,4	5,3	14,9	7,6
Moyenne	500,0	2,1	537,5	1,9	37,5***	2,7

En mathématiques, tout comme en langue, la moyenne pour l'ensemble des pays ayant participé aux deux évaluations 2014 et 2019 a connu une hausse, en début de scolarité primaire. Cette augmentation s'élève à 37,5 points en plus en 2019 par rapport à 2014. Sur les 10 pays concernés, six affichent une évolution du score moyen très hautement significative entre les deux évaluations. Il s'agit du Bénin (+70,4), le Congo (+50,7), la Côte d'Ivoire (+56,6), le Niger (+89,2), le Sénégal (+42,1) et le Tchad (+31,2), où on note ainsi une amélioration considérable des performances scolaires entre 2014 et 2019. Cependant pour le Cameroun, tout comme le Burundi et le Togo, bien que les scores aient augmenté, l'augmentation ne semble pas significativement différente entre les deux cycles d'évaluation. Par rapport à l'évolution en lecture, celle en mathématiques pour le Cameroun est plus faible.

Le Niger et le Bénin ont pu améliorer leur score moyen de plus de 70 points, le Congo et la Côte d'Ivoire de plus de 50 points. Par rapport à la variation moyenne de l'ensemble des 10 pays ayant participé aux deux évaluations, ces quatre pays affichent des variations moyennes supérieures.

La performance moyenne des élèves en début de scolarité au Burkina Faso (-7,1) a régressé entre les deux évaluations. Les responsables du système éducatif doivent rapidement se livrer à un questionnement sur les pratiques actuelles, afin d'entreprendre rapidement la mise en place des systèmes de remédiation sachant que l'on se trouve en début de scolarité.

Le score en début de cycle primaire du Cameroun se situe à 516,7 points à l'évaluation PASEC2019, contre 502,7 points à l'évaluation PASEC 2014.

3.1.4. Variation dans les différentes échelles de compétences

Les gains liés à l'amélioration de la performance moyenne en langue dans plusieurs pays doivent cependant être tempérés par l'accroissement de l'iniquité de la plupart des systèmes éducatifs telle que relevée par la présente étude comparative. En effet, dans leur très grande majorité, comme l'indiquent les données reprises dans les tableaux 3.8 et 3.9, la variabilité de la performance (mesurée par l'intermédiaire de l'écart-type) a sensiblement augmenté entre les deux cycles, voire, considérablement dans trois pays (Bénin, Burkina Faso et Burundi). Or, plus l'écart-type est élevé, plus la différence de performance entre les moins performants et les plus performants est élevée. Un système éducatif qui amplifie les inégalités de performance entre les moins performants et les plus performants est en effet moins équitable qu'un système qui parvient à les minimiser. Cette augmentation de l'inégalité entre les élèves pourrait être la résultante de politiques éducatives mises en œuvre pendant la période.

Tableau 3.8 : Évolution de la performance en langue entre 2014 et 2019 à différents niveaux de compétence en début de scolarité

Pays	Écart type		P 10		P 25		P75		P 90	
	Est.	E.T.	Est.	E.T.	Est.	E.T.	Est.	E.T.	Est.	E.T.
Bénin	38,2	7,3	25,5	10,8	34,9	8,0	85,0	12,8	128,6	22,9
Burkina Faso	33,8	12,0	-60,1	25,9	-12,5	14,1	-3,9	12,2	-4,6	14,7
Burundi	-1,4	5,1	-0,7	7,0	-2,2	9,0	-3,2	10,5	-2,1	15,5
Cameroun	33,0	6,5	14,7	17,2	5,5	16,2	35,2	14,1	65,1	23,6
Congo	13,4	7,8	36,8	9,6	56,1	11,1	67,7	16,4	60,9	23,7
Côte d'Ivoire	8,6	5,7	18,7	8,2	27,3	7,7	39,5	10,1	46,5	19,5
Niger	28,7	10,7	51,6	19,0	53,0	12,0	85,2	19,3	139,3	38,6
Sénégal	13,2	9,0	40,9	14,2	41,2	11,9	80,2	27,3	65,5	29,5
Tchad	16,5	7,3	5,5	17,4	15,6	14,6	43,7	18,8	60,3	27,5
Togo	15,9	8,2	-15,3	13,3	-6,3	9,0	11,4	15,8	32,6	28,3
Moyenne	15,0	2,6	12,5	4,8	25,3	3,0	47,5	4,0	43,4	6,2

Note : Est=Estimation ; E.T.=Erreur type.

P10=10^e percentile caractérise les élèves avec les performances les plus faibles.

P25=25^e percentile caractérise les élèves avec les performances faibles.

P75=75^e percentile caractérise les élèves avec les bonnes performances.

P90=90^e percentile caractérise les élèves avec de meilleures performances.

Ainsi, au Cameroun, en 2014, l'écart-type a connu une augmentation de 33,0 points entre deux cycles d'évaluation comme l'indique le tableau 3.8. En moyenne, la performance en langue s'est améliorée de 19,7 points sur l'échelle PASEC en langue (Tableau 3.6.). Pour les élèves les moins performantes, cette amélioration plafonne à quelques 15 points, alors qu'elle s'élève à près de 65 points pour les plus performants. La situation au Cameroun ne constitue pas une exception, puisqu'on retrouve cette tendance dans plusieurs pays ayant participé aux deux évaluations.

Il est clair que les élèves faibles ont très peu amélioré leurs performances, alors que les élèves les plus performants maintiennent leur niveau. La multiplication des crises sécuritaires au Cameroun, avec ses répercussions sur le système éducatif, pourrait ainsi rendre plus vulnérables les élèves déjà moins performants en langue en début de scolarité.

Tableau 3.9 : Évolution de la performance en mathématiques entre 2014 et 2019 à différents niveaux de compétence en début de scolarité

Pays	Écart-type		P 10		P 25		P75		P 90	
	Est.	E.T.	Est.	E.T.	Est.	E.T.	Est.	E.T.	Est.	E.T.
Bénin	16.5	7.7	41.3	11.4	55.2	8.9	74.6	11.7	86.4	18.7
Burkina Faso	25.3	9.6	-31.7	19.5	-4.7	17.3	5.9	10.8	8.1	11.1
Burundi	-7.6	3.5	19.1	7.5	15.2	5.9	3.6	6.8	0.7	11.0
Cameroun	20.2	6.0	-5.4	18.7	2.2	16.8	30.6	15.1	38.2	15.2
Congo	12.3	6.4	-5.4	18.7	2.2	16.8	30.6	15.1	38.2	15.2
Côte d'Ivoire	-6.0	5.4	41.8	9.8	56.3	9.5	54.8	10.2	38.4	12.9
Niger	10.8	7.6	63.9	17.9	71.3	13.1	99.0	17.2	96.0	24.0
Sénégal	-12.8	8.4	54.0	15.3	53.9	14.1	28.3	14.5	37.7	23.4
Tchad	-3.7	6.2	26.4	17.4	42.3	12.9	21.8	20.0	12.7	20.7
Togo	-3.0	4.3	19.3	9.2	19.0	9.3	14.2	10.7	12.0	14.1
Moyenne	1.5	2.5	31.8	3.6	42.2	3.9	33.1	3.6	30.5	4.7

Note : Est=Estimation ; E.T.=Erreur type.

P10=10e percentile caractérise les élèves avec les performances les plus faibles.

P25=25e percentile caractérise les élèves avec les performances faibles.

P75=75e percentile caractérise les élèves avec les bonnes performances.

P90=90e percentile caractérise les élèves avec de meilleures performances.

Si, au niveau de l'ensemble des pays participant à la présente étude comparative, on n'assiste pas à un accroissement de la variabilité de la performance en mathématiques (l'écart-type augmente de 1,5 point entre 2014 et 2019 et cette différence n'est pas statistiquement significative), le Cameroun et certains pays voient la variabilité de leur performance moyenne s'élever. Dans d'autres pays, la variabilité observée en 2019 ne diffère pas statistiquement de celle observée en 2014. Le Cameroun connaît une hausse de l'écart-type de 20 points entre les deux cycles d'évaluation dans les performances en mathématiques. Cette hausse est beaucoup plus marquée chez les élèves les plus performantes (hausse de 38,2 points) que chez les élèves les moins performantes (baisse de 5,4 points).

Par ailleurs, en mathématiques, avec une moindre acuité qu'en langue, l'amélioration des performances est plus nette pour les élèves les plus performants. Une analyse des réformes éducatives entreprises dans ces quelques pays pourrait expliquer ces tendances. À cet effet, un questionnaire a été adressé aux responsables éducatifs des 10 pays de PASEC2014 afin de savoir quelles actions de politiques éducatives ont été mises en œuvre dans leur pays, entre 2015 et 2019. Le questionnaire avait également pour finalité de comprendre si ces actions ont eu une incidence sur l'amélioration des performances scolaires des élèves dans le pays. L'élévation du niveau moyen de performance dans plusieurs pays, tant en langue qu'en mathématiques, représente une réussite importante qui devra être confirmée par des études approfondies. Dès à présent, il revient aux responsables des politiques éducatives de ces pays, particulièrement, du Cameroun, de comprendre pourquoi certaines populations parmi les moins performantes du point de vue de leurs rendements scolaires ne parviennent pas à tirer de ces réformes les mêmes bénéfices que les plus performantes et de corriger ensuite ces inégalités croissantes au moyen de mesures adéquates.

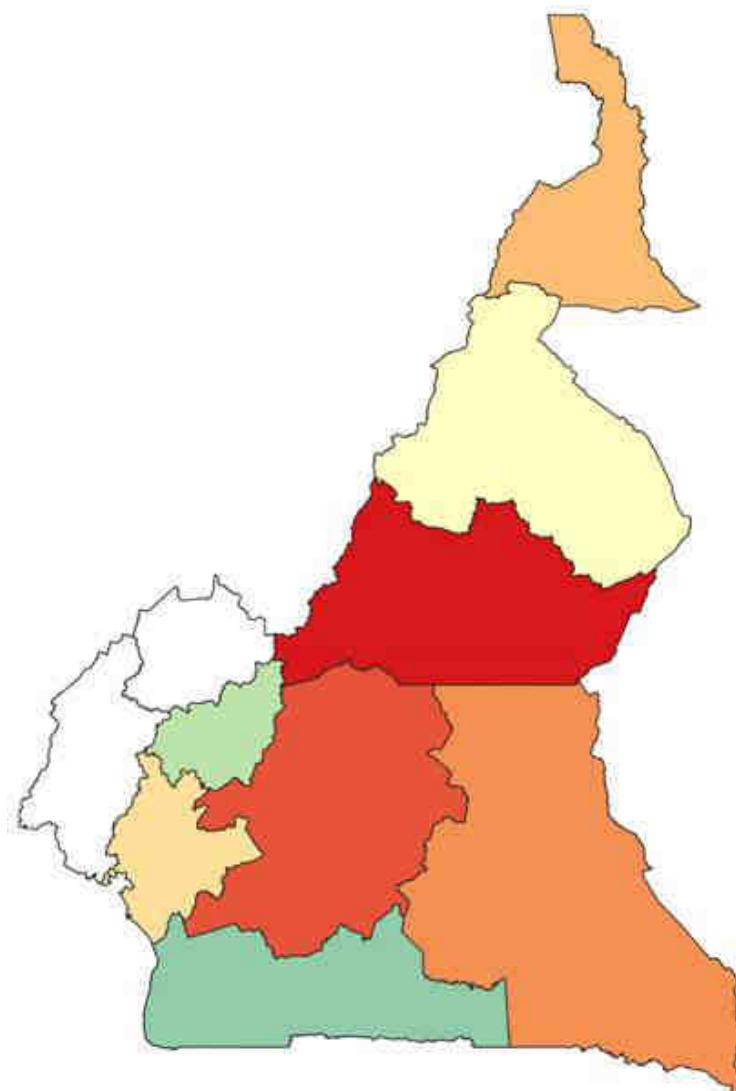
3.2. LES ÉLÈVES DU CAMEROUN EN COMPARAISON INTRA-NATIONALE

Afin de pouvoir présenter les résultats des différents pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019 avec leurs spécificités, un cadre méthodologique adapté a été développé. Ce cadre a connu des modifications significatives par rapport au précédent cadre développé pour l'évaluation PASEC2014 et a permis de comparer les résultats et les grandes caractéristiques éducatives entre entités géographiques, politiques ou institutionnelles au sein d'un pays. Au Cameroun le système éducatif comporte deux sous-systèmes : anglophone et francophone. Chaque sous-

système dispose de sa spécificité, indépendamment de l'autre. Toutes les analyses à partir de ce niveau porteront sur le sous-système francophone. Les analyses pour le sous-système anglophone feront l'objet d'un rapport distinct complétement en langue anglaise.

L'échantillon du sous-système francophone pour le PASEC2019 a été ainsi divisé en huit strates correspondant à huit zones permettant de conduire des comparaisons fiables selon les méthodes d'analyse employées pour les comparaisons internationales : l'Adamaoua, le Centre, l'Est, l'Extrême-Nord, le Littoral, le Nord, l'Ouest et le Sud. L'échantillon n'a pas pris en compte les régions du Nord-Ouest et Sud-Ouest à cause de la forte insécurité. On note ainsi deux zones de plus que celles retenues dans l'échantillon du PASEC2014. Ces strates sont matérialisées dans la carte (Graphique 3.2).

Graphique 3.2 : Carte du Cameroun avec représentation des différentes zones (strates) dans le sous-système francophone



3

La pondération attribuée à chaque strate permet à l'échantillon d'être le reflet de la répartition des élèves afin d'estimer les résultats moyens et le niveau des caractéristiques éducatives du Cameroun, sans enquêter la population complète de tous les élèves scolarisés.

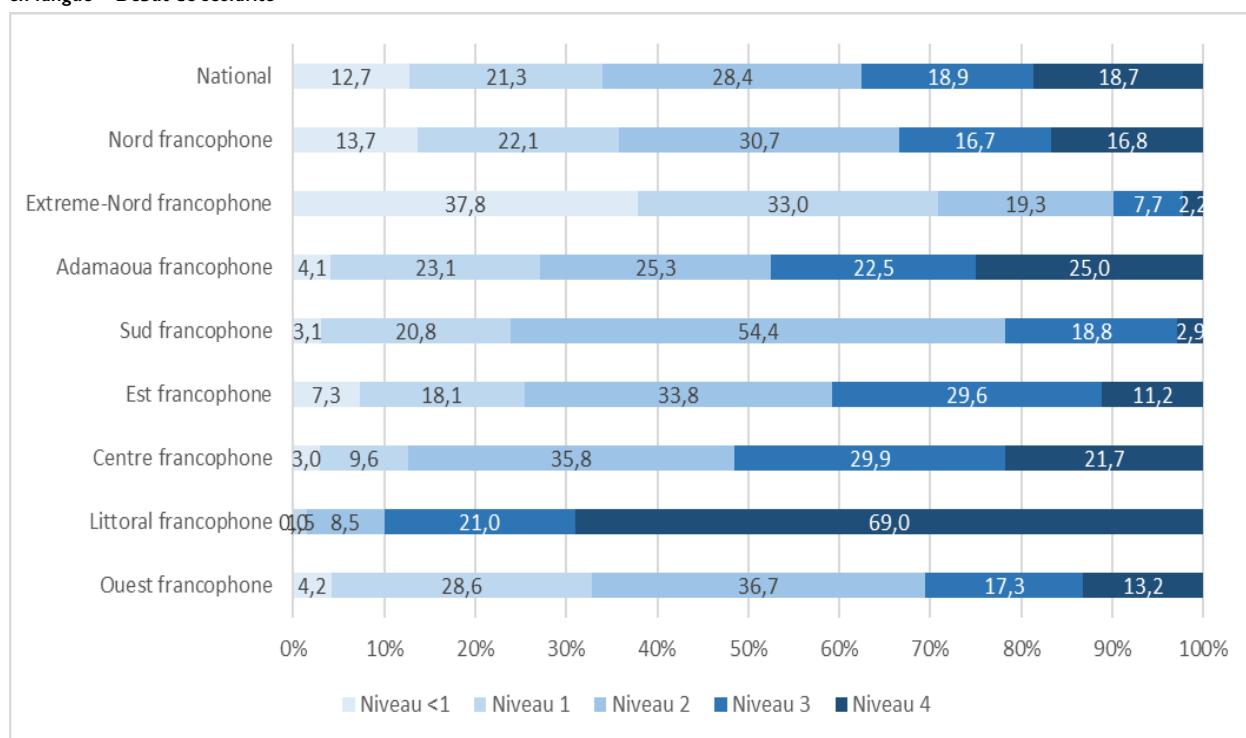
3.2.1. Compétences des élèves (répartition géographique)

En début de scolarité, dans l'ensemble 60,6 % des élèves camerounais se situent en dessous du seuil « suffisant » de compétences en langue. Cette proportion est bien plus élevée dans le sous-système francophone (Graphique 3.3). Soit 62,4 % des élèves qui se trouvent en dessous du seuil « suffisant » de compétences attendues en langue, avec près de 12,7 % des élèves en difficulté sur les connaissances et sur les compétences de niveau I.

Cependant, ce sous-système d'enseignement enregistre 37,6 % des élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence, avec près de 18,7 % d'élèves qui sont au niveau 4 de l'échelle des compétences. Cette proportion d'élèves au niveau 4 de l'échelle de compétences dans le sous-système francophone est bien inférieure à l'ensemble des deux sous-systèmes qui affichait 20 % (Tableau 3.1.)

- **Langue**

Graphique 3.3 : Répartition en pourcentage des élèves des strates du sous-système francophone du Cameroun selon les échelles de compétences en langue – Début de scolarité



Il est fort intéressant de constater que la moyenne nationale en langue, dans le sous-système francophone, cache beaucoup de disparités entre les différentes strates.

Avec seulement 10,0 % des élèves en-dessous du seuil « suffisant » de compétences, la strate du Littoral enregistre la plus faible proportion, avec près de 0,0 % d'élèves en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau I. Elle est suivie de la strate du Centre (48,4 %), avec près de 3,0 % des élèves en difficulté sur les connaissances et sur les compétences de niveau I. Cependant, les strates de l'Extrême-nord (90,1 %), du Sud (78,3 %) et de l'Ouest (69,5 %) enregistrent les plus fortes proportions d'élèves en-dessous du seuil « suffisant » de compétences, avec jusqu'à 37,8 % des élèves en difficulté sur les connaissances et sur les compétences de niveau I pour la seule strate de l'Extrême-nord. Ces élèves ont, par exemple, des difficultés pour répondre à des questions brèves recourant aux trois processus évalués : connaître, appliquer et résoudre des problèmes. Cependant les deux strates du Sud et de l'Ouest qui ont de fortes proportions d'élèves en-dessous du seuil « suffisant » de compétences, enregistrent, respectivement, seulement 3,1 % et 4,2 % d'élèves en difficulté sur les connaissances et sur les compétences de niveau I.

La position de la strate de l'Ouest, où on enregistre plus de la moitié de ces élèves qui n'atteignent pas le seuil minimum des compétences attendues, est surprenante quand on sait que c'est une région qui enregistre un fort taux de scolarisation primaire, qui affiche de très bonnes performances aux examens nationaux. En plus de cela, elle faisait partie du regroupement Littoral et Ouest « Grand-Ouest » au cours de l'évaluation PASEC2014 qui se

classait au sommet des performances des strates en lecture, ce qui suggère, au vu du classement à cette évaluation, que la performance de Grand-Ouest en 2014 provenait essentiellement du Littoral qui réédite cela au cours de la présente évaluation.

Les autres strates Nord (66,6 %), Adamaoua (52,5 %) et l'Est (59,2 %) enregistrent des proportions d'élèves en-dessous du seuil « suffisant » de compétences en langue variant de 59 % à 66 %.

Dans la partie supérieure de l'échelle de compétences du PASEC2019, les performances en langue dans les strates du Littoral (90,0 %), du Centre (51,6 %), de l'Adamaoua (47,5 %) et de l'Est (40,8 %) affichent les parts les plus importantes d'élèves au-dessus du seuil suffisant de compétences, des parts toutes supérieures à la part moyenne de l'ensemble des strates. La strate Est, bien qu'elle soit la dernière parmi les quatre, occupe une position très appréciable, quand on connaît le contexte d'éducation du pays. C'est la seule strate issue des zones d'éducations prioritaires « ZEP » du pays qui affiche une pareille performance.

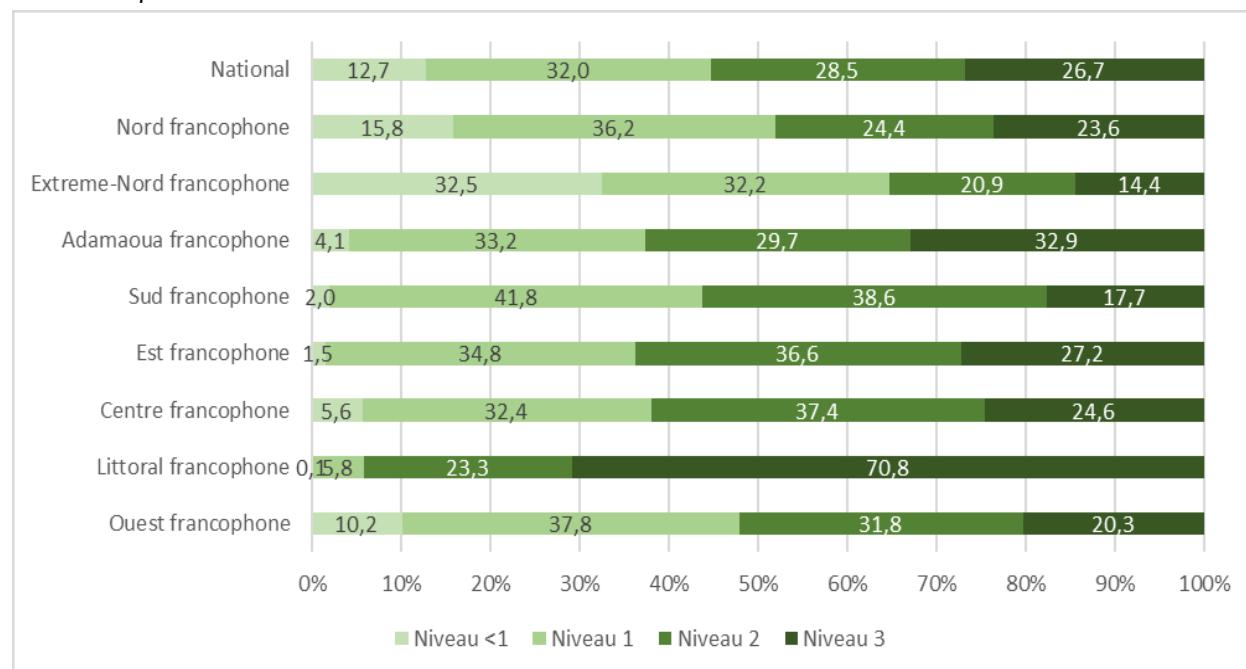
Seuls 9,9 % des élèves de la strate de l'Extrême-nord sont au-dessus du seuil « suffisant » de compétences en langue, avec 2,2 % des élèves au niveau 4 de l'échelle de compétence. Elle est suivie par la région du Sud, avec 21,7 % des élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétences et seulement 2,9 % des élèves au niveau 4 de l'échelle de compétence.

Il est fort intéressant de constater une répartition très symétrique des performances des strates (en-dessous ou au-dessus du seuil « suffisant » de compétences) par rapport à la performance moyenne du sous-système francophone, en tenant compte du seuil minimum des compétences attendues à cette évaluation de langue en début du primaire au Cameroun. Quatre strates sont au-dessus de la moyenne: le Littoral, le Centre, l'Est (ZEP) et l'Adamaoua (ZEP) et quatre strates, en dessous : l'Extrême-Nord (ZEP), le Sud, l'Ouest et le Nord (ZEP).

- Mathématiques**

On enregistre, dans l'ensemble du pays, les deux sous-systèmes d'enseignement pris ensemble, 58,1 % d'élèves en début de cycle primaire au-dessous du seuil minimum des compétences attendues en mathématiques. Cette part d'élèves est un peu basse (55,3 %), dans le sous-système francophone, avec 26,7 % des élèves qui sont au niveau 4 de l'échelle de compétences PASEC2019. Ce système enregistre près de 44,7 % des élèves en-dessous du seuil « suffisant », avec jusqu'à 12,7 % d'élèves en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1.

Graphique 3.4 : Répartition en pourcentage des élèves des strates du sous-système francophone du Cameroun selon les échelles de compétences en mathématiques – Début de scolarité



En Langue, le littoral (94,1 %) enregistre la plus forte proportion d'élèves de début du cycle primaire au-dessus du seuil suffisant des compétences attendues en mathématiques. Cette strate enregistre environ 77 % de ses élèves qui ont au moins obtenu 489 points au test de mathématiques avec, notamment, 70,8 % qui sont au sommet de l'échelle avec plus de 577 points. C'est la seule strate, dans le sous-système francophone, qui arrive à hisser plus de la moitié de ses élèves parmi ceux ayant atteint le seuil « suffisant » des compétences de niveau 4.

Les strates du Centre (62,0 %), de l'Adamaoua (62,6 %) et de l'Est (63,8 %) suivent la strate du Littoral avec également des parts d'élèves supérieures aux parts de l'ensemble du pays (les deux sous-système pris ensemble) et du sous-système francophone chez les élèves au-dessus du seuil minimum de compétences attendues à ce test, et même au niveau le plus élevé de l'échelle de compétences. Il est très intéressant de voir que l'Adamaoua et l'Est qui font partie de la Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) se trouvent dans le peloton de tête des quatre régions ayant obtenu des parts très importantes d'élèves en début du cycle primaire au-dessus du seuil « suffisant » des compétences attendues en mathématiques.

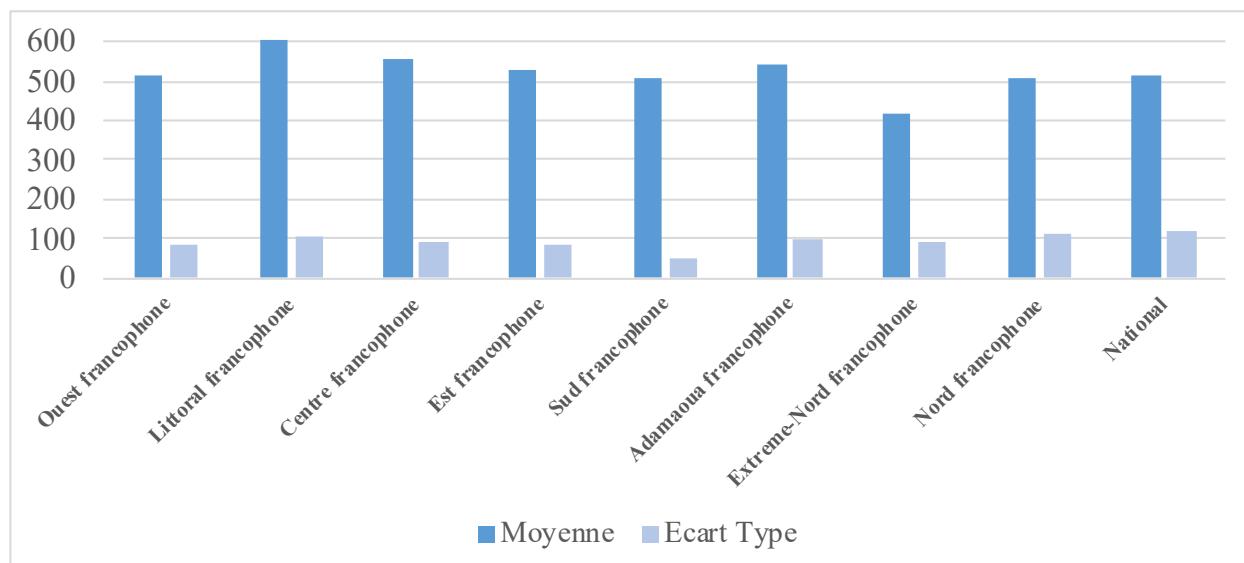
Comme en langue, précédemment, en mathématiques également, les strates Extrême-Nord (64,7 %), Nord (52,0 %) et Ouest (47,9 %) ont des parts très importantes d'élèves n'ayant pas atteint le seuil « suffisant » de compétences attendues dans ce test. Ces trois strates ont près de la moitié de leurs élèves (un élève sur deux) qui ne peuvent pas mobiliser leurs connaissances de base pour résoudre des tâches qui nécessitent une analyse de la situation dans le domaine des solides et des figures (exemple : repérer x triangles parmi un ensemble de figures ou identifier des droites parallèles dans un faisceau de droites).

L'Extrême-Nord (32,5 %) et le Nord (15,8 %) sont les seules de ces trois strates à obtenir des parts les plus élevées d'élèves qui ne manifestent suffisamment aucune des compétences et des connaissances mesurées en mathématiques par cette évaluation.

3.2.2. Variation du score moyen (répartition géographique) par rapport à la moyenne nationale

Dans cette partie, les scores moyens en lecture et en mathématiques suivant la répartition géographique seront présentés en comparaison à la moyenne nationale, ce qui permet de cibler les zones où les élèves sont globalement les moins performants en début de scolarité primaire dans les deux disciplines évaluées.

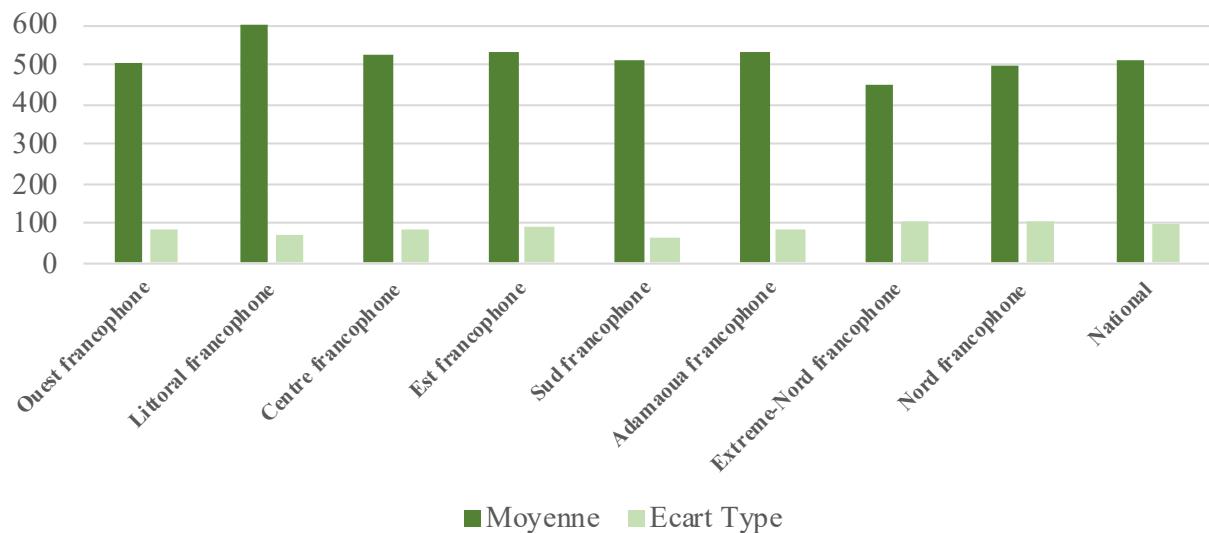
Graphique 3.5 : Variation du score moyen des strates par rapport à la moyenne nationale en langue dans le sous-système francophone – Début de scolarité



Dans l'ensemble du sous-système francophone, en lecture, en début de scolarité primaire, la strate Littoral a le score moyen le plus élevé. Les autres strates dont le score moyen est supérieur à la moyenne nationale sont le Centre, l'Adamaoua et l'Est. La strate qui dispose du plus faible score est l'Extrême-nord.

La strate du Nord, avec un score moyen proche de la moyenne nationale, présente plus de disparités au niveau régional, alors que la région du Sud en présente moins.

Graphique 3.6 : Variation du score moyen des strates par rapport à la moyenne nationale en mathématiques dans le sous-système francophone – Début de scolarité



En mathématiques, le Littoral enregistre également le score le plus élevé et avec moins de disparités autour de la moyenne régionale. Cette strate est suivie de l'Est, de l'Adamaoua et du Centre. Comme en lecture, l'Extrême-nord présente également le plus faible score en mathématique. Toutefois, on observe à l'Extrême-nord plus de disparité autour de la moyenne régionale.

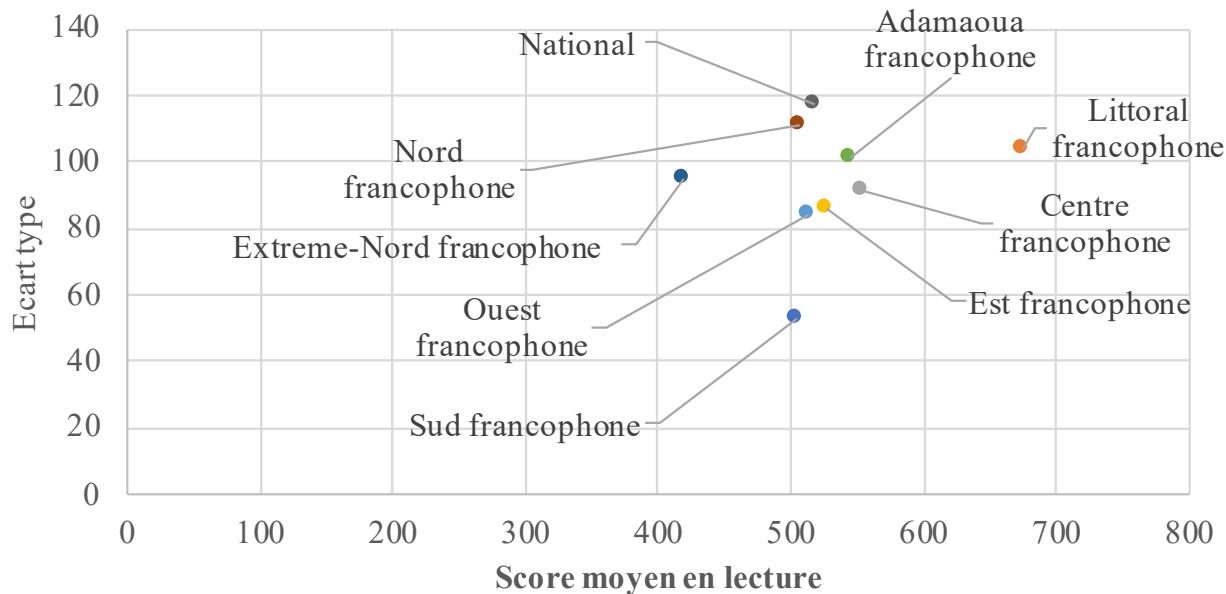
Globalement les performances des élèves dans les régions de l'Extrême-nord et du Nord dans le sous-système francophone sont statistiquement inférieures aux moyennes nationales dans les deux disciplines évaluées. La strate Ouest est la seule des strates hors « ZEP » qui affichent des performances insatisfaisantes à cette évaluation, en deçà des moyennes nationales enregistrées en lecture et en mathématiques.

Encadré 3.1 : Définition de la relation entre le score moyen et son écart-type

La relation entre le score moyen et son écart-type traduit le niveau de disparité des scores des élèves autour de la moyenne nationale, ce qui permet également d'avoir une image sur l'équité du système éducatif en général, et dans un sous-système en particulier.

Ainsi, un score moyen élevé avec un faible écart-type serait la résultante d'un système éducatif à la fois performant et équitable, avec des élèves disposant de résultats proches de la moyenne nationale. A contrario, un score moyen élevé et un écart type élevés traduisent un bon niveau de performances d'un système éducatif, mais peu équitable. Un score moyen faible avec un faible écart-type traduit, quant à lui, une homogénéité des faibles performances des élèves autour de la moyenne nationale.

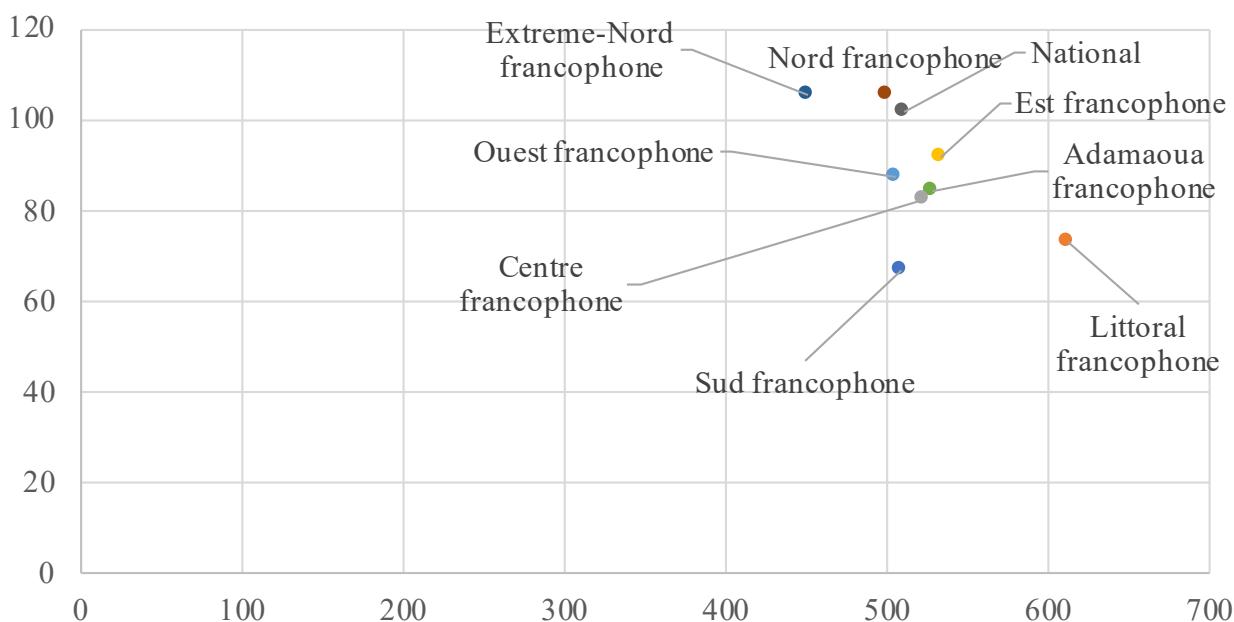
Les graphiques 3.7 et 3.8 présentent les performances des différentes strates dans le sous-système francophone mises en relation avec le niveau de disparité des scores des élèves autour de la performance moyenne nationale du sous-système francophone. Il s'agit ici de donner une idée générale sur l'homogénéité des résultats des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité, sachant qu'une analyse plus approfondie sera faite à partir du chapitre 5, à la recherche de facteurs marquant ces inégalités.

Graphique 3.6 : Lien entre les scores moyens en lecture et écarts-types – Début de scolarité

En lecture, toutes les quatre strates les plus performantes, à savoir, le Littoral (675,3 points), le Centre (554,7 points), l'Adamaoua (544,4 points) et l'Est (526,4 points) sont plus centrées autour de la moyenne régionale en début de scolarité (avec, respectivement, des écarts-types de 103,4, 91,3, 100,8 et 85,9 points) ce qui traduit un système éducatif, à la fois, performant et équitable en début de scolarité dans ces quatre régions.

Parmi les quatre autres strates, deux profils se dégagent:

- Avec des scores moyens faibles : l'Ouest (512,7 points), le Nord (506,4 points) et l'Extrême-nord (420,1 points) présentent un niveau de disparités plus centré également autour de la moyenne nationale en début de scolarité (avec, respectivement, des écarts-types de 85,2, 95,2 et 110,7 points), ce qui traduit ainsi une ressemblance tant par le niveau de la performance moyenne régionale que par le degré d'homogénéité des scores de leurs élèves.
- Le Sud (504,7 points) affiche une homogénéité des faibles performances des élèves autour de la moyenne régionale.

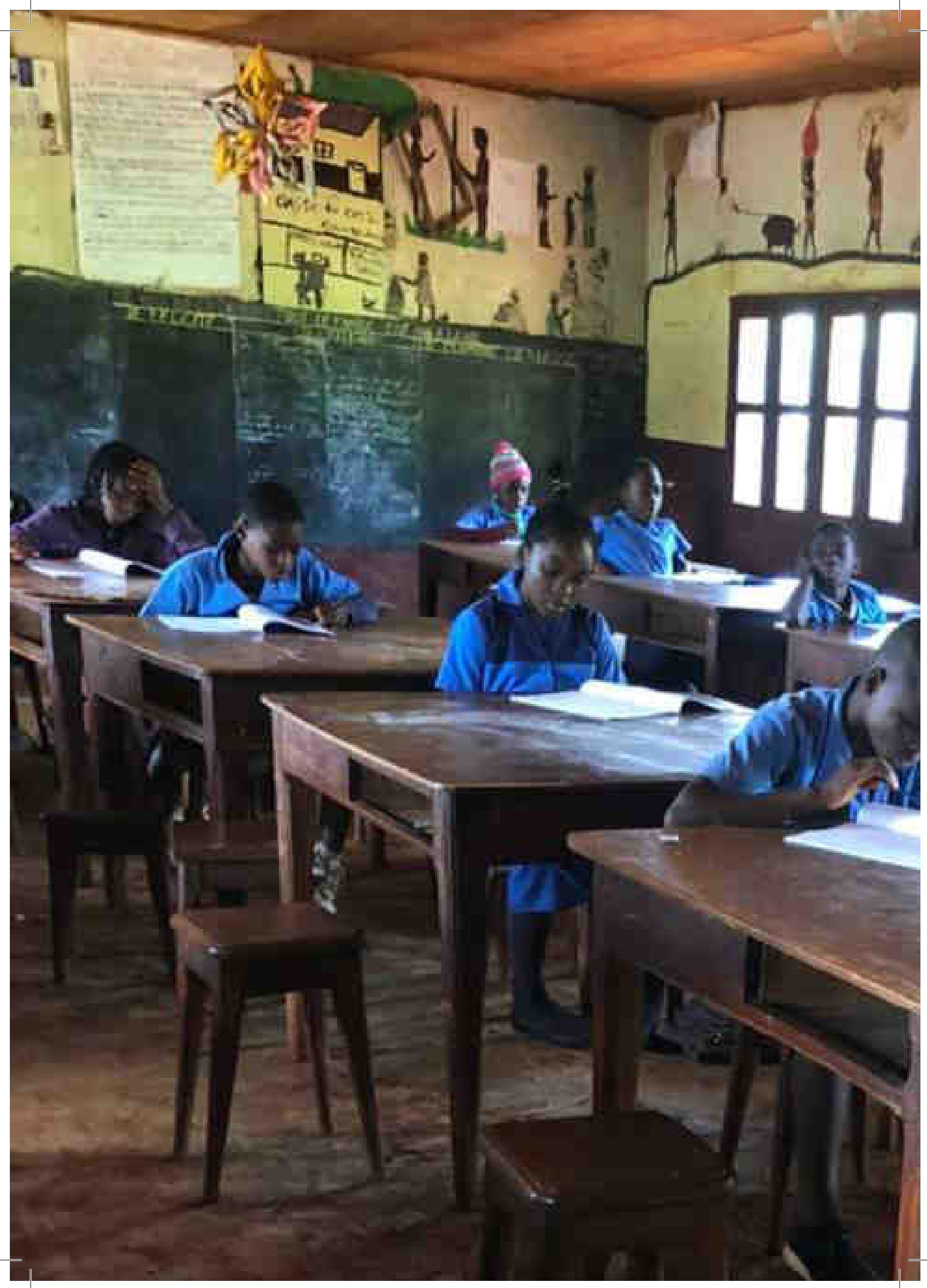
Graphique 3.7 : Lien entre les scores moyens en mathématiques et écarts-types – Début de scolarité

En mathématiques, le Littoral (613,1 points) se particularise avec un score moyen supérieur à toutes les autres régions et par un écart type nettement inférieur, de l'ordre de 73,3.

Comme en lecture, c'est le même constat en mathématiques dans les régions du Centre (523,3 points), de l'Est (533,9 points) et l'Adamaoua (528,5 points) avec des scores moyens plus centrés autour de la moyenne régionale en début de scolarité (avec, respectivement, des écarts-types de 82,1, 91,5 et 83,9 points).

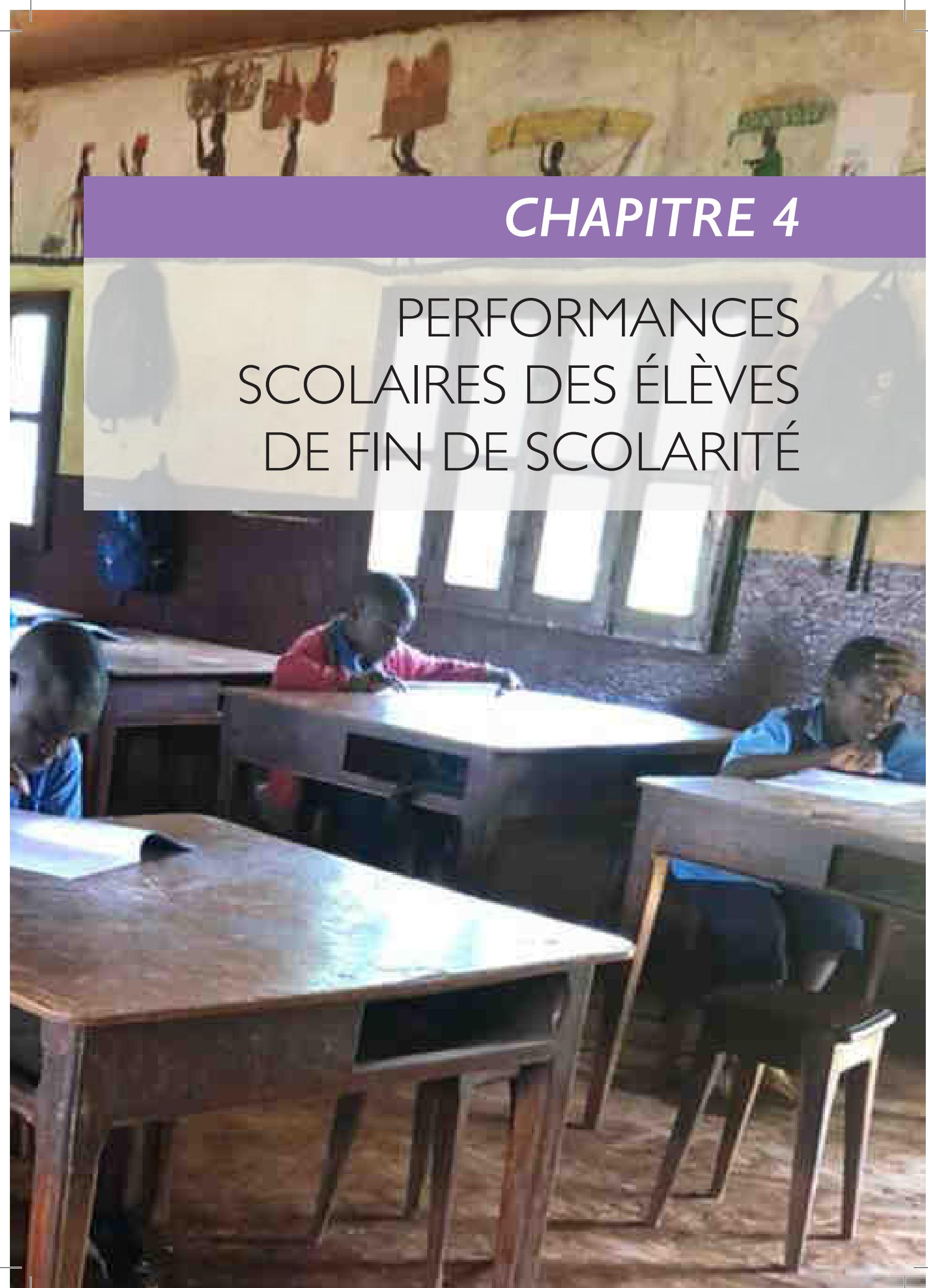
L'Ouest (505,9) et le Sud (508,8), tout en ayant des performances moyennes similaires, présente des scores plus ou moins dispersés autour de leur moyenne régionale. Ainsi, l'Ouest avec 87,1 points d'écart-type présente une hétérogénéité des scores, alors que le Sud avec 66,8 points d'écart-type présente une homogénéité des faibles performances des élèves autour de la moyenne nationale.

Cependant l'Extrême-nord et le Nord, avec des scores moyens très faibles en mathématiques présentent un niveau de disparité des scores des élèves relativement élevé de l'ordre de 105 points, chacun.



CHAPITRE 4

PERFORMANCES SCOLAIRES DES ÉLÈVES DE FIN DE SCOLARITÉ



Le présent chapitre sera consacré à la présentation des résultats des élèves de fin de scolarité primaire, selon leurs niveaux de performances en lecture et en mathématiques. Ainsi, on établira la répartition des élèves sur l'échelle de compétences du PASEC²⁰¹⁹ et également un parallèle sera fait avec l'échelle de compétences du PASEC²⁰¹⁴.

4.1. LES ÉLÈVES DU CAMEROUN EN COMPARAISON INTERNATIONALE

4.1.1. Compétences des élèves en lecture et mathématiques

Les tableaux suivant 4.1 et 4.2 présentent les échelles de compétences de fin de scolarité primaire en lecture et en mathématiques. Ces échelles sont les mêmes que celles utilisées dans le rapport PASEC²⁰¹⁴. Les seuils « suffisants » sont matérialisés par une ligne rouge dans le tableau.

Pour faciliter la lecture et l'interprétation des résultats statistiques en termes pédagogiques, les performances des élèves aux tests sont présentées sur des échelles de compétences segmentées en plusieurs niveaux. À chaque niveau, correspond un ensemble de compétences maîtrisées, avec une certaine probabilité, par les élèves qui relèvent de ce niveau. Chaque compétence et chaque connaissance requises à chaque niveau sont décrites plus bas ; ces descriptions permettent aussi d'apprécier les principales difficultés rencontrées par les élèves. Tant en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques, un seuil dit « suffisant » a été déterminé. Au-delà de ce seuil, le PASEC considère que les élèves disposent, en principe, de connaissances et de compétences indispensables pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions. En deçà, ils risquent de multiplier les difficultés lors de la poursuite de leur scolarité. Les élèves sous le seuil « suffisant » de compétence sont plus susceptibles de découragement et d'abandon scolaire ou de connaître des difficultés encore plus importantes dans la suite de leur scolarité.

Tableau 4.1 : Échelle de compétences PASEC2019 en lecture - Fin de scolarité

Niveaux	Score	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Description des compétences
Niveau 4	>595 points	26,1 %	30,2 %	Les élèves peuvent effectuer un traitement de texte global pour tirer parti de textes narratifs, informatifs et de documents. Sur ces supports, ils sont capables d'associer et d'interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. En lisant des textes littéraires, les élèves sont capables d'identifier l'intention de l'auteur et de déterminer le sens implicite d'un récit. En lisant des textes informatifs et des documents, ils mettent en lien des informations et comparent les données pour les exploiter.
Niveau 3	Compris entre 518 et 595 points	21,8 %	23,4 %	Les élèves sont capables de combiner deux informations explicites dans un passage de document ou de réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif. Ils peuvent extraire des informations implicites de supports écrits en donnant du sens aux connecteurs implicites, aux anaphores ou aux référents. Les élèves localisent des informations explicites dans des textes longs et des documents dont le texte est discontinu.
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau 2	Compris entre 441 et 518 points	25,1 %	22,2 %	Les élèves améliorent leur capacité de décodage pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne et des phrases isolées. Ils sont également en mesure de localiser des informations explicites dans des textes courts et moyens en prélevant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions. Les élèves parviennent à paraphraser des informations explicites d'un texte.
Niveau 1	Compris entre 365 et 441 points	21,1 %	18 %	Les élèves ont développé des capacités de décodage et sont capables de les mobiliser pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne ou des phrases isolées très brèves, mais sont en difficulté pour comprendre le sens de textes courts et simples.
Sous le niveau 1	< 365 points	5,9 %	6,1 %	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.

Dans l'ensemble des 14 pays évalués en 2019, près de 52 % des élèves n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de compétences en langue sur l'échelle des compétences PASEC2019 après au moins cinq années de scolarité primaire ; ils ont obtenu moins de 518 points à cette évaluation.

Parmi ces élèves, en moyenne, 5,9 % éprouvent d'énormes difficultés dans l'acquisition des connaissances et des compétences en lecture. Ils affichent des scores moyens inférieurs à 365 points, et se situent en dessous du niveau 1. Les parts nationales des élèves dans cette catégorie varient indépendamment d'un pays à un autre ; elles se situent entre les valeurs extrêmes de 0,1 % pour le Gabon et 14,5 % pour le Tchad. Ces élèves ne manifestent pas de compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ils ne peuvent pas décoder et mobiliser leurs ressources propres pour comprendre des mots isolés issus de la vie quotidienne.

A l'opposé, on retrouve 48 % des élèves qui ont obtenu au moins 518 points à ce test, avec, notamment, 26,1 % qui affichent plus de 595 points. Ces élèves sont au sommet de l'échelle ; ils sont capables de lire des textes et d'en extraire des informations, de localiser des informations explicites dans des textes longs et dans des documents dont le texte est discontinu.

Les performances des élèves du Cameroun, en langue, après six ans de scolarité primaire sont moyennement appréciables. Près de 54 % des élèves se situent au-dessus du seuil « suffisant » de compétences, avec, notamment, 30% qui sont au niveau 4 de l'échelle des compétences. Donc, plus de la moitié des élèves du Cameroun, en fin de scolarité peuvent combiner deux informations explicites dans un passage d'un document ou réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif. Ils peuvent aussi extraire des informations implicites de supports écrits en donnant du sens aux connecteurs implicites, aux anaphores ou aux référents, localiser des informations explicites dans des textes longs et dans des documents dont le texte est discontinu.

On observe que le pourcentage moyen des élèves en dessous du niveau 1 est sensiblement égal à la moyenne des pourcentages des pays combinés. On retrouve 6,1 % des élèves qui ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par cette évaluation.

Tableau 4.2 : Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques - Fin de scolarité

Niveaux	Scores	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Description des compétences
Niveau 3	> 609 points	12,5 %	11,1 %	Les élèves sont en mesure de résoudre des tâches nécessitant d'analyser des situations, généralement présentées sous la forme d'un petit texte de 2 à 3 lignes, pour dégager la ou les procédures à mobiliser. Dans le domaine des nombres et opérations, ils peuvent résoudre des problèmes de proportionnalité directe et des problèmes impliquant des fractions ou des nombres décimaux. Leur compréhension des fractions continue à s'enrichir (ils appréhendent la comparaison de fractions ou le lien entre fractions et décimaux). Dans le domaine des grandeurs et mesures, ils peuvent résoudre des problèmes diversifiés impliquant des calculs d'aire ou de périmètre, présentés sans support visuel et nécessitant parfois deux étapes de raisonnement (par ex. Trouver l'aire d'un carré quand on connaît son périmètre ou effectuer des conversions impliquant des données fournies en ares ou en hectares). Ils peuvent aussi réaliser des calculs et des conversions impliquant des heures, des minutes, voire des secondes.
Niveau 2	Compris entre 521 et 609 points	25,6 %	21,8 %	<p>Les élèves sont en mesure de répondre à des questions brèves recourant aux trois processus évalués : connaître, appliquer et résoudre des problèmes. Si la plupart des questions font appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique ; d'autres nécessitent d'analyser la situation pour déterminer l'approche pertinente.</p> <p>Dans le domaine des nombres et opérations, les élèves effectuent des opérations avec des nombres décimaux ; leur compréhension des fractions s'approfondit (ils les identifient dans des situations moins conventionnelles ou commencent à pouvoir les utiliser pour réaliser des opérations simples) et ils appréhendent la notion de pourcentage. Ils commencent aussi à résoudre des problèmes simples mobilisant généralement une seule opération.</p> <p>Dans le domaine des grandeurs et mesures, les élèves sont capables de lire l'heure et peuvent réaliser des conversions d'unités de mesures avec ou sans un tableau de conversion. Ils sont aussi capables de résoudre de premiers problèmes simples impliquant des calculs de périmètres et d'aire, généralement accompagnés d'un support visuel.</p> <p>Dans le domaine des solides et figures, ils peuvent mobiliser leurs connaissances de base pour résoudre des tâches qui demandent une analyse de la situation (ex. Repérer x triangles parmi un ensemble de figures ou identifier des droites parallèles dans un faisceau de droites).</p>
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau I	Compris entre 433 et 521 points	35,7 %	36,9 %	Les élèves peuvent répondre à des questions très brèves faisant appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique. Dans le domaine des nombres et opérations, ils sont capables d'effectuer les quatre opérations de base avec des nombres entiers et pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue. Ils commencent aussi à développer de premières notions des fractions et peuvent les identifier lorsqu'elles sont présentées de façon conventionnelle (ex. une tarte partagée en x parts). Dans le domaine des grandeurs et mesures, ils identifient les unités conventionnelles usuelles (ex. m, m ² , m ³ et kg). Dans le domaine des solides et figures, ils disposent de quelques connaissances de base sur divers objets géométriques (ex. identifier un disque ou un cylindre, repérer un angle droit ou des droites parallèles).
Sous le niveau I	<433 points	26,1 %	30,1%	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau I.

En fin de scolarité primaire, dans l'ensemble des pays évalués plus de 60% des élèves se situent sous le seuil de compétences en mathématiques. Ils affichent un score moyen inférieur à 521 points à cette évaluation. Ces élèves ont, par exemple des difficultés pour répondre à des questions brèves recourant aux trois processus évalués : connaître, appliquer et résoudre des problèmes. Dans le domaine des nombres et des opérations, ils ont des difficultés à effectuer des opérations avec des nombres décimaux.

Plus de 25 % de ces élèves se situent en dessous du niveau I de l'échelle de compétences. Ils sont en difficulté sur les connaissances et sur les compétences de niveau I.

On observe, en moyenne, que 38 % des élèves de l'ensemble des pays ayant participé à ce test affichent plus de 521 points à ce test. Ils se situent au-dessus du seuil suffisant de compétences. Ces élèves peuvent continuer leur scolarité sans éprouver d'énormes difficultés en mathématiques. Car ils peuvent, au moins, effectuer des opérations avec des nombres décimaux, résoudre des problèmes simples mobilisant généralement une seule opération et ont une meilleure compréhension des notions de fraction et pourcentage.

Les meilleurs élèves, dans cette discipline, ont des scores supérieurs à 609 points, et constituent une proportion de 12,5 % dans l'ensemble des pays PASEC. Ils sont au sommet de l'échelle des compétences. Ils sont capables d'identifier les informations dans de petits textes et d'en déduire les procédures nécessaires à la résolution des tâches attendues. Ces élèves peuvent se livrer à la résolution de problèmes de proportionnalité directe et de problèmes impliquant des fractions ou des nombres décimaux. Ils manifestent une compréhension plus affinée des fractions, notamment en saisissant la relation entre fractions et décimaux. En matière de grandeurs et mesure, ces élèves réussissent des activités de mesurage trouvant leur source dans la résolution de divers problèmes concernant les calculs d'aire ou de périmètre. Ce type de problèmes les confronte à des supports visuels, et leur résolution implique souvent un processus séquentiel de raisonnement.

Cette proportion d'élèves au sommet est très faible, sachant que nombreux parmi-eux vont transiter pour le cycle secondaire. Des systèmes de remédiations doivent être mis en place à tous les niveaux du cycle primaire pour combler les lacunes et faiblesses des élèves dans cette discipline, dès leurs apparitions.

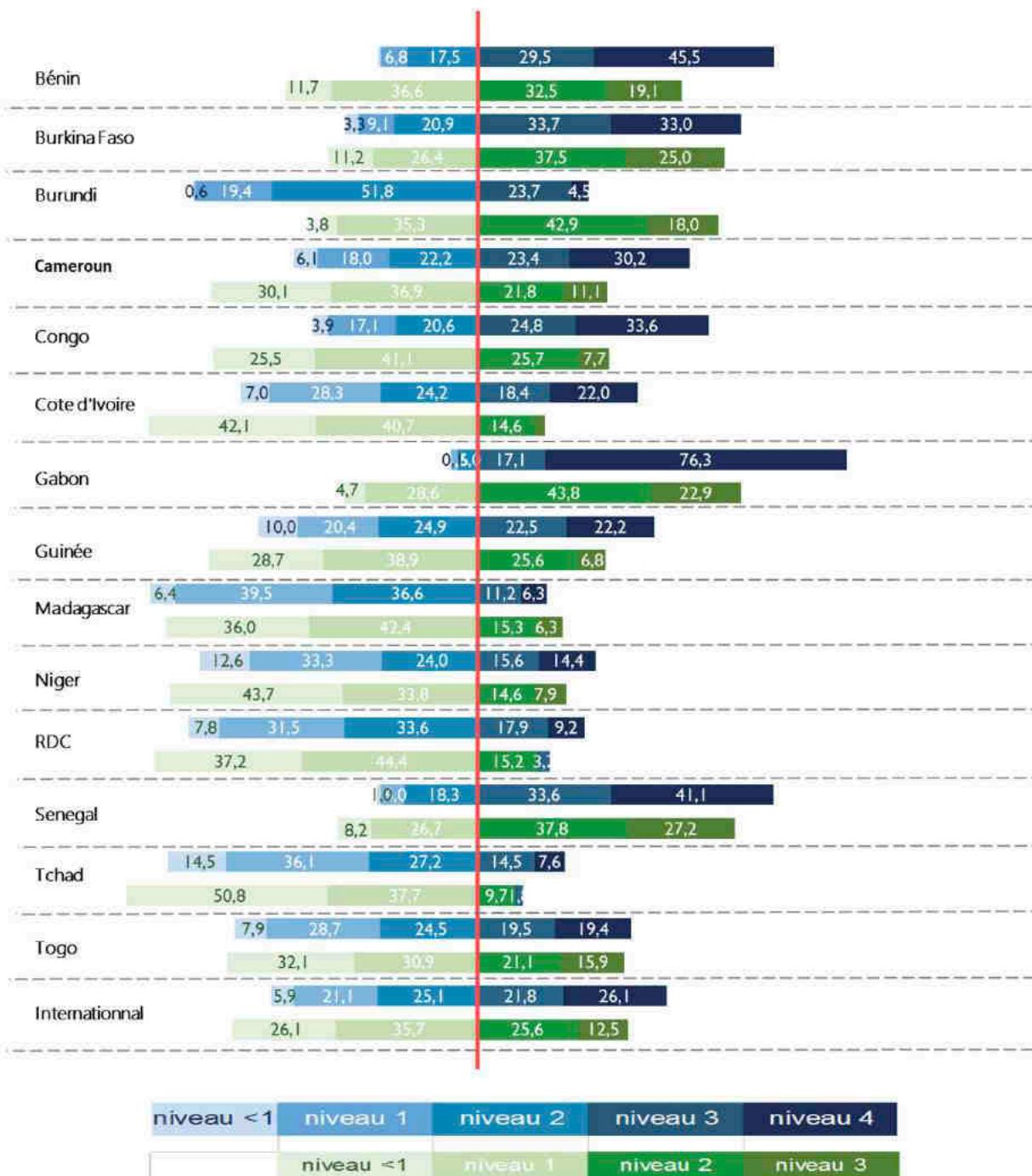
Les élèves du Cameroun affichent des performances se situant en deçà des moyennes de l'ensemble des pays PASEC. 67 % des élèves se situent sous le seuil « suffisant » des compétences, avec un score moyen inférieur à 521 points. Deux élèves sur trois, choisis de manière aléatoire, en fin de scolarité primaire au Cameroun ne peuvent pas analyser une situation pour déterminer l'approche pertinente dans la résolution des problèmes simples. Ils ne peuvent pas lire l'heure correctement, ni réaliser des conversions d'unités de mesure.

Parmi eux, 30% affichent moins de 433 points et ne manifestent pas suffisamment de compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et sur les compétences de niveau I. Ces derniers doivent être assistés suffisamment à temps pour éviter des risques de décrochages scolaires. Dans cette catégorie inférieure, la proportion moyenne des élèves du Cameroun est supérieure à la proportion moyenne de l'ensemble des pays PASEC (26,1%).

Seuls 33 % des élèves du pays sont au-dessus du seuil suffisant des compétences. Ils ont pu obtenir au moins 521 points à cette évaluation. Ils peuvent mobiliser leurs connaissances de base pour résoudre des tâches qui nécessitent une analyse de la situation (exemple. repérer x triangles parmi un ensemble de figures ou identifier des droites parallèles dans un faisceau de droites).

Seuls 11,1 % de ces élèves se hissent au niveau 3 de l'échelle des compétences, avec des scores supérieurs ou égaux à 609 points. Dans le domaine des grandeurs et de mesures, un élève sur neuf, pris aléatoirement, peut résoudre des problèmes diversifiés impliquant des calculs d'aire ou de périmètre présentés sans support visuel et nécessitant parfois deux étapes de raisonnement (par exemple : trouver l'aire d'un carré, quand on connaît son périmètre ou effectuer des conversions impliquant des données fournies en ares ou en hectares).

La part moyenne des élèves de fin de cycle primaire du Cameroun se hissant au sommet de cette échelle en mathématiques est insignifiante. Des correctifs doivent être apportés pour diminuer considérablement les disparités de performances des élèves dans ce système éducatif, permettant ainsi la massification des élèves au sommet de cette échelle.

Graphique 4.1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et en mathématiques – Fin de scolarité

En fin de cycle primaire, en moyenne, plus de la moitié des élèves n'atteignent pas les seuils « suffisants » de compétences en lecture et en mathématiques. Deux tendances de performance nationale se dégagent dans les deux disciplines, tout en mettant en exergue les disparités entre les pays :

- **En lecture**

Les pays dont la majorité des élèves se situe au-dessus du seuil de compétences en lecture. Parmi ces pays, le Gabon se distingue particulièrement. Le système éducatif gabonais positionne la quasi-totalité de ses élèves (soit 93,4 %) au-dessus du seuil minimum de compétences attendues en lecture. Les élèves du Bénin (75 %), du Sénégal (74,7 %), du Burkina (66,7 %), du Congo (58,4 %) et du Cameroun (53,7 %) obtiennent des performances satisfaisantes à l'évaluation PASEC de lecture en positionnant la majorité de leurs élèves au-dessus du seuil suffisant. Hormis le Burkina Faso, dans tous ces pays, la part la plus importante des élèves ayant atteint le seuil suffisant de compétences se hissent au niveau le plus élevé de l'échelle de compétences : 76,3 % au Gabon, 45,5 % au Bénin, 41,1 % au Sénégal, 33,6 % au Congo et 30,2 % au Cameroun. Le Cameroun et le Congo sont les deux pays qui affichent une part relativement élevée d'élèves au niveau I de l'échelle.

Les pays dont la majorité des élèves se situe sous le seuil de compétences en lecture. La faible performance, en fin de primaire, des pays participant à l'évaluation s'observe à travers la part importante de leurs élèves ne pouvant atteindre le seuil suffisant de compétences en lecture. Madagascar (82,5 %), le Tchad (77,8 %), RDC (72,9 %), le Burundi (71,8 %), le Niger (69,9 %), le Togo (61,1 %), la Côte d'Ivoire (59,5 %) et la Guinée (55,3 %) présentent les plus grandes proportions d'élèves ne manifestant pas les compétences suffisantes en lecture à l'évaluation PASEC. Dans la plupart de ces pays, au moins un quart des élèves se situe au niveau le plus élémentaire de l'échelle de compétences ou en deçà : Tchad (50,6 %), Madagascar (45,9 %), Niger (45,9 %), RDC (39,3 %), Togo (36,6 %), Côte d'Ivoire (35,3 %) et Guinée (30,4 %). Il y a lieu de noter qu'au Tchad (14,5 %), au Niger (12,6 %) et en Guinée (10 %), d'importantes proportions d'élèves, se situant sous le niveau I de l'échelle de compétences sont en grande difficulté scolaire dans le domaine de la lecture.

- **En mathématiques**

Les pays hissant une grande majorité de leurs élèves au-dessus du seuil de compétence en mathématiques. Moins du tiers des pays participant à l'évaluation présente une part importante d'élèves au-dessus du seuil « suffisant » sur l'échelle de compétences en mathématiques en fin de primaire. Le Gabon (66,7 %), le Sénégal (65 %), le Burkina Faso (62,5 %) et le Burundi (60,9 %) constituent ce groupe de pays dont la grande majorité des élèves se situent au-dessus du seuil suffisant de compétences en mathématiques. Dans tous ces pays, la plus grande part des élèves ayant atteint le seuil suffisant de compétences se limitent cependant au niveau 2 de l'échelle. Le Sénégal (27,2 %) et le Burkina Faso (25 %) sont les seuls pays dont, au moins, un quart des élèves atteint le dernier niveau de l'échelle de compétences. La performance globale du Bénin sur l'échelle de compétences en mathématiques en fin de primaire contraste avec celle des autres pays. Ce pays est le seul répartissant de part et d'autre du seuil suffisant de compétence en mathématiques des parts relativement égales de ses élèves.

Les pays dont la majorité des élèves est sous le seuil de compétences en mathématiques. Neuf des 14 pays du PASEC2019 présentent de très fortes proportions d'élèves situés sous le seuil suffisant de compétences en mathématiques en fin de primaire : Tchad (88,5 %), Côte d'Ivoire (82,8 %), RDC (81,1 %), Madagascar (78,4 %), Niger (77,5 %), Guinée (67,6 %), Cameroun (67 %), Congo (66,6 %) et Togo (63 %). Si l'échelle de compétences révèle que ces élèves risquent d'éprouver des difficultés importantes à poursuivre correctement leur cursus scolaire, il indique également que nombre d'entre eux, situés sous le niveau I de l'échelle, connaissent de très grandes difficultés en mathématiques pouvant les exposer au décrochage scolaire. Ce dernier constat concerne au moins 30 % des élèves dans la plupart des pays : Tchad (50,8 %), Niger (43,7 %), Côte d'Ivoire (42,1 %), RDC (37,2 %), Madagascar (36 %), Togo (32,1 %) et Cameroun (30,1 %).

4.1.2. Score moyen en lecture et en mathématiques et variation des scores entre pays

Tableau 4.3 : Score moyen du Cameroun en lecture et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité

Lecture	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement supérieur au Cameroun	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement égal au Cameroun	Pays avec un score moyen en lecture statistiquement inférieur au Cameroun
Cameroun	Gabon, Bénin, Sénégal, Burkina Faso	Congo	Côte d'Ivoire, Togo, Burundi, Niger, Tchad, Guinée, Madagascar, RDC

En fin de scolarité du primaire, le score moyen des élèves du Cameroun, en lecture, (**529,7**) est statistiquement égal à celui d'un seul pays : le Congo (542). Il est statistiquement inférieur à celui de quatre pays : Bénin (585,7), Sénégal (575,9), Burkina Faso (551,5) et surtout du Gabon (644,7). Ce dernier affiche la meilleure moyenne nationale en lecture de l'ensemble des pays à cette évaluation PASEC ; elle est supérieure de plus de 120 points à la moyenne affichée par le Cameroun. Les performances des élèves camerounais en lecture sont statistiquement supérieures à celles des élèves issus de huit pays : Côte d'Ivoire (502,8), Togo (496,1), Burundi (489,9), Niger (471), Tchad (450,9), Guinée (502,9), Madagascar (459,5), RDC (472,7). Le Tchad affiche la plus faible moyenne nationale à cette évaluation : elle est de 72 points, inférieure à la moyenne du Cameroun.

Tableau 4.4 : Score moyen du Cameroun en mathématiques et comparaisons multiples avec les pays - Fin de scolarité

Mathématiques	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement supérieur au Cameroun	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement égal au Cameroun	Pays avec un score moyen en mathématiques statistiquement inférieur au Cameroun
Cameroun	Sénégal, Gabon, Burkina Faso, Burundi, Bénin	Togo, Congo, Guinée	Madagascar; RDC, Niger, Côte d'Ivoire, Tchad

- En mathématiques par rapport à la lecture, en fin de scolarité :**

Deux pays, plus que le Congo (489,1), affichent des moyennes nationales statistiquement égales à celles du Cameroun (488,1) : Togo (495,4) et Guinée (482,3). Un pays plus que les quatre, Sénégal (557,6), Gabon (554,6), Burkina Faso (547,2), Bénin (533,8) : le Burundi (546) affiche un score national statistiquement supérieur à celui du Cameroun. Seuls cinq pays ont des scores nationaux statistiquement inférieurs à ceux du Cameroun : Madagascar (468,3), RDC (462,1), Niger (461,8), Côte d'Ivoire (454), Tchad (437,8).

Indépendamment de la lecture ou des mathématiques, les performances moyennes des élèves du Cameroun sont statistiquement : (1) égales à celles des élèves du Congo, (2) inférieures à celles des élèves du Sénégal, Gabon, Burkina Faso et Bénin et (3) supérieures à celles de Madagascar, de la RDC, du Niger, de la Côte d'Ivoire et du Tchad.

Tableau 4.5 : Score moyen et variation des scores par rapport à la moyenne internationale en lecture et en mathématiques des pays - Fin de scolarité

	Lecture			Mathématiques		
	Score moyen	Variation par rapport à la moyenne internationale (Flèche « haut » ou « bas »)	Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues	Score moyen	Variation par rapport à la moyenne internationale (Flèche « haut » ou « bas »)	Pourcentage d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues
Bénin	585,7	↑	24,9	533,8	↑	48,3
Burkina Faso	551,5	↑	33,3	547,2	↑	37,6
Burundi	489,9	↓	71,8	546	↑	39,1
Cameroun	529,7	↑	46,3	488,1	↓	67
Congo	542	↑	41,6	489,1	↓	66,6
Côte d'Ivoire	502,8	↓	59,5	454	↓	82,8
Gabon	644,7	↑	6,7	554,6	↑	33,3
Guinée	502,9	↓	55,3	482,3	↓	67,6
Madagascar	459,5	↓	82,5	468,3	↓	78,4
Niger	471	↓	69,9	461,8	↓	77,5
RDC	472,7	↓	72,9	462,1	↓	81,6
Sénégal	575,9	↑	25,3	557,6	↑	34,9
Tchad	450,9	↓	77,8	437,8	↓	88,5
Togo	496,1	↓	61,1	495,4	↓	63
Moyenne PASEC2019	519,8		52,1	501,4		61,8

En fin de cycle primaire, les variations des moyennes nationales en lecture et en mathématiques par rapport à la moyenne de l'ensemble des pays PASEC, se regroupent en deux catégories. Les variations représentées avec des flèches « haut » indiquant les pays dont la moyenne nationale est supérieure à la moyenne de l'ensemble des pays, et celles représentées avec des flèches « bas » pour les pays dont la moyenne nationale est inférieure.

En lecture ; en fin de scolarité, six pays (le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, le Congo le Gabon et le Sénégal) ont une moyenne nationale supérieure à la moyenne de l'ensemble. Ces pays ont des proportions moyennes d'élèves en dessous du seuil de compétences attendues inférieures à la proportion moyenne de l'ensemble des pays (52,1 %). Les huit autres pays affichent une moyenne nationale inférieure à la moyenne de l'ensemble du PASEC2019. Il s'agit notamment de la Guinée (55,3 %), la Côte d'Ivoire (59,5 %) et du Togo (61,1 %) dont majoritairement les élèves sont en-dessous du seuil suffisant de compétences en lecture. Les cinq autres ont plus de 70 % de leurs élèves dans cette catégorie.

En mathématiques, huit pays ont des moyennes nationales inférieures à la moyenne internationale. Ils affichent des variations avec des flèches « bas » : Cameroun, Togo, Congo, Guinée Madagascar, RDC, Niger, Côte d'Ivoire et Tchad. Ils ont des pourcentages nationaux d'élèves supérieurs au pourcentage moyen de l'ensemble des pays, pour la catégorie des élèves en dessous du seuil de compétences attendues à ce test, dans cette discipline. Majoritairement, les élèves de ces pays figurent dans cette catégorie et certains pays comme le Tchad (88,5 %), la Côte d'Ivoire (82,8 %) et la RDC (81,6 %) ont de surcroît la presque totalité de leurs élèves dans cette catégorie.

4.1.3. Comparaison entre les résultats du PASEC2019 et PASEC2014

Dans cette partie, il s'agit de présenter pour le Cameroun les variations des scores en lecture et en mathématiques entre les deux cycles des évaluations PASEC au niveau national pour les élèves en fin de niveau primaire. La restructuration des strates de 2014 au cours de l'évaluation 2019, ne rend pas possible l'extension de cette analyse des variations de score au niveau des différentes strates.

Le score moyen en lecture des élèves de fin de cycle primaire du Cameroun de l'évaluation PASEC2019 (529,7) est nettement supérieur à celui enregistré dans l'évaluation de PASEC2014 (517,5). Les élèves ont augmenté leur score moyen de 12,2 points par rapport à celui de 2014. Au cours de cette dernière évaluation, on observe que 53,6 % des élèves enquêtés atteignent le seuil minimum de compétences attendues contre 48,8 %, en 2014. De même, la proportion de ces élèves qui se hissent au sommet de l'échelle, dans PASEC2019, est supérieure de 6 % à celle de PASEC2014. Bien que la proportion d'élèves en fin de scolarité du primaire n'ayant pas atteint le seuil suffisant de compétences soit supérieure en 2014, celle des élèves en très grandes difficultés, qui ne manifestent pas les compétences mesurées en lecture par ces tests, est similaire aux cours des deux évaluations.

Les performances des élèves en mathématiques suivent une tendance différente de celle de la lecture. Le score moyen en mathématiques, dans PASEC2019, (488,1) est en baisse de 1,4 point par rapport à celui de PASEC2014. Les répartitions des proportions de ces élèves dans les différents niveaux des échelles de compétences donnent des valeurs semblables aux cours des deux évaluations. En 2014, près de 65 % des élèves enquêtés sont en-dessous du seuil suffisant des compétences contre 67 % , en 2019 avec notamment, 29,8 % en 2014 contre 30,1 % en 2019 des élèves en difficulté face aux connaissances et aux compétences du niveau I. Une part très faible des élèves (11,8 %) se situe au sommet de l'échelle, en 2014, comparativement à la proportion d'élèves à ce niveau de l'échelle, en 2019 (11,1 %).

Bien que, les élèves de fin de scolarité primaire du pays soient plus performants en lecture au cours de l'évaluation **PASEC2019** qu'à celle de 2014, le score moyen de ces élèves, entre les deux sessions, n'est pas significativement différent. Néanmoins, il permet ainsi de rehausser le score moyen qui sera attendu à l'évaluation **PASEC2024**. Le score moyen national des élèves demeure supérieur à celui de l'ensemble des pays aux cours des deux évaluations **PASEC2014** et **PASEC2019**. La proportion moyenne des élèves sous le niveau I est stable, entre les deux évaluations. Cependant, en mathématiques, la performance moyenne des élèves est meilleure en 2014 qu'en 2019, bien qu'elle demeure inférieure à la performance moyenne de l'ensemble des pays aux cours des deux cycles de l'évaluation PASEC.

4.1.4. Variation des scores moyens entre 2014 et 2019

L'évolution des scores moyens des élèves enquêtés est différente aux cours des deux évaluations, selon le pays dans lequel on se situe. Mais toutes ces évolutions ne sont pas nécessairement significatives, car on note que même le score moyen en lecture, de l'ensemble des pays évalués, n'est pas resté stable, entre **PASEC2014** et **PASEC2019**.

Tableau 4.6 : Évolution de la performance moyenne en lecture, par cycle d'évaluation (2014, 2019) et par pays en fin de scolarité

Pays	2014		2019		Différence	
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Estimation	Erreur type
Bénin	523,4	4,6	585,7	6,4	62,3***	7,7
Burkina Faso	531,6	4,4	551,5	3,6	19,8***	5,3
Burundi	525,4	2,0	489,9	2,7	-35,5***	3,3
Cameroun	517,5	5,5	529,7	5,5	12,2	8,4
Congo	503,4	4,4	542,0	4,9	38,6***	6,7
Côte d'Ivoire	517,0	4,0	502,8	5,5	-14,2**	6,8
Niger	403,5	3,7	471,0	5,4	67,5***	6,3
Sénégal	548,4	6,8	575,9	4,9	27,5***	8,2
Tchad	432,5	6,7	450,6	5,8	18,1**	9,3
Togo	497,3	4,0	496,1	3,7	-1,2	5,6
Moyenne	500,0	1,8	519,8	1,8	19,8***	2,7

Le score moyen de l'ensemble des pays a connu une hausse très de 19,8 points, en 2019, partant de 500 points en 2014. Statistiquement cette hausse du score moyen de l'ensemble est très significative (au seuil de 1%). Cette augmentation est inférieure à celle observée en début de scolarité (32,5), mais n'en demeure pas moins non négligeable. Des 10 pays concernés par les deux évaluations, cinq affichent une évolution du score moyen statistiquement très significative (au seuil de 1%), entre les deux cycles de l'évaluation, et un seul a une évolution hautement significative. Il s'agit du Niger (67,5), du Bénin (62,3), du Congo (38,6), du Sénégal (27,5), du Burkina-Faso (19,8) et du Tchad (18,1). Les élèves de ces pays ont considérablement amélioré leur performance au cours de l'évaluation de 2019 par rapport à leurs prédécesseurs. Les mécanismes mis en place par les systèmes éducatifs de ces pays doivent être partagés entre tous les pays de la CONFEMEN, ce qui permettra aux autres pays de s'améliorer et de rehausser le score moyen de l'ensemble des pays participants. Ces pays réalisent ainsi des performances encourageantes au PASEC2019.

Le Niger et le Bénin ont pu améliorer leur score moyen de plus de 60 points, le Congo et le Sénégal, de plus de 27 points. Par rapport à la variation moyenne de l'ensemble des pays entre les deux cycles de l'évaluation, ces quatre pays affichent des variations moyennes qui sont supérieures, le Burkina-Faso affiche une variation moyenne égale à celle de l'ensemble des pays, tandis que celle du Tchad est légèrement inférieure.

Le score moyen des élèves du Cameroun, bien qu'il ait augmenté de 12,2 en 2019 par rapport à 2014, n'est pas significativement différent entre les deux cycles, à cause d'une erreur type très forte de l'ordre de 8,4 points.

La performance moyenne des élèves de fin de scolarité primaire du Burundi (-35,5) et de la Côte d'Ivoire (-14,2) ont significativement régressé entre les deux cycles des évaluations. Les responsables de ces systèmes éducatifs doivent revisiter les pratiques actuelles pour améliorer les scores moyens nationaux de leurs apprenants, surtout ceux des élèves du Burundi dont les performances du système éducatif sont présentées comme un modèle. Ce pays, dont la particularité première est de recourir à la langue maternelle des élèves (le Kirundi) comme médium national d'enseignement et d'apprentissage d'autres langues (français, swahili, anglais).

Les élèves du Togo enregistrent un score moyen, en baisse non significatif de 1,2 point en 2019 par rapport à 2014, dû à une erreur type importante de 5,6 points.

On note une amélioration non-négligeable à la hausse de la performance moyenne de l'ensemble des pays ayant participé aux deux cycles d'évaluations. Certains pays ont pu augmenter de manière significative leur moyenne nationale consolidant ainsi leurs politiques éducatives, d'autres l'ont stabilisée et le reste a connu une baisse. En conséquence, le classement des pays participant à ces évaluations est très dynamique, d'un cycle à un autre.

4.1.5. Variation dans les différentes échelles de compétences

Cette partie décryptera l'évolution de la performance en lecture des élèves de fin de cycle primaire des pays ayant participé aux deux cycles de l'évaluation PASEC dans les différents niveaux de compétences (le 10^{ème} percentile, le 25^{ème} percentile, le 75^{ème} percentile et le 90^{ème} percentile).

Tableau 4.7 : Évolution de la performance en lecture entre 2014 et 2019 à différents niveaux de compétence en fin de scolarité

Pays	Écart-type		P 10		P 25		P75		P 90	
	Est.	E.T.	Est.	E.T.	Est.	E.T.	Est.	E.T.	Est.	E.T.
Bénin	-1,6	4,9	59,9	8,2	68,2	7,5	63,3	11,2	62,8	16,3
Burkina Faso	12,3	3,6	0,5	9,6	15,5	6,4	28,7	5,1	31,1	7,1
Burundi	7,8	2,8	-40,5	3,6	-42,7	3,6	-34,1	3,9	-23,4	5,7
Cameroun	10,5	4,7	2,6	10,6	6,8	9,7	20,5	9,4	21,9	9,3
Congo	15,9	3,3	8,2	8,4	18,8	8,1	57,7	8,0	51,8	9,5
Côte d'Ivoire	13,6	4,1	-19,2	7,1	-26,9	6,5	-5,6	11,1	14,4	12,4
Niger	24,9	4,6	40,4	7,1	44,1	4,8	97,7	11,3	113,1	11,6
Sénégal	-15,6	4,8	54,7	11,2	46,3	10,5	10,3	9,3	5,2	13,7
Tchad	10,9	5,5	15,8	11,1	13,6	8,7	20,4	14,1	32,3	13,7
Togo	12,4	2,8	-10,6	6,1	-15,0	5,8	13,5	8,4	20,5	8,9
Moyenne	7,6	1,6	14,8	2,8	10,8	2,9	28,7	3,1	32,5	4,4

Note : Est=Estimation ; E.T.=Erreur type.

P10=10^{ème} percentile²⁸ caractérise les élèves avec les performances les plus faibles.

P25=25^{ème} percentile caractérise les élèves avec les performances faibles.

P75=75^{ème} percentile caractérise les élèves avec les bonnes performances.

P90=90^{ème} percentile caractérise les élèves avec de meilleures performances.

À l'exception du Bénin et du Sénégal, entre 2014 et 2019, une augmentation significative est notée dans la variabilité de la performance en lecture. En d'autres termes, au sein de ces pays, les différences de performances entre les élèves les plus faibles et les plus performants s'amplifient. Comme en début de scolarité, généralement, les progrès les plus importants s'observent pour les élèves les plus performants. Au Burundi, pays qui se caractérise par une régression moyenne de l'ordre de 35 points, la régression est plus importante pour les élèves peu performants.

Le Sénégal apparaît comme le seul pays qui, entre 2014 et 2019, parvient à réduire les inégalités de performance, puisque son écart-type diminue de 16 points. Ce pays parvient donc à relever un des défis majeurs des systèmes éducatifs, à savoir, améliorer la performance moyenne des élèves et, en particulier, celle des plus faibles, sans altérer, celle des élèves les plus forts. Il s'agit là d'un résultat particulièrement encourageant, tant au niveau de l'efficacité du système éducatif qu'au niveau de son équité.

Une amélioration non négligeable des performances pour les élèves les plus faibles au Bénin et au Niger est observée. Au Sénégal, l'amélioration des performances est plus remarquée chez les élèves faibles. En revanche, au Burundi, on assiste à une régression, aussi bien chez les élèves les plus faibles que chez les plus performants.

²⁸ Le percentile X (X étant une valeur comprise entre 1 et 100) permet de scinder l'échantillon observé en deux sous-groupes. Le premier sous-groupe rassemble les X % des individus qui ont les valeurs les plus faibles, et le deuxième sous-groupe rassemble les 100 - X % des individus qui ont les valeurs les plus élevées. Chaque niveau du percentile calculé caractérise un niveau élevé ou faible des performances et n'a rien à voir avec les échelles de compétences définies dans ce chapitre.

A l'instar du Cameroun, qui a connu une augmentation moyenne de 12 points en 2019 par rapport à 2014, les différences de performances entre les élèves les plus performants et les moins performants ont augmenté dans la presque totalité des pays. Les élèves en bas de l'échelle de compétences ont en moyenne engrangé 10 points de plus au cours de PASEC2019, tandis que les plus performants en ont pris plus de 20 points en moyenne. Donc les problèmes d'équité persistent dans ce système éducatif, bien après le passage du PAEQUE (Programme d'Amélioration de l'Équité et de la Qualité de l'Éducation). Un programme de la Banque Mondiale qui, de 2014 à 2019, avait pour objectifs de diminuer les nombreuses disparités dans le système éducatif du Cameroun tout en améliorant la qualité des apprentissages reçus par les élèves. Au niveau des élèves les plus faibles, l'ensemble des pays participants aux cycles 2014 et 2019 affichent une augmentation moyenne de 15 points. Les élèves les plus faibles du Bénin, du Niger et du Sénégal augmentent leurs performances de plus de 40 points, de 2014 à 2019, tandis que ceux du Burundi (-40,5), de la Côte d'Ivoire (-19,2) et du Togo (-10,6) ont des performances moyennes en régression.

Dans le groupe des élèves faibles, l'ensemble des pays connaît une variation moyenne de performance à la hausse de 10,8 points. Les performances nationales des pays sont fortement similaires dans le groupe des élèves les plus faibles et dans celui des élèves faibles. Le Cameroun enregistre dans le groupe des élèves faibles une augmentation substantielle de près de sept points, inférieure à la moyenne des variations des pays dans ce niveau de l'échelle.

Dans les niveaux des élèves forts et ceux des plus faibles, les performances de l'ensemble des pays augmentent significativement de près de 30 points en 2019 par rapport à 2014. Les élèves du Niger ont la plus forte augmentation des points dans l'ensemble des 10 pays à partir des élèves forts. Ces élèves ont engrangé au moins 97 points, en moyenne, entre les deux évaluations, ce qui révèle une très forte accentuation des écarts de performances des élèves de fin de scolarité entre les plus faibles et les plus forts de ce pays.

Le Burundi et la Côte d'Ivoire sont les seuls pays qui connaissent des régressions de performances en lecture, de 2014 à 2019, au niveau des élèves forts. Cependant, la Côte d'Ivoire affiche une augmentation de performance chez les élèves les plus forts ; c'est le seul niveau de compétences dans lequel ce pays affiche une augmentation.

Globalement, la performance moyenne des élèves a connu une hausse significative de 2014 à 2019. Dans tous les niveaux de compétences, l'ensemble des pays a connu une hausse de l'estimation moyenne de la performance ; elle est inférieure à 15 points dans les deux plus bas niveaux de compétence, et supérieure à 28 points dans les sommets de cette échelle. Donc, dans l'ensemble, la proportion des élèves qui ont amélioré en hausse leur performance moyenne entre les deux évaluations est considérable. Des pays comme le Bénin et le Niger ont connu des hausses très significatives dans tous les niveaux des compétences. Et d'autres, à l'instar du Burundi, n'ont connu que des baisses très significatives de performance moyenne dans tous les niveaux.

La performance moyenne du Cameroun a augmenté entre les deux cycles des évaluations et, conséquemment, ces performances sont émaillées d'énormes écarts entre les plus faibles et les plus forts.

Tableau 4.8 : Évolution de la performance moyenne en mathématiques, par cycle d'évaluation (2014, 2019) et par pays fin de scolarité

Pays	2014		2019		Différence	
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type	Estimation	Erreur type
Bénin	496,9	5,1	533,8	6,2	36,9***	7,7
Burkina Faso	539,5	4,4	547,2	4,0	7,7	5,8
Burundi	593,6	2,7	546,0	3,2	-47,6***	3,7
Cameroun	489,5	5,3	488,1	3,9	-1,4	7,1
Congo	481,4	4,0	489,1	3,5	7,7	5,3
Côte d'Ivoire	475,7	3,1	454,0	3,8	-21,7***	5,1
Niger	405,8	4,1	461,8	5,0	56,0***	6,4
Sénégal	546,6	6,7	557,6	4,7	11,0	8,4
Tchad	450,9	5,7	439,3	4,0	-11,6	7,0
Togo	520,2	5,0	495,4	3,9	-24,8***	6,5
Moyenne	500,0	1,9	501,4	1,5	1,4	2,5

Le tableau 4.8 renseigne, au regard des résultats en lecture en fin de scolarité, que le Burundi voit sa performance moyenne en mathématiques diminuer de près de 50 points, entre 2014 et 2019. Il en est de même pour le Togo et la Côte d'Ivoire, respectivement, de 24,8 points et de 21,7 points. Deux pays seulement voient leur niveau moyen s'élèver substantiellement, au Bénin (+ 36,9 points) et le Niger (+ 56 points). Pour les autres pays, les différences de scores moyens ne sont pas significatives.

La performance moyenne du Cameroun régresse de 1,4 point entre les deux cycles de l'évaluation ; c'est le même nombre de points, en valeur relative, que gagne la performance moyenne de l'ensemble des pays, bien que ces variations ne soient pas significatives indépendamment pour le Cameroun ou pour l'ensemble des pays.

L'évolution des élèves selon les différents niveaux de compétences présente dans le tableau 4.9 permet de saisir les écarts de performances entre les élèves qui ne sont pas performants et ceux qui le sont, dans les différents pays.

Tableau 4.9 : Évolution de la performance en mathématiques entre 2014 et 2019 à différents niveaux de compétence en fin de scolarité

Pays	Écart-type		P 10		P 25		P75		P 90	
	Est.	E.T.	Est.	E.T.	Est.	E.T.	Est.	E.T.	Est.	E.T.
Bénin	-2,2	5,1	45,0	7,2	36,2	6,8	32,8	11,8	42,0	16,8
Burkina Faso	4,4	3,2	4,1	9,0	7,1	7,6	8,7	5,9	13,0	7,3
Burundi	4,9	2,6	-50,1	5,0	-54,0	4,0	-47,7	4,9	-37,8	7,2
Cameroun	-0,2	3,3	5,8	8,7	1,1	8,3	-8,8	8,8	-2,3	11,9
Congo	3,8	2,5	-0,1	6,9	5,3	6,1	10,2	7,3	11,4	7,9
Côte d'Ivoire	-1,4	2,7	-12,6	5,4	-21,1	5,9	-26,4	6,5	-19,7	7,7
Niger	14,2	4,8	45,4	7,5	41,5	5,3	63,4	9,2	86,9	15,1
Sénégal	-12,9	4,5	32,9	9,7	24,7	10,3	-5,6	10,1	-3,2	11,0
Tchad	-10,3	4,8	3,9	7,3	-3,8	5,7	-22,4	11,6	-32,7	14,3
Togo	1,4	3,3	-19,0	7,8	-30,2	7,2	-23,3	10,4	-15,1	9,7
Moyenne	-4,5	1,3	10,4	2,5	4,6	2,8	-6,0	3,0	-2,7	3,6

Le Niger est le seul pays qui a connu, en 2019, comparativement à 2014, une légère augmentation de la variabilité de la performance en mathématiques. Cette variabilité se traduit par une plus grande augmentation de la performance des élèves plus performants par rapport aux élèves les moins performants. En revanche, le Sénégal, à nouveau, et le Tchad, se caractérisent par une diminution significative de leur variabilité. Au Sénégal, à l'image des résultats en lecture, les élèves les moins performants progressent davantage que les élèves les plus performants. Au Tchad, la moindre variabilité résulte essentiellement d'une diminution de la performance des élèves les plus performants.

Le Cameroun a connu en 2019 une très légère diminution de sa performance moyenne en mathématiques chez les élèves de fin de cycle primaire, caractérisée principalement par une faible diminution de la performance des élèves plus performants et par une très faible augmentation chez les moins performants.

En somme, sur l'ensemble des dix pays, des évolutions de performances sont constatées pour six pays (Bénin, Congo, Côte d'Ivoire, Niger, Sénégal et Tchad) en début de scolarité, aussi bien en langue qu'en mathématiques. Trois pays (Bénin, Côte d'Ivoire, Niger) connaissent une progression plus élevée en mathématiques qu'en langue. La progression dans les autres pays l'est davantage en langue qu'en mathématiques.

En fin de scolarité, alors que six pays sur 10 connaissent une progression de leur performance en lecture, deux pays (Burundi et Côte d'Ivoire) accusent un recul. Deux pays (Bénin et Niger) seulement sur 10 sont en progression en mathématiques pendant que trois autres (Burundi, Côte d'Ivoire et Tchad) régressent. Deux pays (Bénin, Niger) qui ont connu plus de progression en mathématiques qu'en langue en début de scolarité affichent plus de progression en lecture qu'en mathématiques en fin de scolarité.

Le Congo, le Sénégal et le Tchad n'ont pas connu de progression en mathématiques, alors que des progressions ont été notées en lecture. Le Burundi est le seul pays qui a connu une régression aussi bien en lecture qu'en mathématiques.

Les évolutions observées, tant en début de scolarité qu'en fin de scolarité, pourraient paraître donc particulièrement encourageantes, si on limite les analyses aux seules moyennes de performance en mathématiques. En effet, dans plusieurs de pays, des améliorations importantes de la performance moyenne ont pu être observées. Cependant, dans la plupart des cas, cette élévation du niveau de performance des élèves est davantage marquée pour les élèves les plus performants, ce qui est conforme avec une amplification des disparités de performances.

4.2. LES ÉLÈVES DU CAMEROUN EN COMPARAISON INTRA-NATIONALE

Pour présenter les résultats des différents pays avec leurs spécificités, un cadre méthodologique adapté a été développé et mis en œuvre dans l'évaluation PASEC2019. C'est est une amélioration du précédent cadre développé pour l'évaluation PASEC2014 qui permet de comparer les résultats et les grandes caractéristiques éducatives entre entités géographiques, politiques ou institutionnelles au sein d'un pays. Le système éducatif du Cameroun comporte deux sous-systèmes : anglophone et francophone.

L'échantillon du sous-système francophone a été ainsi divisé en huit strates correspondant à huit zones permettant de conduire des comparaisons fiables selon les méthodes d'analyse employées pour les comparaisons internationales, ce qui nous donne deux zones de plus que celles retenues dans l'échantillon 2014. Les variables éducatives qui permettent de déterminer ces zones sont définies au préalable par le PASEC en collaboration avec l'équipe nationale PASEC dans le pays. Les zones ou strates retenues correspondent aux régions administratives dans ce sous-système: l'Adamaoua, le Centre, l'Est, l'Extrême-Nord, le Littoral, le Nord, l'Ouest et le Sud. Les régions du Nord-Ouest et Sud-Ouest n'ont pas été retenues à cause de la crise socio-politique qui y sévit.

La pondération attribuée à chaque strate permet à l'échantillon d'être le reflet de la répartition des élèves afin d'estimer les résultats moyens et le niveau des caractéristiques éducatives d'un pays sans enquêter la population complète de tous les élèves scolarisés.

Ces zones sont matérialisées sur la carte du chapitre 3 (Graphique 3.2.), carte construite à partir des données nationales (issues de la base de données du Ministère de l'Éducation de Base) et des données PASEC2019 sur le nombre d'écoles retenues par strate elle offre un premier aperçu du contexte et des inégalités entre les zones en comparaison de la moyenne du pays. Ces premières informations éclaireront la description et la comparaison des performances scolaires entre les zones et la moyenne nationale.

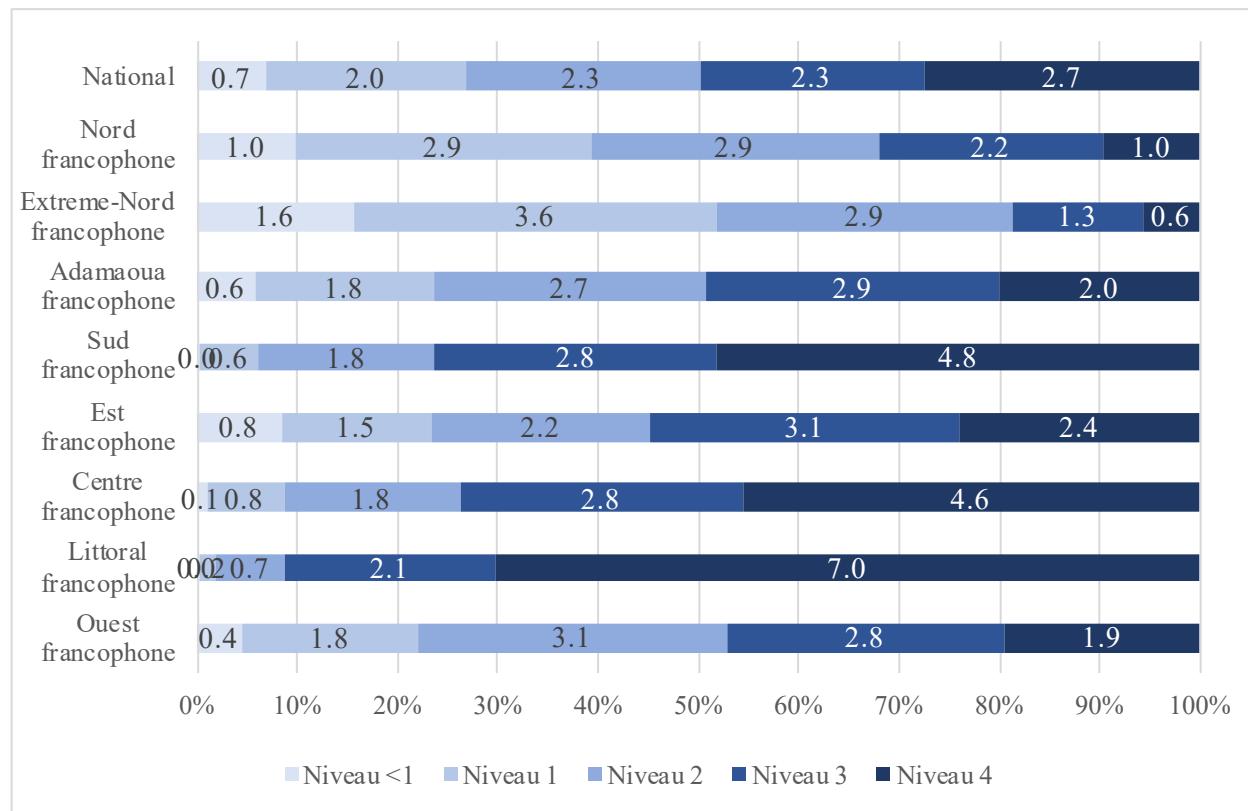
4.2.1. Compétences des élèves (répartition géographique)

Les descriptions des performances des élèves, selon la répartition géographique ou les différentes strates, seront élucidées dans deux groupes : ceux des strates qui affichent des performances moyennes supérieures à la performance moyenne de l'ensemble des strates, et un autre groupe pour les strates qui affichent des performances moyennes inférieures. L'analyse se fera en fonction du nombre d'élèves ayant atteint le seuil minimum des compétences attendues aux différents tests de lecture et de mathématiques.

En fin de scolarité, 46,3 % d'élèves camerounais se situent en dessous du seuil « suffisant » de compétences en lecture. Cette proportion est un peu plus élevée (50,2 %) dans le sous-système francophone, avec 7 % d'élèves qui sont en grande difficulté en lecture. Les proportions d'élèves du sous-système francophone sont légèrement supérieures aux moyennes des deux sous-systèmes mis ensemble dans tous les niveaux de compétences en dessous du seuil minimum des compétences attendues. Ce sous-système enregistre près de 50 % d'élèves au-dessus du seuil « suffisant », avec une part de 27,4 % d'élèves au sommet de l'échelle.

- Lecture**

Graphique 4.2 : Répartition en pourcentage des élèves des strates du sous-système francophone du Cameroun selon les échelles de compétences en lecture – Fin de scolarité



Dans le sous-système francophone, les régions du Littoral (91,2 %), du Sud (76,3 %), du Centre (73,7 %) et de l'Est (54,8 %) ont obtenu des proportions d'élèves au-dessus du seuil suffisant des compétences en lecture qui sont supérieures à celles de tout ce sous-système et à celles du Cameroun. Le littoral place ainsi la quasi-totalité de ces élèves en fin de scolarité du primaire au-dessus du seuil minimum de compétences attendues, et 70 % au sommet de l'échelle des compétences.

La performance de cette strate se classe au-dessus de celles des autres strates dans cette évaluation en lecture. Elle est suivie du Sud, du Centre et de l'Est. Cette dernière est la seule de ces quatre régions qui affiche une proportion d'élèves au sommet de l'échelle inférieure à la proportion moyenne de l'ensemble des élèves à ce niveau de l'échelle et, de surcroît, aussi inférieure à sa proportion d'élèves au niveau 3. La strate Est, bien qu'elle soit la dernière parmi les quatre, occupe une position très appréciable malgré le contexte d'éducation du pays. C'est la seule région issue des zones d'éducations prioritaires « ZEP » du pays qui affiche une pareille performance.

Dans la partie basse du classement des performances en lecture de ces zones, l'Extrême-Nord (81,37) le Nord (67,95) l'Ouest (52,75) et l'Adamaoua (50,82) affichent les parts les plus importantes d'élèves en-dessous du seuil suffisant de compétence en lecture, des parts toutes supérieures à la part moyenne de l'ensemble des strates. Ces élèves ne peuvent ni extraire des informations implicites à partir de supports écrits en donnant du sens aux connecteurs implicites, aux anaphores ou aux référents, ni localiser des informations explicites dans des textes longs et dans des documents dont le texte est discontinu. Ainsi, on constate que la presque totalité des élèves de l'Extrême-Nord fait partie de ces élèves. Le Nord aussi affiche près de 70 % de ces élèves dans cette partie. Ces deux régions ont en plus des proportions élevées, supérieures, à la part moyenne de l'ensemble des strates d'élèves ne manifestant suffisamment aucune des compétences et des connaissances mesurées par cette évaluation. Cette partie du classement est essentiellement constituée des trois régions l'Extrême-Nord, le Nord et l'Adamaoua qui sont issues des ZEP et qui étaient regroupées sous l'appellation « Grand-Nord » au cours du cycle précédent de l'évaluation PASEC, et l'Ouest qui est la seule région « hors ZEP ».

La région de l'Ouest a plus de la moitié de ces élèves qui n'atteignent pas le seuil minimum des compétences attendues. Cette position est surprenante pour une région qui enregistre un fort taux de scolarisation primaire et qui affiche des très bonnes performances aux examens nationaux. En plus de cela, elle faisait partie au cours de l'évaluation PASEC2014 du regroupement Littoral et Ouest « Grand-Ouest » qui se classait au sommet des performances des strates en lecture. Le classement à la présente évaluation, semble indiquer que la performance de Grand-Ouest en 2014 provenait essentiellement du Littoral qui a réédité cela au cours de l'évaluation 2019.

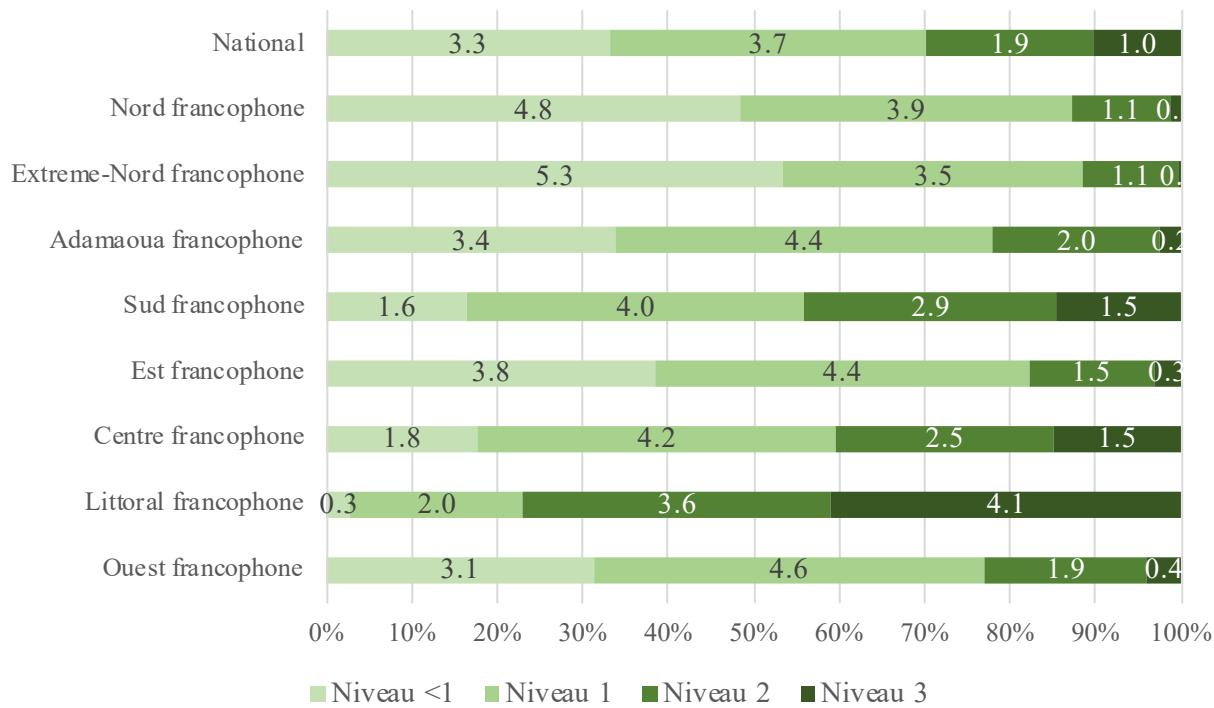
Ceci permet aussi de mettre en exergue, la plus-value de la séparation de ces régions en différentes strates et surtout les différences fondamentales et très nettes qui existent entre les évaluations internationales et les examens nationaux.

Par ailleurs, une répartition très symétrique des performances des strates par rapport à la performance moyenne du sous-système francophone en tenant compte du seuil minimum des compétences attendues à cette évaluation de lecture est constatée. Quatre strates au-dessus : le Littoral, le Sud, le Centre et l'Est (ZEP), quatre strates en dessous : l'Extrême-Nord, le Nord, l'Adamaoua et l'Ouest (hors « ZEP »).

• **Mathématiques**

Dans l'ensemble du pays, on enregistre 67 % des élèves en fin de cycle primaire au-dessous du seuil minimum des compétences attendues en mathématiques. Cette part d'élèves est un peu plus élevée (70,22 %) dans le sous-système francophone, avec 33 % des élèves qui sont en difficulté sur les connaissances et sur les compétences de niveau I. On observe aussi que les proportions d'élèves du sous-système francophone sont légèrement supérieures aux moyennes des deux sous-systèmes mis ensemble dans tous les niveaux de compétences en dessous du seuil minimum des compétences attendues. Ce système enregistre près de 30 % d'élèves au-dessus du seuil « suffisant », avec une faible part de 10,28 % d'élèves au sommet de l'échelle.

Graphique 4.3 : Répartition en pourcentage des élèves des strates du sous-système francophone du Cameroun selon les échelles de compétences en mathématiques – Fin de scolarité



Tout comme en lecture, le Littoral (77 %) enregistre la plus forte proportion d'élèves de fin du cycle primaire au-dessus du seuil suffisant des compétences attendues en mathématiques. Bien que les performances des élèves de l'ensemble des strates francophones soient faibles, cette strate enregistre 77 % de ses élèves qui ont au moins obtenu 521 points au test de mathématiques avec, notamment, 41 % qui sont au sommet de l'échelle avec plus de 609 points. C'est la seule strate dans le sous-système francophone qui arrive à hisser plus de la moitié de ses élèves parmi ceux ayant atteint le seuil « suffisant » des compétences.

Deux autres régions seulement le Sud (44,02 %) et le Centre (40,38 %) ont des parts d'élèves supérieures à celles de l'ensemble du pays et du sous-système francophone chez les élèves au-dessus du seuil minimum de compétences attendues à ce test, et même au niveau le plus élevé de l'échelle de compétences.

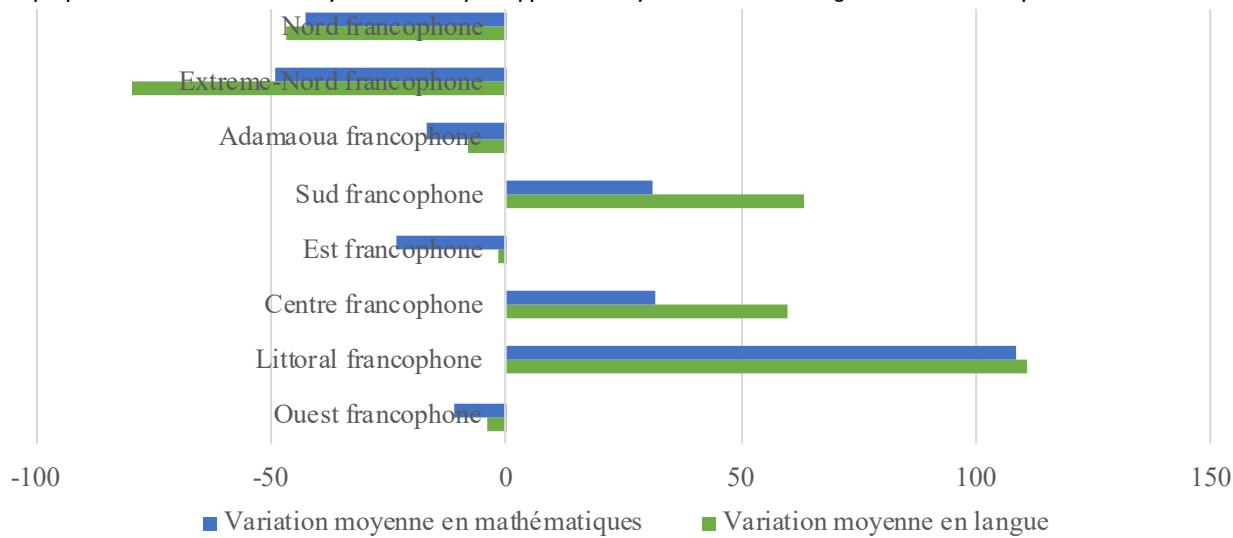
Le Littoral (40,92 %), est la seule de ces strates qui affiche la part la plus importante des élèves ayant atteint le seuil suffisant de compétences au niveau le plus élevé de l'échelle de compétences : 14,60 % au Sud et 14,97 % au Centre.

Les strates Extrême-Nord (88,62 %), Nord (87,17 %), Est (82,16 %), Adamaoua (77,94 %) et Ouest (77,02 %) ont des parts très importantes d'élèves n'ayant pas atteint le seuil « suffisant » de compétences attendues dans ce test. Ces cinq strates ont la quasi-totalité de leurs élèves (plus de 75 %) qui ne peuvent pas mobiliser leurs connaissances de base pour résoudre des tâches qui demandent une analyse de la situation dans le domaine des solides et figures (exemple, repérer x triangles parmi un ensemble de figures ou identifier des droites parallèles dans un faisceau de droites).

L'Extrême-Nord (53,44 %) et le Nord (48,42 %) sont les seules de ces cinq régions qui ont des parts les plus élevées d'élèves qui ne manifestent aucune des compétences et des connaissances mesurées par cette évaluation.

4.2.2. Variation du score moyen (répartition géographique) par rapport à la moyenne nationale

Dans cette partie, les scores moyens, en lecture et en mathématiques, suivant les strates, seront présentés en comparaison à la moyenne nationale.

Graphique 4.4 : Variation du score moyen des strates par rapport à la moyenne nationale en langue et en mathématiques – Fin de scolarité

Ces comparaisons permettent de cibler les strates qui sont globalement les moins performantes, et ce pour la fin de scolarité et les deux disciplines évaluées. En fin de scolarité, les élèves du Littoral, ceux du Sud et ceux du Centre ont enregistré des performances statistiquement supérieures à la moyenne nationale dans les deux disciplines. Les performances des élèves de la strate Littoral en lecture et en mathématiques sont supérieures, respectivement, de plus de 110 et de 108 points à la moyenne nationale. Celles des strates Sud et du Centre sont supérieures de 63 et de 60 points, respectivement, en lecture, et de 32 et 31 points, respectivement, en mathématiques, à la moyenne nationale. Les élèves de l'Extrême-Nord et ceux du Nord se distinguent par des performances statistiquement très inférieures à la moyenne nationale.

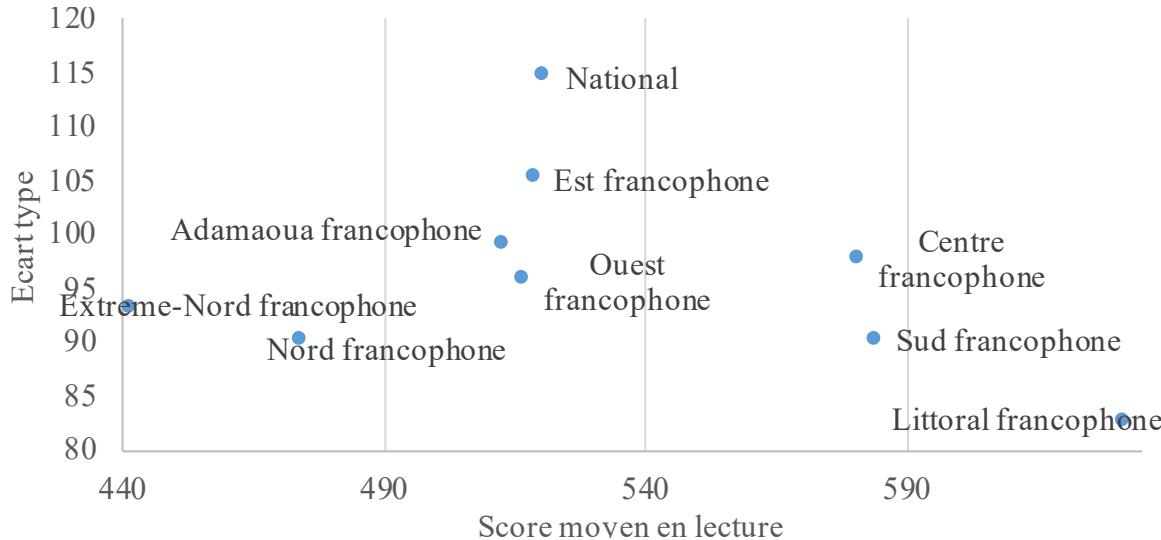
Globalement, les performances des élèves dans les ZEP sont statistiquement inférieures aux moyennes nationales, dans les deux disciplines évaluées. La strate Ouest est la seule des strates hors « ZEP » qui affiche des performances insatisfaisantes à cette évaluation, en deçà des moyennes nationales enregistrées en lecture et en mathématiques.

Encadré 4.1 : Définition de la relation entre le score moyen et son écart-type

La relation entre le score moyen et son écart-type traduit le niveau de disparité des scores des élèves autour de la moyenne nationale, ce qui permet également d'avoir une image sur l'équité du système éducatif, surtout quand elle est rapprochée à la situation des autres pays. Ainsi, un score moyen élevé avec un faible écart-type serait la résultante d'un système éducatif à la fois performant et équitable, avec des élèves disposant de résultats proches de la moyenne nationale. En revanche, un score moyen élevé et un écart type élevés traduisent un bon niveau de performances d'un système éducatif, mais peu équitable. Un score moyen faible avec un faible écart-type traduit, quant à lui, une homogénéité des faibles performances des élèves autour de la moyenne nationale.

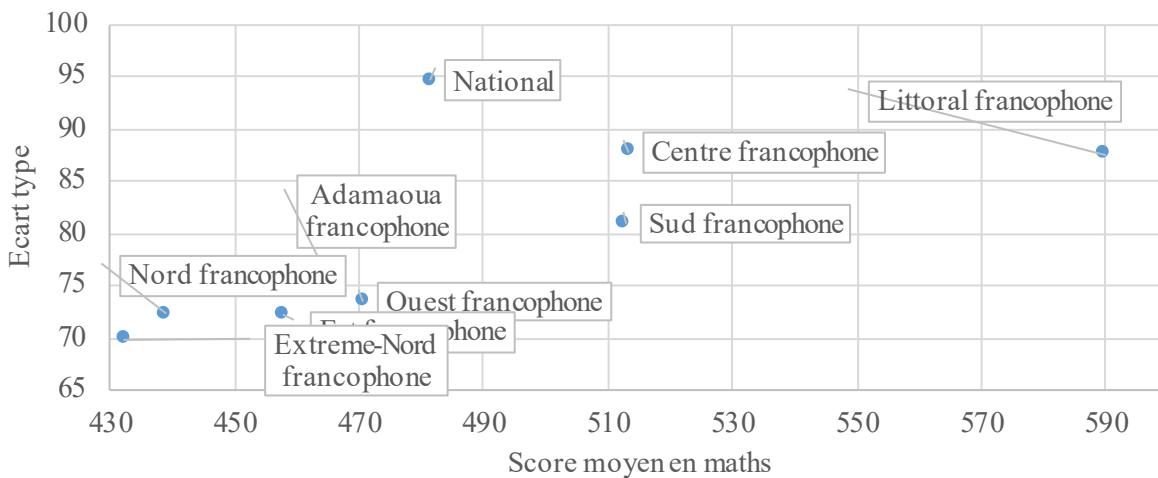
Les graphiques 4.5 et 4.6 présentent les performances des strates du sous-système francophone mises en relation avec le niveau de disparité des scores des élèves. Ici, il s'agit de donner une idée générale sur l'homogénéité des résultats des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité.

En lecture, dans l'ensemble des pays dont le score moyen est supérieur à la moyenne internationale à l'évaluation PASEC2019, on observe, globalement, que les disparités des scores des élèves sont très importantes au Cameroun.

Graphique 4.5 : Lien entre les scores moyens en lecture et écarts-types – Fin de scolarité

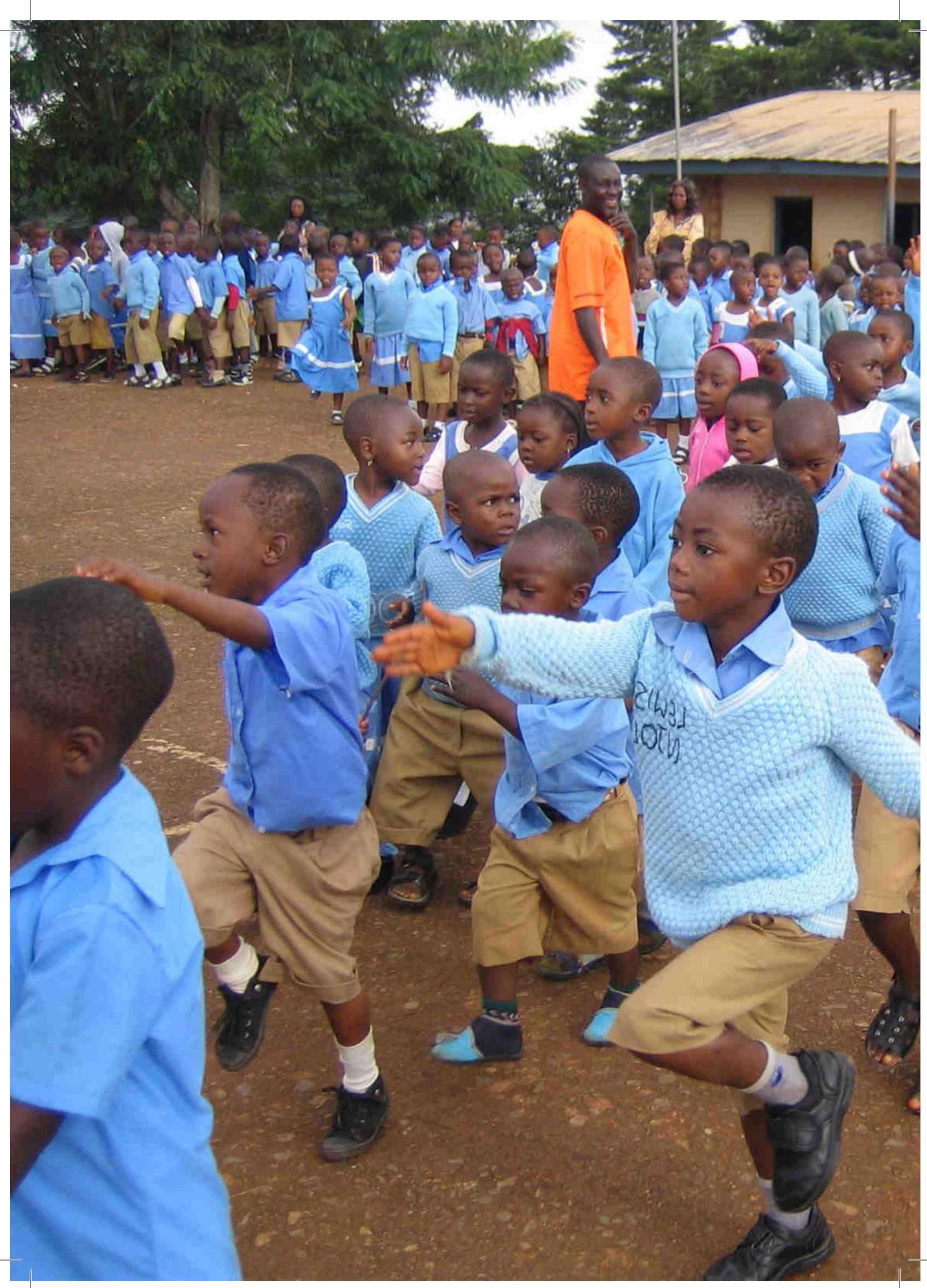
En lecture, le Littoral (631,6 points) est la seule des trois régions dont le score moyen est supérieur au score moyen national qui a un niveau de disparité relativement faible. Cette région affiche le plus faible écart-type sur le score moyen, par conséquent les performances de ses élèves sont les plus homogènes du sous-système francophone. Le Centre et le Sud ont des élèves dont les performances moyennes sont acceptables, mais d'énormes disparités existent entre les élèves les plus performants et les moins performants de ces strates.

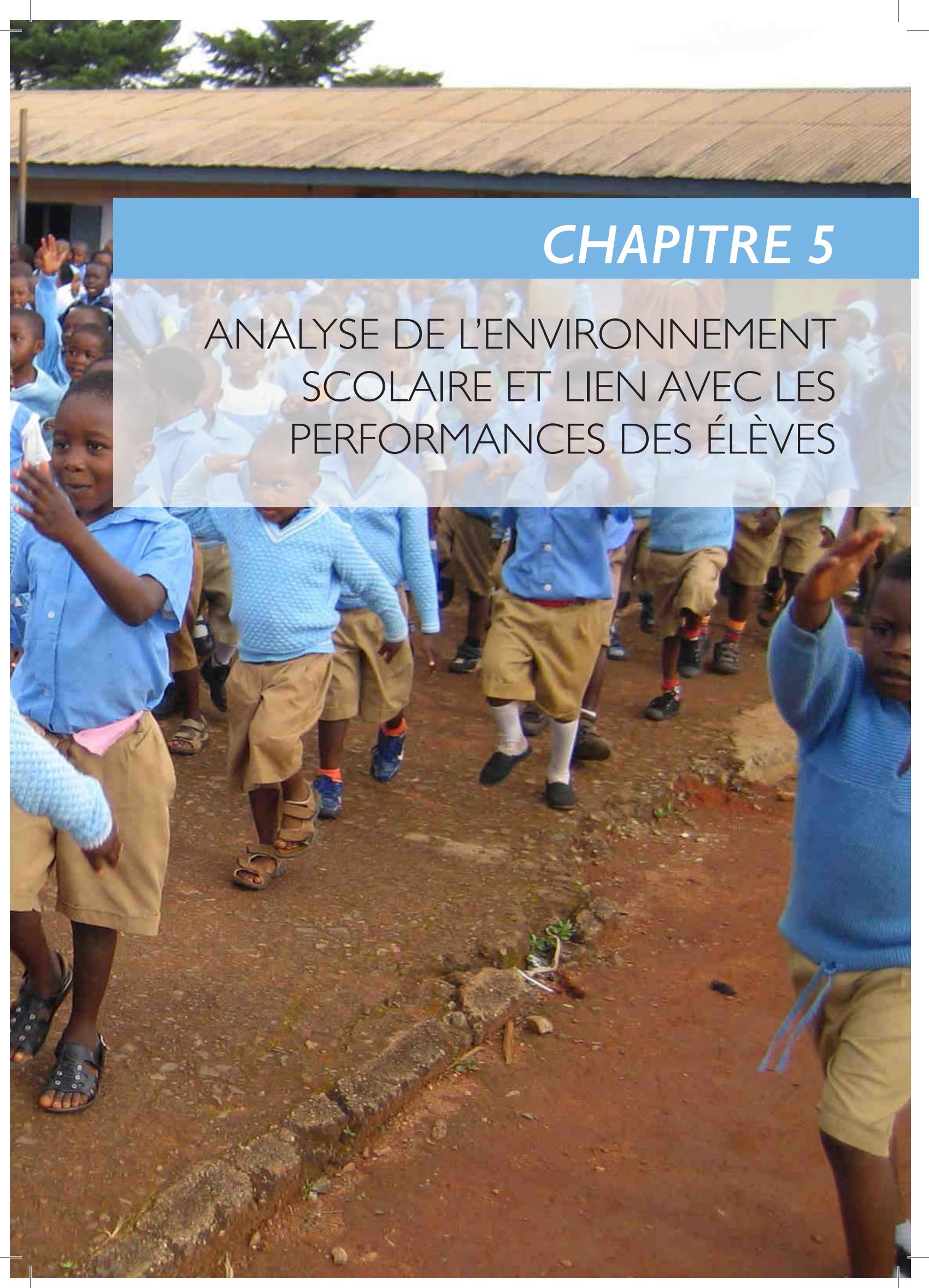
Même dans le groupe des strates qui ont des scores moyens inférieurs au score moyen national du sous-système francophone, les écarts des performances entre les plus performants et les plus faibles sont très élevées. En somme, ce sous-système éducatif est très hétérogène et inéquitable dans son ensemble.

Graphique 4.6 : Score moyen et écart-type des strates en mathématiques – Fin de scolarité

En mathématiques, les strates du Littoral, du Centre et du Sud qui ont des scores moyens supérieurs au score moyen de l'ensemble affichent aussi des écarts de performances très importants. Ce sont des strates qui ont d'énormes disparités, les plus performantes ont des moyennes très élevées, et les plus faibles, des moyennes basses. Les autres régions affichent des écarts types qui sont relativement faibles. Dans ces strates, nous avons un regroupement très important autour des élèves faibles ou moins performants.

Dans l'ensemble, les élèves de fin du primaire enregistrent un score moyen faible en mathématiques, et un écart de performance en lecture très élevé entre les plus forts et les plus faibles. Les responsables de ce sous-système doivent renforcer des actions de remédiation pour rendre ces performances meilleures et plus homogènes.





CHAPITRE 5

ANALYSE DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET LIEN AVEC LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES

Ce chapitre a pour objectif d'analyser l'environnement scolaire des élèves et d'établir le lien avec leurs performances en lecture et en mathématiques.

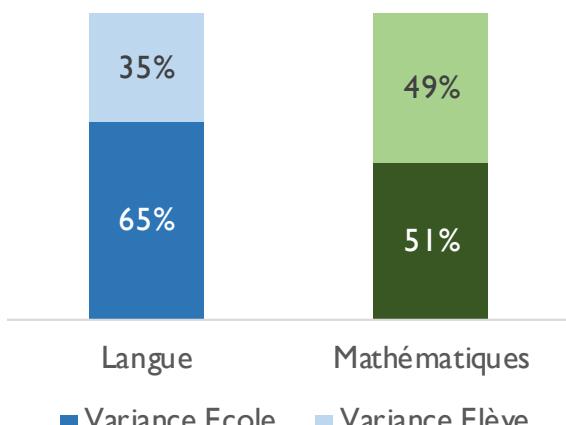
Plus précisément, il s'agit d'appréhender les écarts de performance en fonction du contexte (géographique, contexte scolaire, etc.) et d'analyser les facteurs scolaires ou extra scolaires en corrélation avec les performances des élèves. A cet effet, ce chapitre essayera de présenter quelques caractéristiques discriminantes des élèves en partant de l'environnement socioéconomique de l'élève (genre, alphabétisation des parents, fréquentation de la maternelle, redoublement, âge, etc.), des classes et des écoles (équipements des classes, des infrastructures des écoles, des commodités scolaires, etc.) au Cameroun.

5.1. VARIATION DE PERFORMANCE ENTRE LES ÉCOLES ET ENTRE LES ÉLÈVES

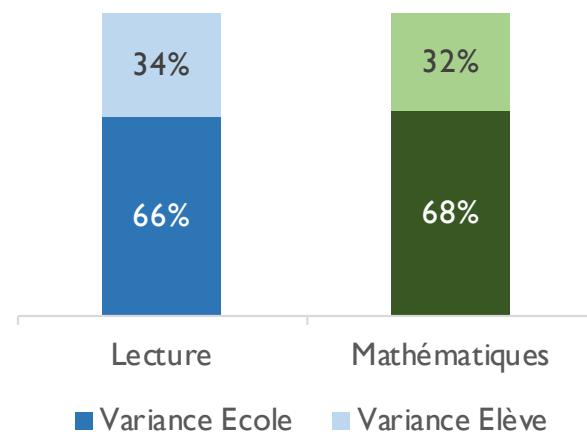
Au niveau international, l'environnement scolaire se révèle comme un facteur important des performances des élèves camerounais, en début et en fin de scolarité, tant en langue qu'en mathématiques. Mettre tous les élèves dans les mêmes conditions de scolarisation (malgré le fossé existant entre les infrastructures aux niveaux urbain et rural) reste également un défi au Cameroun comme, en général, dans les pays évalués.

Les inégalités de performances peuvent être expliquées par des facteurs au niveau élève ou au niveau école. La décomposition de la variance des scores permet de mesurer le poids de chaque facteur (niveau élève ou niveau école) dans la variation des performances des élèves Camerounais.

Graphique 5.1 : Décomposition de la variance des scores en début de scolarité - Langue et en Mathématiques



Graphique 5.2 : Décomposition de la variance des scores en fin de scolarité - Langue et en Mathématiques



En lecture, la décomposition de la variance des performances scolaires dans le sous-système francophone montre que l'environnement scolaire joue un rôle déterminant tant en début qu'en fin de scolarité. La variance des scores en lecture est expliquée par les différences entre écoles, pour 65% en début de scolarité et pour 66% en fin de scolarité.

En mathématiques, la variance des scores est davantage tributaire des différences entre écoles dans le sous-système francophone, tant en début qu'en fin de scolarité. En effet, la valeur de 68 % est observée en fin de scolarité, contre seulement 51 % en début de scolarité.

Ainsi, dans le sous-système francophone au Cameroun, en général, aussi bien en début qu'en fin de scolarité, la variance inter-écoles des scores est supérieure à la variance intra-écoles, ce qui signifie que la variation des performances est beaucoup plus dépendante des différences entre écoles. Ces différences inter-écoles peuvent provenir de la localisation des écoles (urbaine ou rurale), du type d'écoles (public, privé), de leur dotation en équipement adéquat pour les apprentissages. Il convient aussi de noter que la part de variance expliquée par les différences entre élèves est non négligeable et pourrait provenir de plusieurs facteurs (caractéristiques individuelles

de l'élève, statut socio-économique, ...). Le fait que la variance entre écoles soit un élément observable au niveau national illustre encore les problèmes importants d'équité entre les différentes régions du Cameroun.

5.2. ANALYSE DES DISPARITÉS RELATIVES AUX CARACTÉRISTIQUES PROPRES AUX ÉLÈVES ET AU MILIEU FAMILIAL

Cette section présente, dans le sous-système francophone, les différences de contexte, tant au niveau socioéconomique que scolaire, sur la base de la comparaison des caractéristiques et des performances des élèves entre les différentes zones du pays.

Plusieurs indices ont été produits et utilisés dans les différentes parties de cette section, les encadrés suivants décrivent brièvement leurs méthodes de calcul.

Encadré 5.1 : Description de l'indice socioéconomique

Des informations sur le niveau socioéconomique des familles sont collectées auprès des élèves scolarisés en fin de primaire à travers une série de questions concernant la disponibilité de biens matériels dans les ménages et les caractéristiques de l'habitation : nombre de livres à la maison, possession de biens d'équipement (téléviseur, ordinateur, radio, lecteur DVD, chaîne HIFI, téléphone portable, congélateur ou réfrigérateur, climatiseur, ventilateur, cuisinière), possession de biens durables et moyens de transport (table, machine à coudre, fer à repasser, voiture ou camion, tracteur, mobylette ou scooter, vélo, bateau ou pirogue, charrette), matériaux utilisés pour la construction de la maison d'habitation, présence de latrines, présence de l'électricité à la maison, principale source d'eau utilisée à la maison (Abonnement, robinet, fontaine publique, puits, forage, marigot, rivière.).

Ces informations sont recueillies par l'intermédiaire d'un questionnaire administré aux élèves de 6ème année faisant partie de l'échantillon. Les réponses des élèves sont rapportées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice socioéconomique. Les valeurs élevées de l'indice correspondent à des conditions de vie plus favorables, alors que les valeurs faibles sont associées à des ménages plus défavorisés. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur mesurant spécifiquement le degré de pauvreté des familles des élèves par rapport à une norme internationale ou nationale ; il vise principalement à produire un classement sur une dimension unique, pour les familles des élèves, à partir des variables mesurant les conditions de vie.

Encadré 5.2 : Description de l'indice d'équipement des classes

Des informations sur le niveau d'équipement des classes que les élèves fréquentent sont collectées auprès des enseignants à travers une série de questions concernant la disponibilité des manuels pour les élèves, des documents et matériels pédagogiques pour les enseignants et du mobilier de classe : nombre de manuels de mathématiques et de lecture disponibles par élève; disponibilité de manuels, de guides pédagogiques et de programmes de lecture et de mathématiques pour l'enseignant; disponibilité de matériel pédagogique (tableau, craies, dictionnaire, cartes du monde, de l'Afrique et du pays, matériel de mesure tel qu'équerre, compas, règle et horloge) et disponibilité de mobilier de classe (bureau et chaise pour le maître, armoire et étagères de rangement pour les livres), disponibilité de tables-bancs, de règle, d'ardoise, de craie, de cahier, de cartable en nombre suffisant pour les élèves) ; disponibilité d'électricité dans la classe et le type de matériaux utilisés pour la construction de la classe.

Les réponses des enseignants sont synthétisées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice d'équipement des classes. L'indice est d'autant plus élevé que les classes sont dotées en équipement. Pour les besoins de comparaison des performances des élèves, les données de l'indice sont scindées en quartiles. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur pour mesurer spécifiquement le degré d'équipement des classes par rapport à une norme internationale ou nationale ; il vise principalement à produire un classement selon une dimension unique à partir des variables mesurant l'équipement de ces classes. Dans cette section, c'est l'indice moyen d'équipement des classes (moyenne par école) qui est utilisé.

Encadré 5.3 : Description de l'indice d'infrastructure de l'école

Des informations sur le niveau d'infrastructure de l'école fréquentée par les élèves sont collectées auprès des directeurs des écoles à travers une série de questions concernant la disponibilité d'équipements, les possibilités d'accueil des élèves dans les classes et l'existence de sanitaires : nombre de salles de classe fonctionnelles, type de matériaux utilisés dans la construction des salles de classe, disponibilité de certains équipements (un bureau séparé pour le directeur, un lieu de stockage du matériel, une salle de maîtres, une cour de récréation, un terrain de sport indépendant, un périmètre entièrement clôturé, une boîte à pharmacie, un ou des logements pour les enseignants ou les directeurs, l'eau courante, une source d'eau potable autre que l'eau courante, l'électricité, matériels informatiques,...), la disponibilité de cantine et l'existence de latrines ou de toilettes y compris les dispositifs matériels d'hygiène.

Les réponses des directeurs sont synthétisées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice d'infrastructure de l'école. L'indice est d'autant plus élevé que les écoles sont dotées en infrastructure. Pour les besoins de comparaison des performances des élèves, les données de l'indice sont scindées en quartiles. L'analyse qui est menée dans ce chapitre porte sur le premier et le dernier quartile. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur pour mesurer spécifiquement le degré de dotation des écoles en infrastructure par rapport à une norme internationale ou nationale ; il vise principalement à produire un classement selon une dimension unique construite à partir des variables mesurant l'infrastructure de ces écoles.

Encadré 5.4 : Description de l'indice d'aménagement du territoire

Des informations sur le niveau d'aménagement du territoire des écoles fréquentées par les élèves sont collectées auprès des directeurs des écoles à travers une série de questions concernant les infrastructures du milieu d'implantation de l'école : disponibilité d'électricité, présence de route goudronnée, de collège/lycée, d'infrastructure de santé (case de santé dispensaire, hôpital), de banque, d'institution de microfinance et d'un centre culturel ou social, une bibliothèque, etc.).

Les réponses des directeurs sont synthétisées sur une échelle internationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice d'infrastructure de l'école. L'indice est d'autant plus élevé que les écoles sont dotées en infrastructure. Pour les besoins de comparaison des performances des élèves, les données de l'indice sont scindées en quartiles. L'analyse qui est menée dans ce chapitre porte sur le premier et le dernier quartile. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur pour mesurer spécifiquement le degré de dotation des écoles en infrastructure par rapport à une norme internationale ou nationale ; il vise principalement à produire un classement selon une dimension unique construite à partir des variables mesurant l'infrastructure de ces écoles.

5.2.1. Genre de l'élève

L'éducation inclusive est inscrite dans l'agenda 2030 de l'éducation. L'un des objectifs retenus dans les ODD 4 est d'**« Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie »**. La question du genre, de ce fait, occupe une place importante dans la quête d'une éducation inclusive, puisque dans la plupart des pays de l'Afrique sub-saharienne, l'accès à l'éducation et la poursuite des études se font souvent au détriment des filles.

Au Cameroun, bien que le pays se soit engagé dans le Document de stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation à réduire les inégalités d'accès et d'apprentissage entre les filles et les garçons, des inégalités d'accès en défaveur des filles persistent toujours, que ce soit au niveau national ou dans les différentes zones du sous-système francophone, tant en début qu'en fin de scolarité primaire.

Même si l'on note une parité presque parfaite en début de scolarité, en fin de scolarité, on constate qu'il y a moins de filles (46,6 %) que de garçons (53,4 %).

Toutefois, plusieurs disparités sont observées selon les différentes régions du pays dans le sous-système francophone. Les tendances suivantes se dégagent :

- dans les régions de l'Extrême-nord et du Nord, le pourcentage de filles au primaire est inférieur à celui des garçons à la fois en début (46,4 % pour l'Extrême-nord et 45,5 % pour le Nord) et en fin de scolarité (43,5 % pour l'Extrême-nord et 41,1 % pour le Nord) ;
- la région du Littoral est la seule où l'on trouve plus de filles que de garçons dans les effectifs, autant en début (51,9 %) qu'en fin de scolarité (50,7 %) ;
- les régions de l'Adamaoua, du Centre et de l'Est par contre, ont plus de filles en début de scolarité dans les effectifs (51,8 %, 56,4 % et 57,5 % respectivement) et moins en fin de scolarité (43,6 %, 47,4 % et 49,3 % respectivement).
- et les régions de l'Ouest et du Sud sont les deux seules régions où l'on retrouve moins de filles en début de scolarité (49,5 % et 45,5 %) et plus en fin de scolarité (52,0 % et 51,7 %).

Globalement, les tendances observées à travers les données PASEC2019 révèlent que le Cameroun présente encore actuellement des inégalités d'accès et de rétention au niveau du genre, et ce, malgré les mesures prises par le Gouvernement pour promouvoir la parité entre les filles et les garçons (Graphiques 5.2 et 5.4).

Graphique 5.3 : Décomposition de la variance des scores en début de scolarité - Langue et en Mathématiques

Adamaoua francophone	51,8	48,2
Centre francophone	56,4	43,6
Est francophone	57,5	42,5
Extrême-Nord francophone	46,4	53,6
Littoral francophone	51,9	48,1
Nord francophone	45,5	54,5
Ouest francophone	49,5	50,5
Sud francophone	45,5	54,5
National	50,1	49,9

■ L'élève est une fille ■ L'élève est un garçon

Graphique 5.4 : Décomposition de la variance des scores en fin de scolarité - Langue et en Mathématiques

Adamaoua francophone	43,6	56,4
Centre francophone	47,4	52,6
Est francophone	49,3	50,7
Extrême-Nord francophone	43,5	56,5
Littoral francophone	50,7	49,3
Nord francophone	41,1	58,9
Ouest francophone	52,0	48,0
Sud francophone	51,7	48,3
National	46,6	53,4

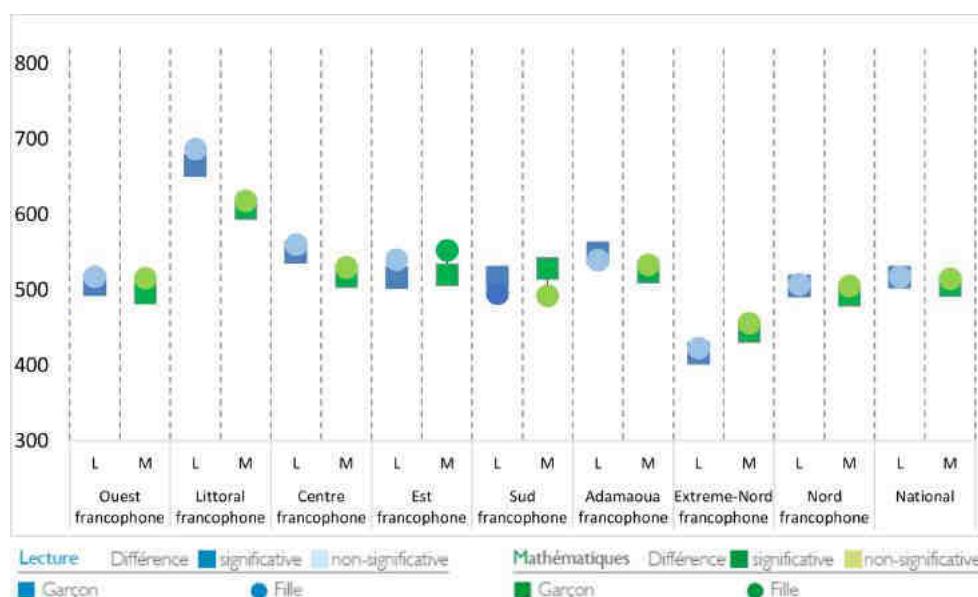
■ L'élève est une fille ■ L'élève est un garçon

Sur le plan des résultats scolaires, les graphiques suivants (graphiques 5.5 et 5.6) présentent les différences entre les scores moyens selon le sexe en lecture et en mathématiques, en début et en fin du cycle primaire, et en fonction des strates. Chaque graphique prend en compte l'erreur-type de la mesure pour chaque résultat.

En début de scolarité dans le sous-système francophone, il n'existe pas de différences significatives en langue et en mathématiques, par rapport au genre. Ce constat est également observé dans les strates de l'Ouest, du Littoral, du Centre, de l'Adamaoua, de l'Extrême-nord et du Nord.

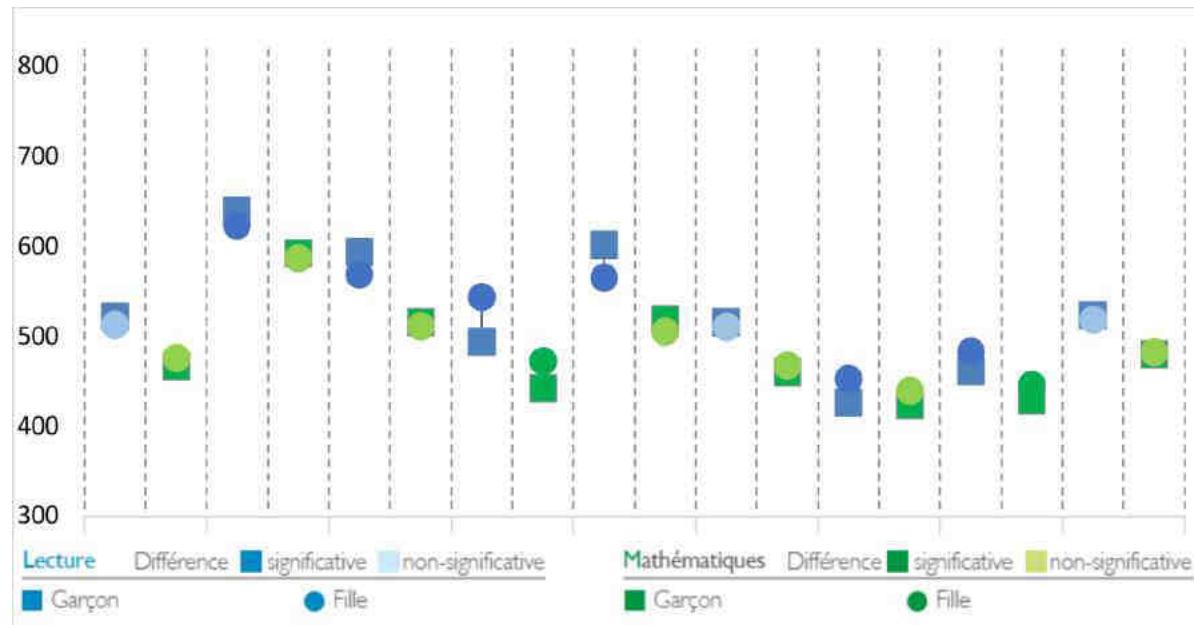
Dans la strate du Sud, les filles ont un score statistiquement inférieur à celui des garçons en mathématiques, alors que dans la strate de l'Est, elles ont un score statistiquement supérieur à celui des garçons en lecture et en mathématiques (Graphique 5.5).

Graphique 5.5 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en début de scolarité selon le genre



En fin de scolarité, les mêmes tendances observées en début de scolarité sont perceptibles. Dans la strate de l'Est, la différence significative observée est en faveur des filles en fin de scolarité, tout comme en début de scolarité même si ce n'est pas significatif. Cependant, dans la strate du Sud, la différence significative en lecture constatée en fin de scolarité en faveur des garçons est plutôt nette.

Graphique 5.6 : Performances des élèves en langue et en mathématiques en fin de scolarité selon le genre



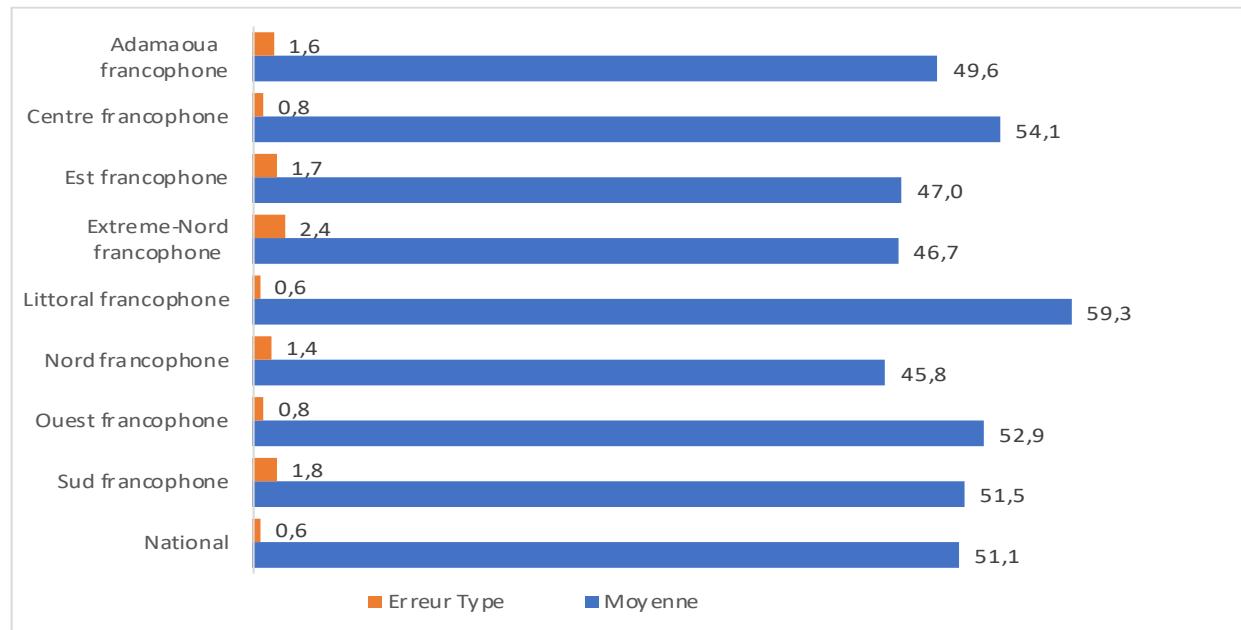
Globalement, même si les différences de performances filles-garçons ne sont pas systématiquement en faveur des garçons, l'analyse des données du PASEC2019 met en évidence la persistance de la problématique de la parité dans le système éducatif camerounais, comme dans les autres pays évalués. L'atteinte de la parité est probablement liée à des facteurs socioculturels qui dépassent le cadre scolaire et s'installent au sein même de l'unité familiale.

5.2.2. Niveau socioéconomique et performances des élèves

Afin de visualiser les disparités socioéconomiques des élèves du primaire (6^{ème} année) du sous-système francophone au Cameroun, le graphique 5.7 présente le niveau moyen de l'indice socioéconomique tel que mesuré par le biais de l'évaluation PASEC2019. Le niveau moyen de cet indice est donné pour chaque strate et est comparé à la valeur nationale dans le but de déterminer l'existence de différences significatives en faveur ou en défaveur d'une strate par rapport à la tendance nationale.

Globalement, de fortes disparités existent entre les zones, vu que les strates de l'Adamaoua (49,6), de l'Est (47,0), de l'Extrême-nord (46,7) et du Nord (45,8) présentent un niveau socioéconomique inférieur à la moyenne nationale du sous-système francophone. Il est fort intéressant de comprendre la cause, étant donné que les quatre strates suscitées forment la Zone d'Éducation Prioritaire.

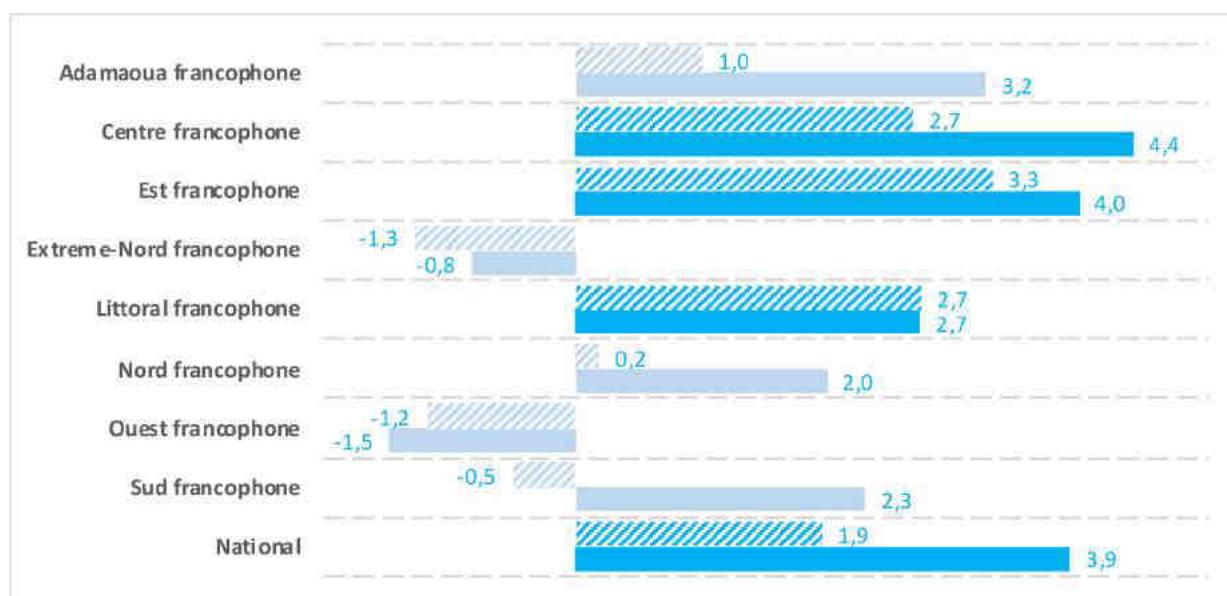
A l'inverse, toutes les autres strates hors de la ZEP ont un niveau socioéconomique supérieur.

Graphique 5.7 : Niveau moyen de l'indice socioéconomique des élèves du sous-système francophone –Fin de scolarité

Selon le niveau socioéconomique, l'équité d'un système éducatif peut se mesurer par l'écart entre les performances moyennes des élèves situés dans le quartile 4 (les 25 % des élèves les plus favorisés) et celles des élèves situés dans le quartile 1 (les 25 % des élèves les plus défavorisés). Un système éducatif serait alors d'autant plus équitable que cet écart est faible.

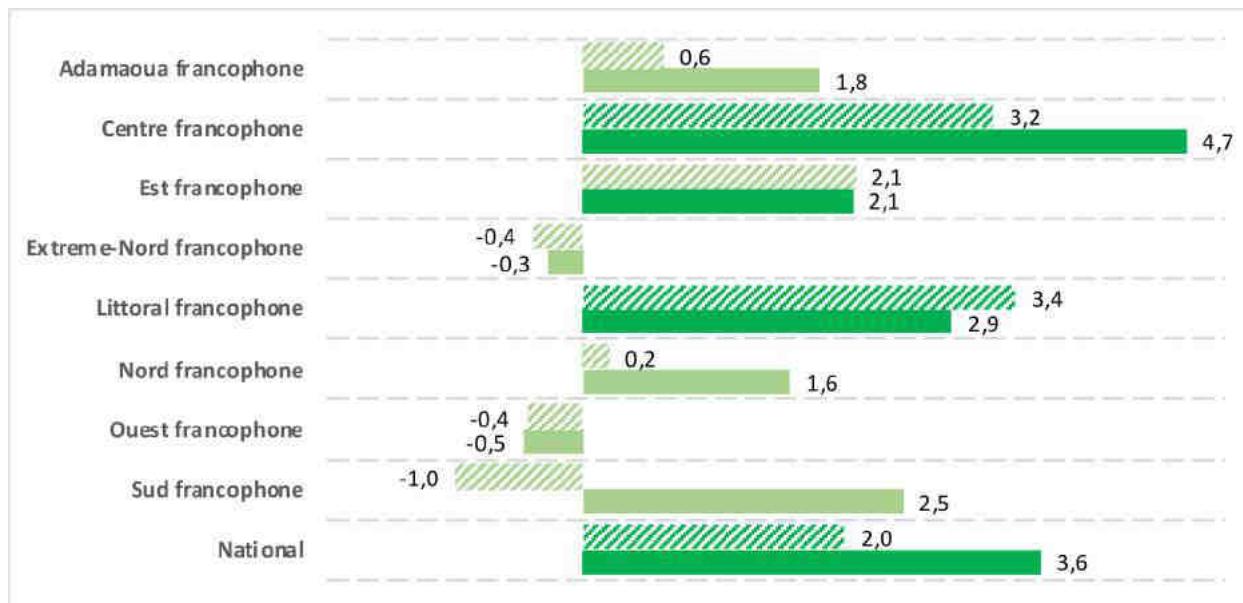
Au niveau national, dans le sous-système francophone, les différences de performances entre les élèves issus des ménages les plus favorisés et ceux des ménages les moins favorisés sont significatives en lecture, en début de scolarité. Cette situation est également observée dans les strates du Centre, de l'Est et du Littoral.

Comme en 2014, il apparaît, une fois de plus, que l'école primaire au Cameroun n'arrive pas encore à neutraliser les effets de l'origine sociale des élèves sur leurs performances scolaires. Cette caractéristique témoigne d'un manque d'équité au niveau national.

Graphique 5.8 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont le niveau socioéconomique est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Lecture

Toujours en début de scolarité, mais en mathématiques cette fois-ci, les mêmes constats observés en lecture ressortent, avec des écarts très significatifs au niveau national, ainsi que dans les strates du Centre, de l'Est et du Littoral.

Graphique 5.9 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont le niveau socioéconomique est inférieur d'une unité, en début de scolarité-en mathématiques

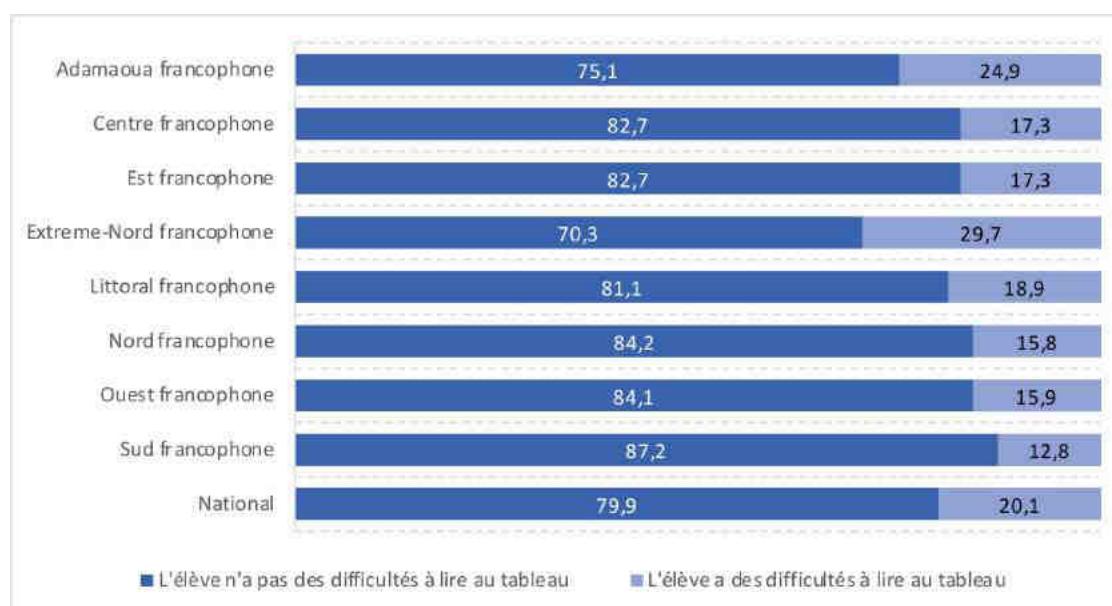


5.2.3. Difficulté à lire au tableau et à lire un livre

5.2.3.1. Difficulté à lire au tableau

La difficulté pour un élève de lire au tableau peut entraîner des troubles d'apprentissage en lecture chez certains élèves. Dans le sous-système francophone, en moyenne, il y a 20 % des élèves qui éprouvent des difficultés à lire au tableau en fin de scolarité. Les plus fortes proportions d'élèves ayant des difficultés à lire au tableau se trouvent dans les strates de l'Extrême-nord (29,7 %) et de l'Adamaoua (24,9 %).

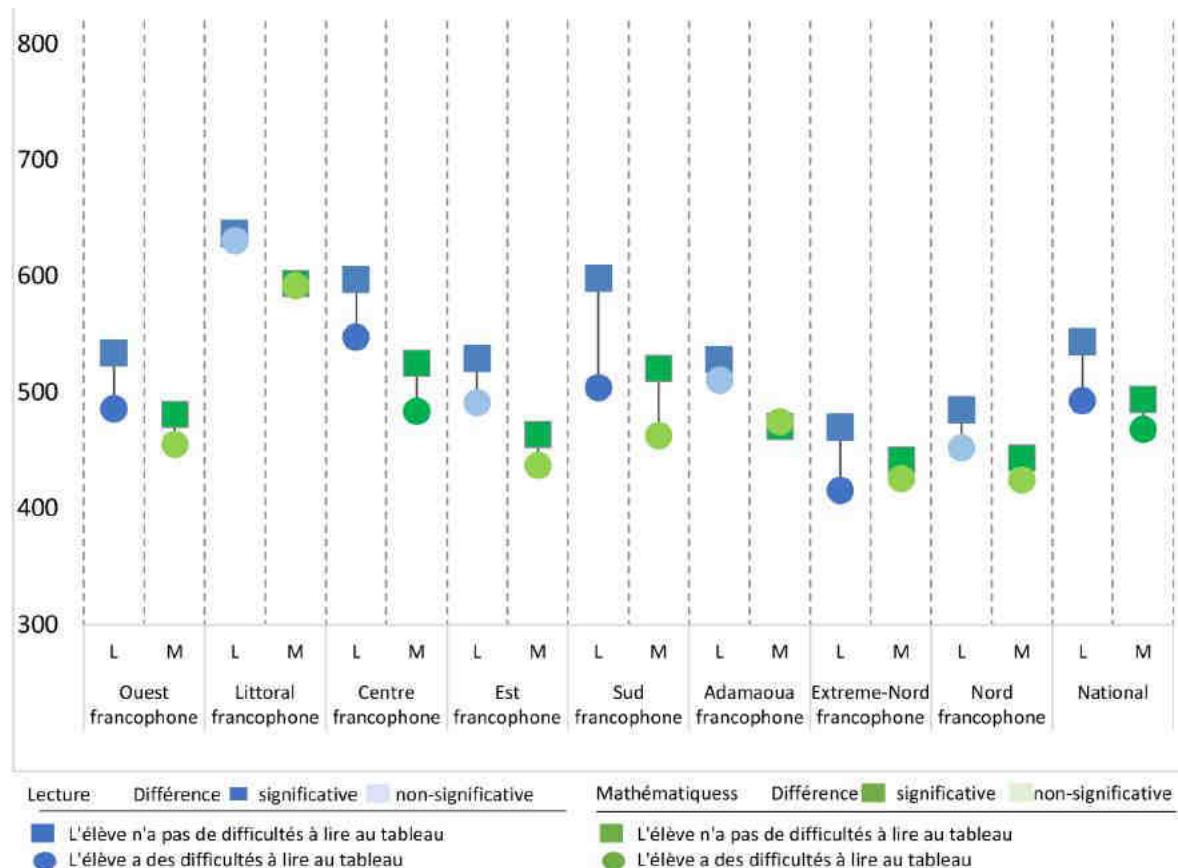
Graphique 5.10: Répartition des élèves selon leur difficulté à lire au tableau en fin de scolarité



Dans le sous-système francophone, les élèves qui n'ont pas de difficultés à lire au tableau sont plus performants en langue et en mathématiques que les ceux qui ont des difficultés à lire au tableau. Cette situation est également observée dans les strates de l'Ouest, du Centre, de l'Est et du Sud. Dans les strates de l'Extrême-nord et du Nord, le constat du niveau national s'observe en lecture uniquement.

S'agissant des strates du Littoral et de l'Adamaoua, l'écart de performance en lecture et en mathématiques n'est pas significatif.

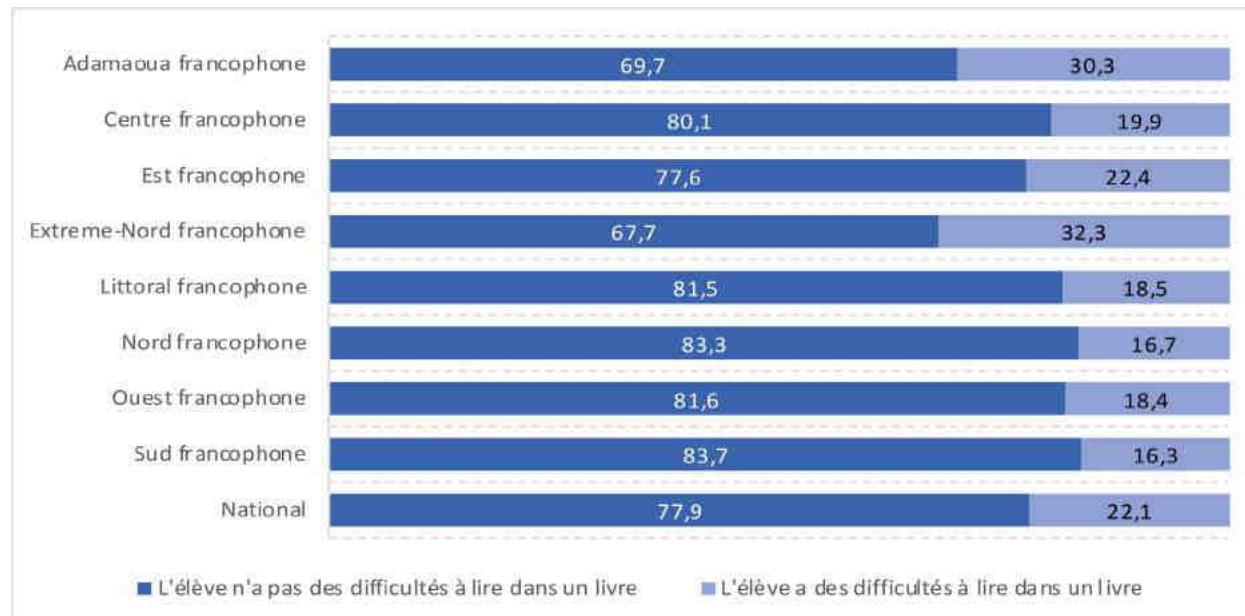
Graphique 5.11 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques, selon leur difficulté à lire au tableau, en fin de scolarité



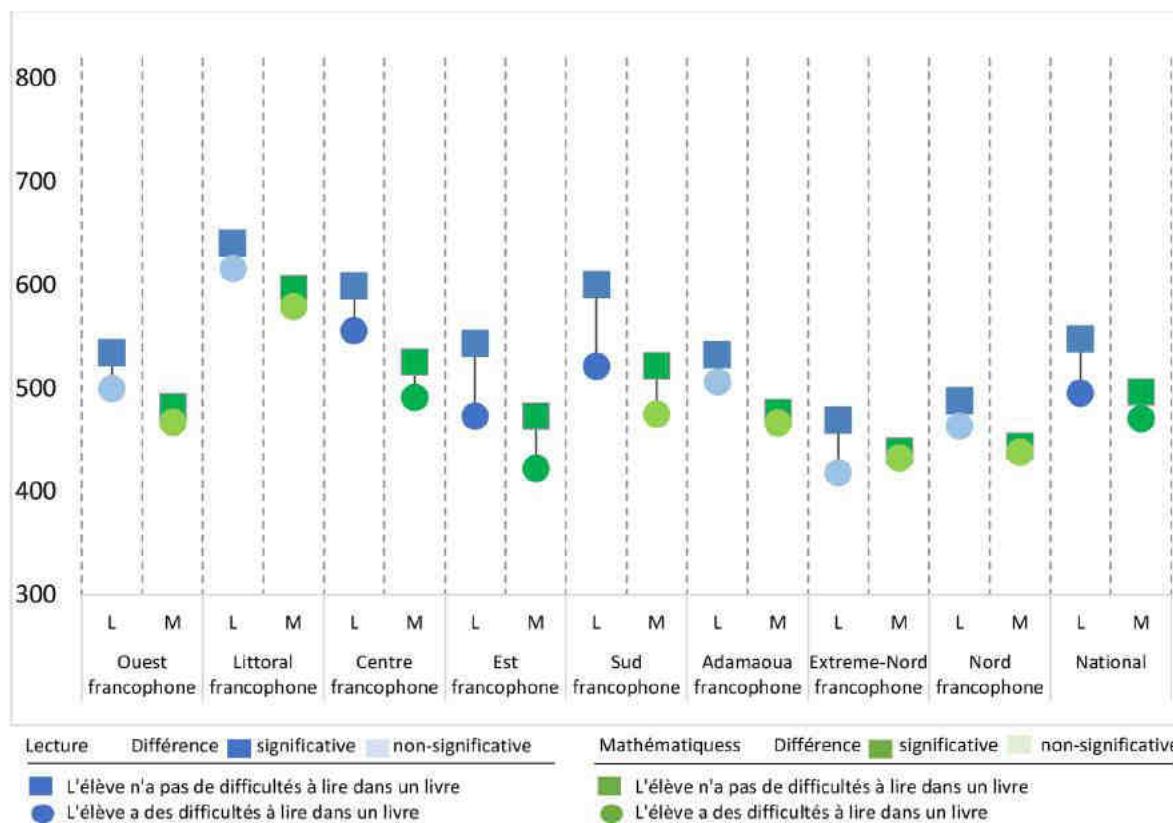
5.2.3.2 Difficulté à lire un livre

Le pourcentage d'élèves en fin de scolarité dans le sous-système francophone ayant des difficultés à lire un livre est d'environ 22 % (Graphique 5.12). Cette proportion reste encore élevée, quand on sait qu'en fin de scolarité, tous les enfants camerounais doivent pouvoir lire aisément, comprendre des textes simples et écrire une dizaine de lignes en maîtrisant les problèmes de vocabulaire, d'orthographe et de syntaxe.

Comme pour les difficultés à lire au tableau, les plus grandes proportions d'élèves ne sachant pas lire un livre en fin de scolarité francophone se trouvent dans les strates de l'Extrême-Nord (32,3 %) et de l'Adamaoua (30,3 %).

Graphique 5.12 : Répartition des élèves selon leur difficulté à lire dans un livre en fin de scolarité

En moyenne, dans le sous-système francophone, en fin de scolarité, les élèves n'ayant pas de difficultés à lire un livre sont plus performants que ceux ayant des difficultés à le faire, en lecture et en mathématiques. La situation est quasi similaire dans l'ensemble des strates du Cameroun. Toutefois, en mathématiques, dans les strates de l'Adamaoua, de l'Extrême-nord et du Nord, l'écart de performance est moins significatif. C'est aussi le cas dans les strates du Littoral et de l'Ouest.

Graphique 5.13: Performances des élèves en lecture et en mathématiques, selon leurs difficultés à lire dans un livre en fin de scolarité

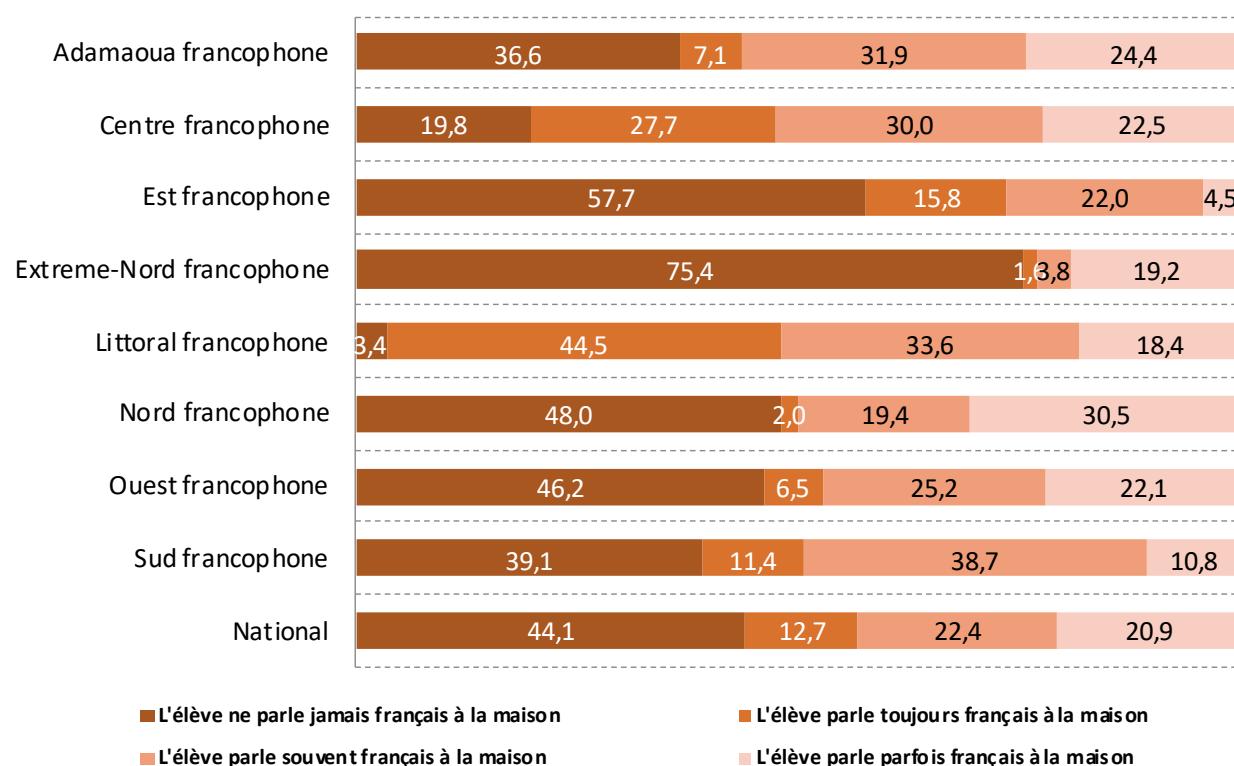
5.2.4. Langue parlée à la maison

Le contexte linguistique national et le statut de la langue d'enseignement sont des dimensions particulières à considérer pour cerner le contexte d'apprentissage des élèves au Cameroun, notamment, en raison de l'importante diversité des langues maternelles et de leur usage dans la vie quotidienne.

Dans le sous-système francophone camerounais, il est alarmant de constater que la langue d'enseignement est moins pratiquée à domicile par les élèves en début de scolarité. En effet, 44 % d'élèves du sous-système francophone en début de scolarité ne parlent pas le français à la maison.

La strate de l'Extrême-nord (75,4 %) se distingue avec une forte proportion d'élèves en début de scolarité ne parlant pas français à la maison. Elle est suivie des strates de l'Est (57,7 %) et du Nord (48,0 %).

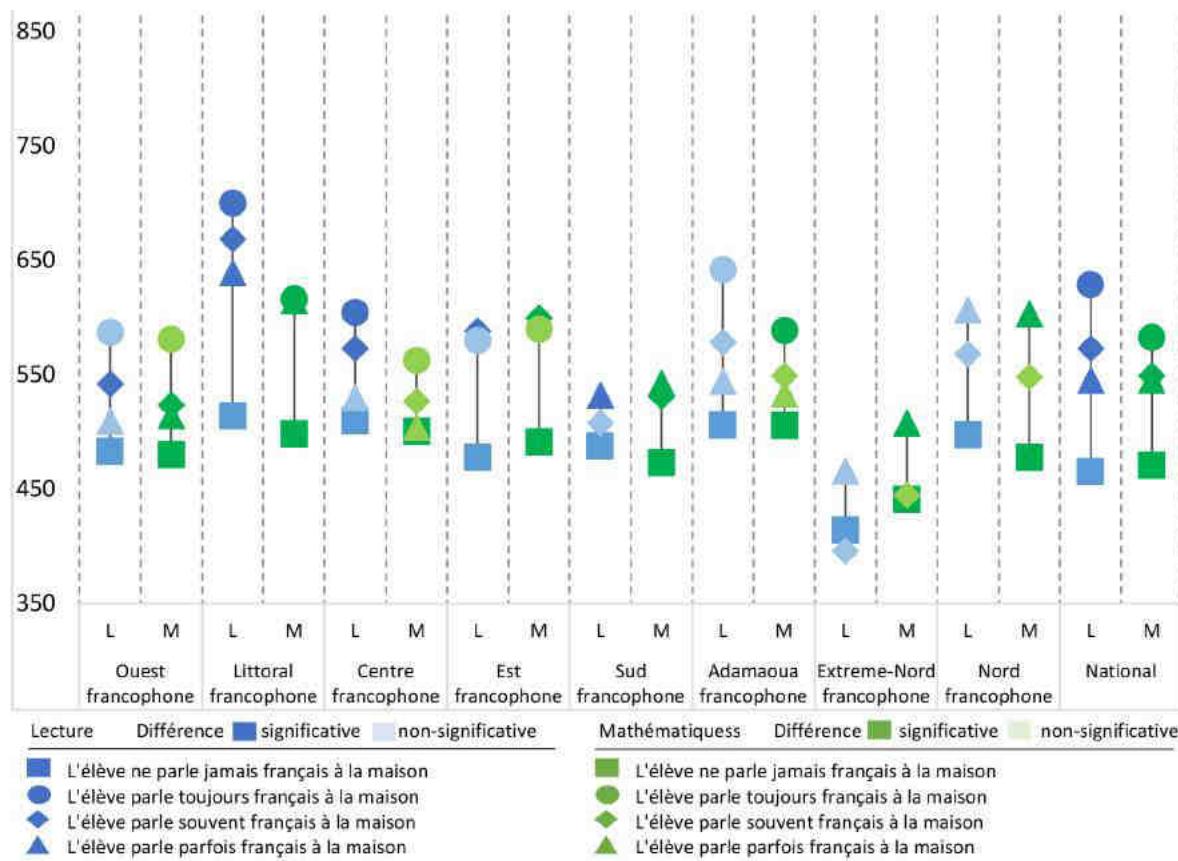
Graphique 5.14: Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en début de scolarité



Globalement, dans le sous-système francophone en début de scolarité, l'écart de performance en lecture et en mathématiques entre les élèves ne parlant jamais français à la maison et ceux qui parlent couramment français à la maison est très significatif. En effet, ceux-ci sont plus performants que ceux-là. Le constat majeur est que la pratique de la langue française à la maison améliore grandement les performances des élèves en début de scolarité dans le sous-système francophone.

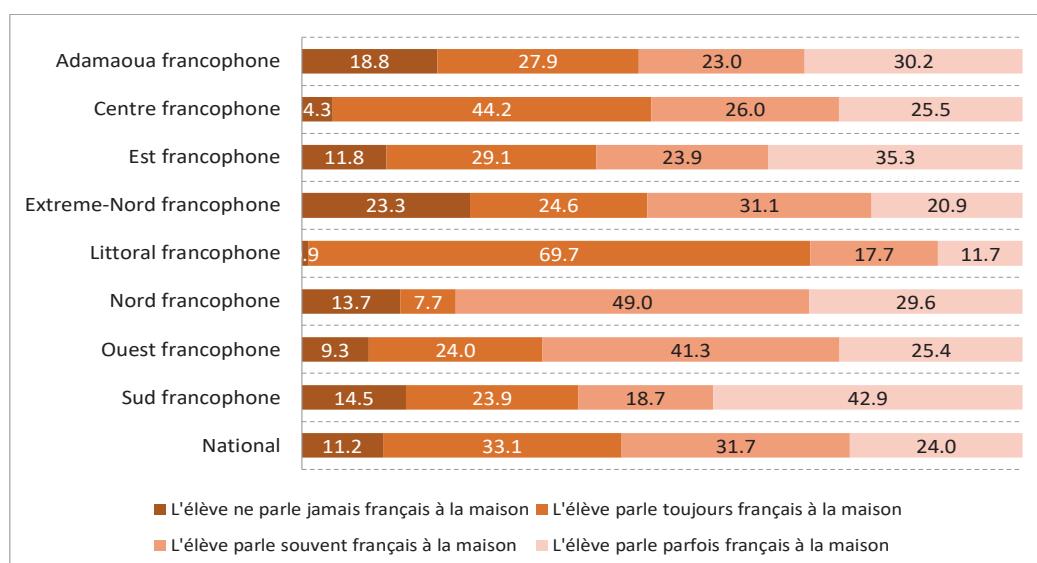
Les écarts de performance sont particulièrement importants dans les strates du Littoral, de l'Est et de l'Adamaoua

Graphique 5.15: Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en début de scolarité



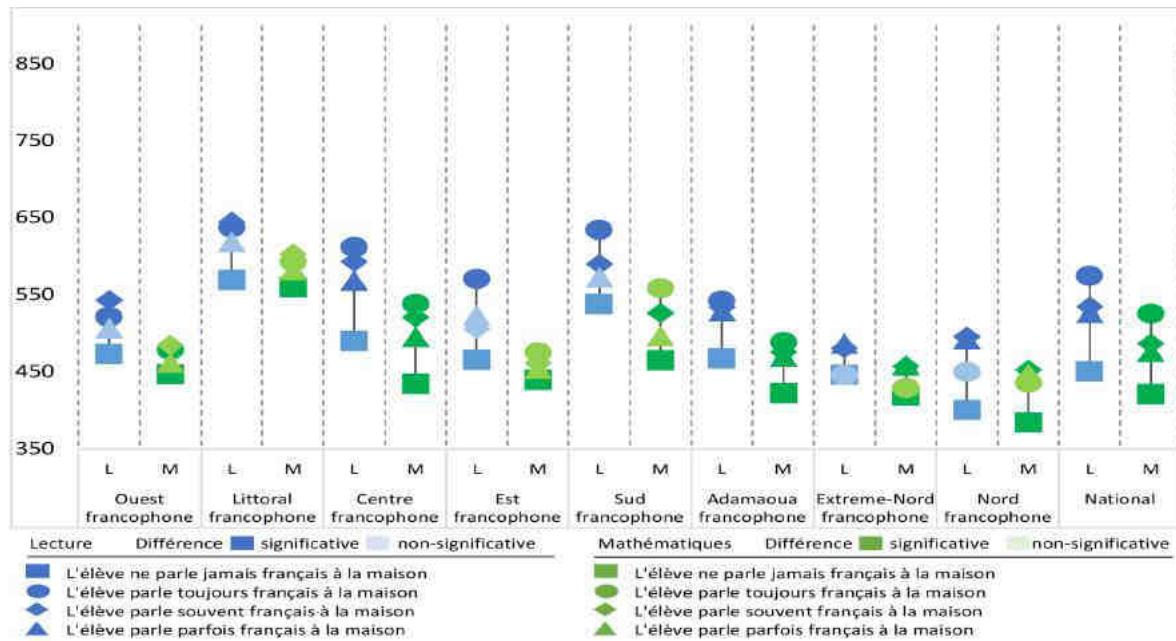
En opposition par rapport au début de scolarité, en fin de scolarité dans le sous-système francophone, on note une proportion plus importante d'élèves pratiquant le français à la maison, soit 33,1 % en moyenne au niveau national, bien que l'on note une très faible proportion dans la strate du Nord (7,7 %), contre 69,7 % et 44,2%, respectivement, dans les strates du Littoral et du Centre.

Graphique 5.16: Répartition des élèves selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en fin de scolarité



Comme en début de scolarité, l'usage courant du français à la maison améliore grandement les performances des élèves du sous-système francophone en fin de scolarité.

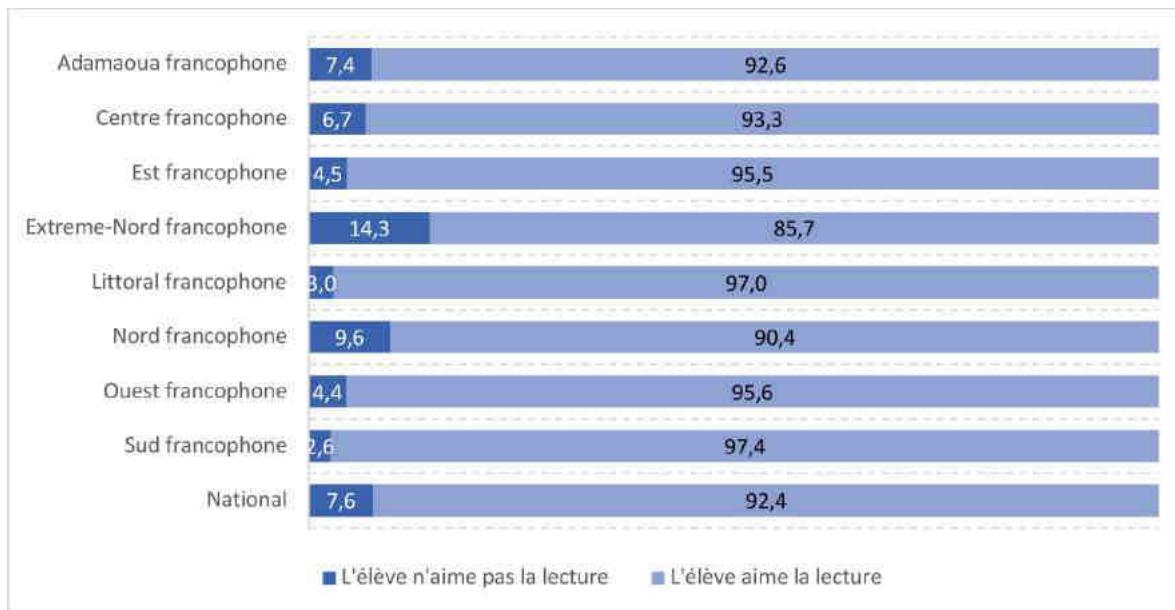
Graphique 5.17: Performances des élèves en lecture et en mathématiques, selon la fréquence avec laquelle ils parlent le français à la maison en fin de scolarité



5.2.5. Variables sur le goût pour la lecture et les mathématiques

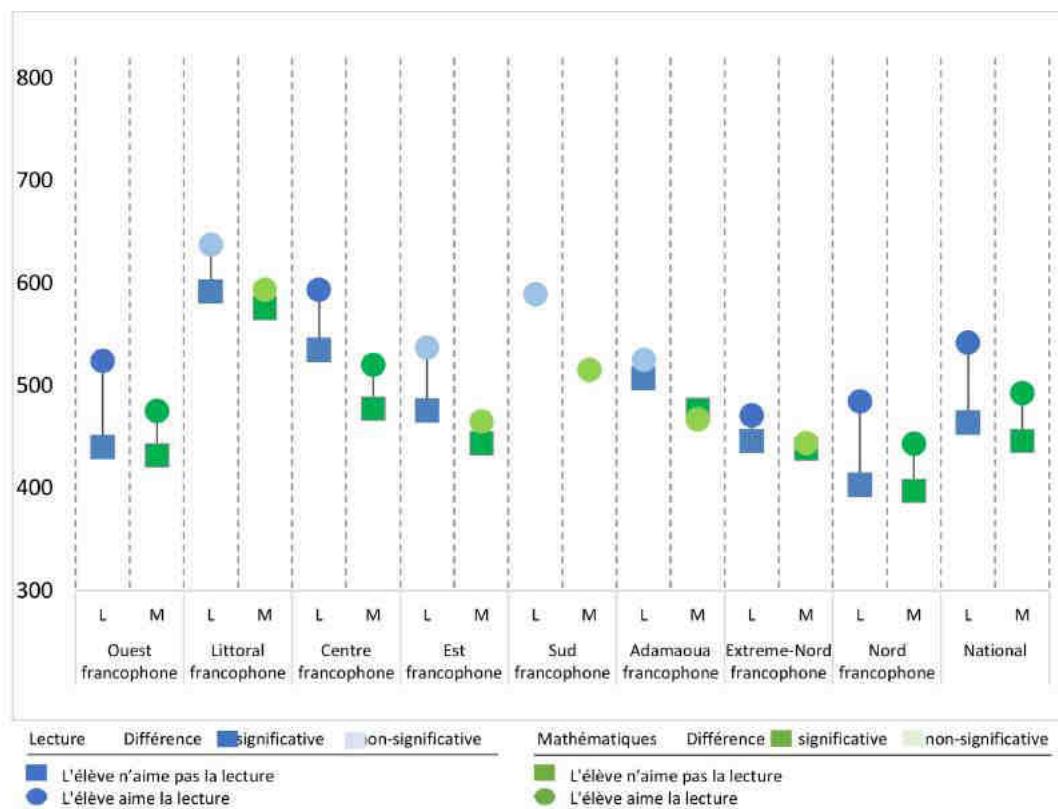
Pour le sous-système francophone, en moyenne, 92,4 % d'élèves aiment la lecture au Cameroun en fin de scolarité. Les proportions sont très élevées (supérieures à 90 %) dans toutes les différentes strates de l'évaluation du pays, sauf dans la strate de l'Extrême-nord où seulement 85,7 % des élèves évalués aiment la lecture.

Graphique 5.18 : Répartition des élèves selon Le nombre d'élèves qui aiment la lecture en fin de scolarité



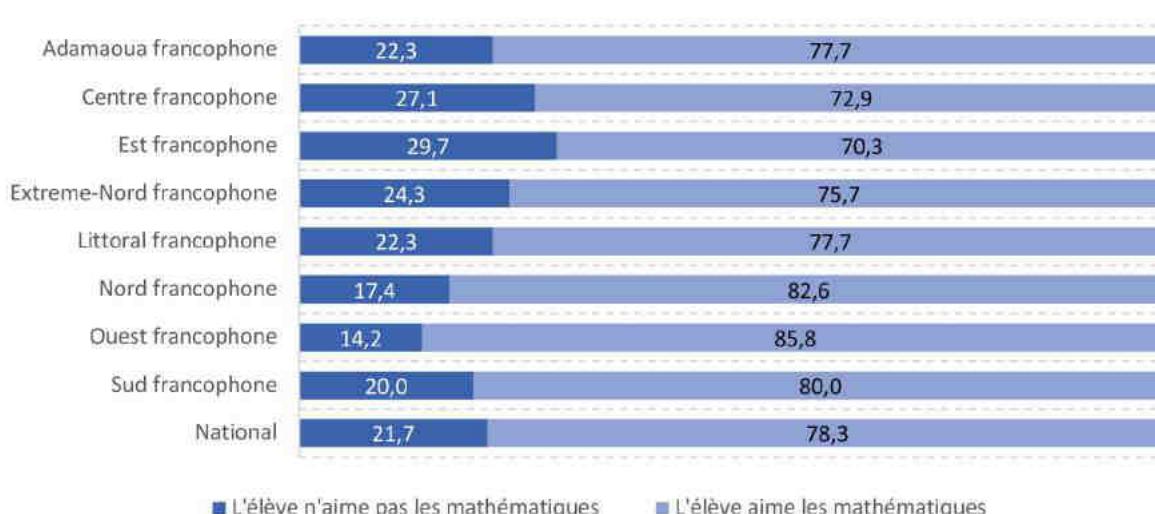
L'écart de performance des enseignants en lecture et en mathématiques, selon que les élèves aiment ou n'aiment pas la lecture, en fin de scolarité, est très significatif dans le sous-système francophone. La tendance au niveau national francophone est également observée dans les strates du Centre, du Nord et de l'Ouest. Cependant, cet écart n'est pas significatif dans la strate du Sud.

Graphique 5.19 : Performances des enseignants en lecture et en mathématiques, selon que les élèves aiment la lecture, en fin de scolarité



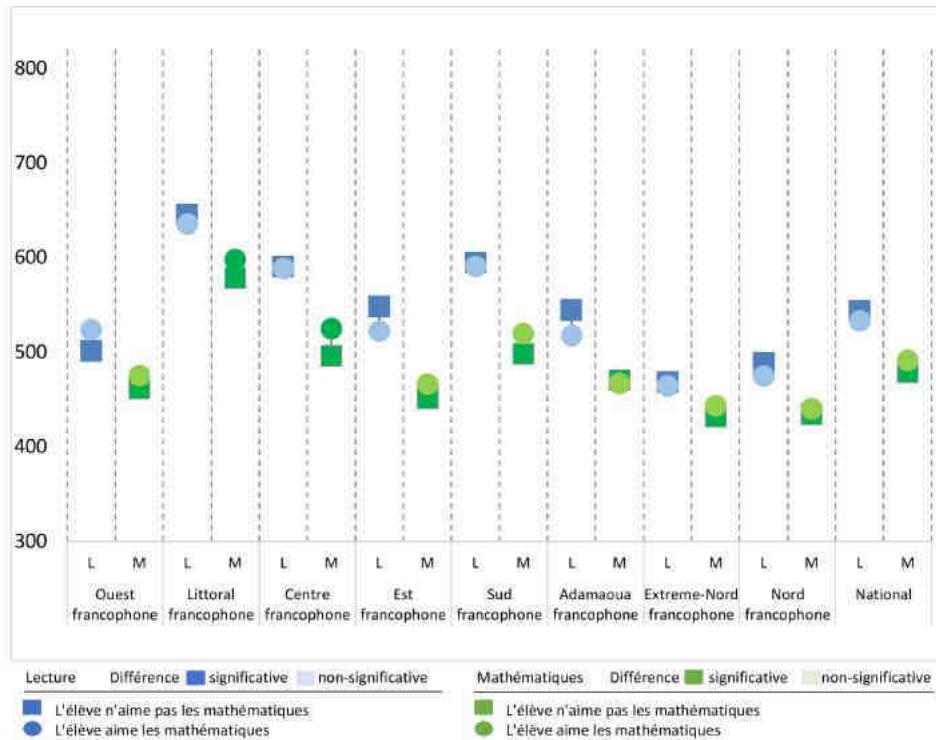
C'est moins d'élèves qui aiment les mathématiques en fin de scolarité par rapport à la lecture, dans le sous-système francophone. En moyenne, 78 % des élèves seulement aiment les mathématiques. La proportion la plus faible est observée dans la strate de l'Est (70,3 %).

Graphique 5.20 : Répartition selon le nombre d'élèves qui aiment les mathématiques, en fin de scolarité



L'écart de performance des élèves en lecture et en mathématiques, en fin de scolarité, selon que les élèves aiment les mathématiques, s'est cependant moins significatif pour l'ensemble du sous-système francophone Camerounais. La même situation est presque identique dans l'ensemble des strates concernées.

Graphique 5.21: Performances des élèves en lecture et en mathématiques, selon que les élèves aiment les mathématiques, en fin de scolarité

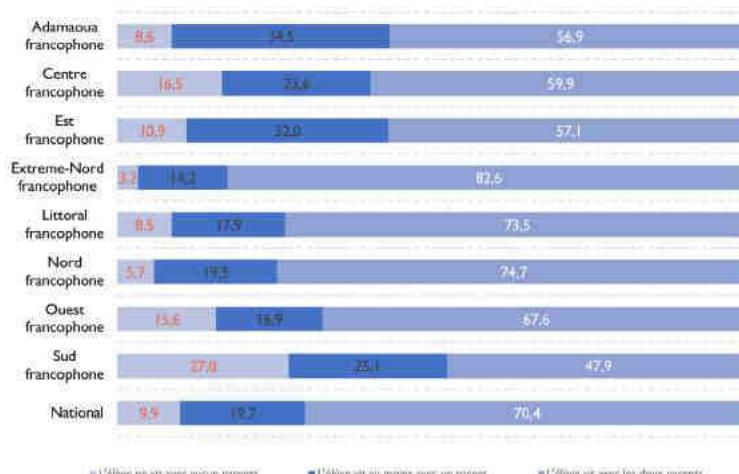


5.2.6. Présence parentale et aide dans les devoirs à la maison

Des recherches ont pu révéler que l'implication des parents d'élèves dans la vie scolaire de leurs enfants a des effets bénéfiques (Fan et Williams, 2010). L'évaluation PASEC2019 a permis de savoir si les élèves, en fin de scolarité, ont une présence parentale pour les aider dans les devoirs à la maison.

Ainsi, en moyenne 70,4 % d'élèves évalués en fin de scolarité dans le sous-système francophone vivent avec les deux parents, et 19,7 %, avec au moins un parent. Les plus grandes proportions d'enfants vivant avec les deux parents se trouvent dans les strates de l'Extrême-nord (82,6 %), du Nord (74,7 %) et du Littoral (73,5 %). Dans la strate du Sud (47,9 %) on a moins d'élèves qui vivent avec les deux parents.

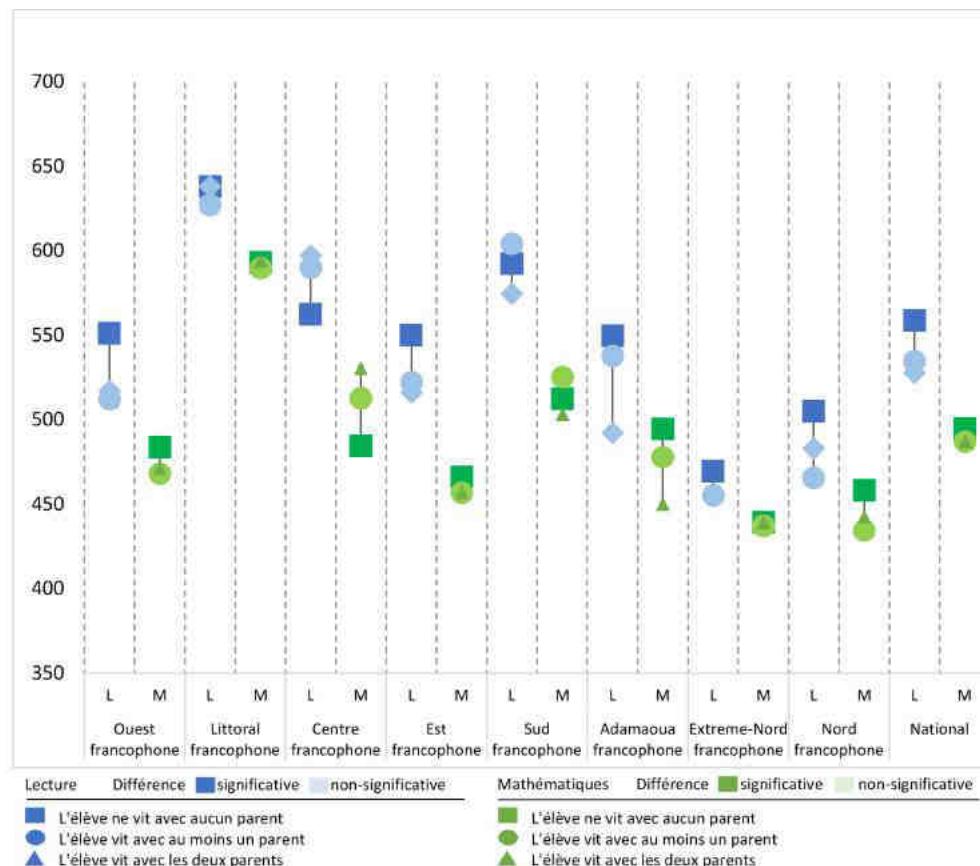
Graphique 5.22 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la présence parentale (en pourcentage)



Il est étonnant de constater que la présence parentale n'améliore pas les résultats des élèves en fin de scolarité, particulièrement, en lecture domaine dans lequel les élèves qui vivent avec les deux parents sont moins performants que ceux qui ne vivent avec aucun parent.

On observe un constat inverse dans la strate du Centre où, en lecture comme en mathématiques, la performance des élèves vivant avec les deux parents est nettement meilleure que celle des élèves ne vivant pas avec leurs parents. Dans les strates francophones de l'Ouest, de l'Est, de l'Adamaoua et du Nord, ce sont les élèves qui ne vivent pas avec leurs parents qui sont plus performants.

Graphique 5.23 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques selon la présence parentale



5.2.7. Alphabétisation des parents et possession du livre à la maison

5.2.7.1. Alphabétisation des parents

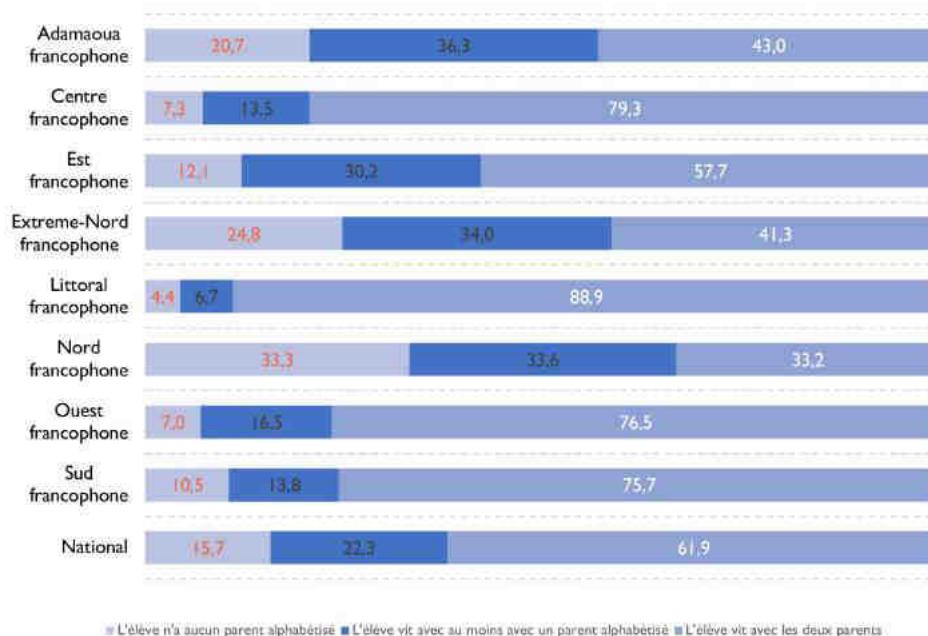
Diverses études ont mis en évidence l'existence d'un lien entre le niveau d'instruction des parents et la réussite de l'enfant à l'école (Fan et Chen, 2001). Une étude menée au Burkina Faso par le Réseau ouest et Centre africain de recherche en éducation (ROCARÉ), en 2002, a montré que, sur 524 élèves déscolarisés qui ont été soumis au questionnaire, seulement 21 (soit 4 %) vivaient avec un parent ou avec un tuteur dont le niveau d'instruction était supérieur au primaire. Ceux dont les parents n'avaient aucun niveau scolaire représentaient 53 %. En outre, cette étude indique que plus un parent est alphabétisé, plus il contribue à la réussite de l'enfant à l'école, et est à même de le maintenir dans le système éducatif.

L'étude récente de Adeniran *et al.* (2020), au Nigéria, ne note pas de différence significative dans l'alphabétisation des enfants dont les parents ont une éducation primaire incomplète et ceux dont les parents ont eu une éducation primaire complète. Toutefois, les résultats illustrent une variation significative entre les parents ayant une éducation primaire et ceux ayant une éducation secondaire ou post-secondaire. Les élèves dont les parents ont un diplôme d'études post-secondaires ont environ 56 % et 23 %, respectivement, de chance de mieux réussir aux tests d'alphabétisation et de calcul que les élèves dont les parents ne sont pas instruits.

Au Cameroun, en moyenne, 84,3 % des enfants en fin de scolarité dans le sous-système francophone vivent avec, au moins, un parent alphabétisé. Plus spécifiquement, en moyenne, 22,3 % des élèves ont un parent qui sait lire, et 61,9 %, en ont deux. Ce pourcentage varie entre 66,7 % (Strate Ouest) et 95,6 % (Littoral). Au niveau des deux parents alphabétisés, la strate du Littoral présente la plus forte proportion (88,9 %), tandis que la strate Nord se révèle comme celle ayant la proportion la plus faible (33,2 %) (Graphique 5.10).

Globalement, toutes les strates du Grand Nord (Adamaoua, Est et Extrême-nord) et la strate de l'Est ont les proportions les plus faibles d'élèves vivant avec deux parents alphabétisés.

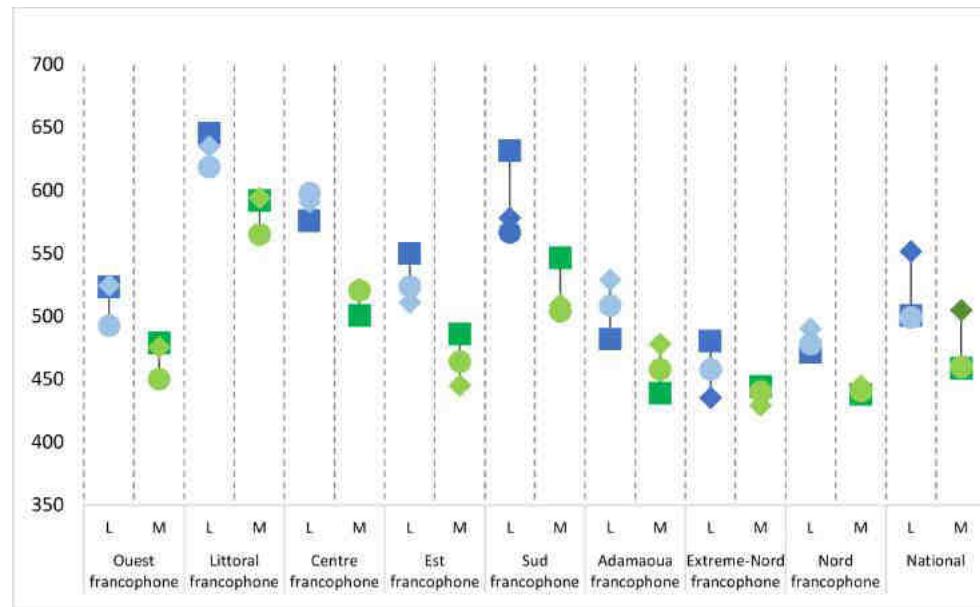
Graphique 5.24 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon l'alphabétisation des parents



Dans le sous-système francophone, il apparaît, en moyenne, que l'alphabétisation des deux parents influence positivement la performance des élèves en lecture et en mathématiques. Cependant, les élèves dont, au moins, un des deux parents sait lire, obtiennent, dans les deux disciplines, des scores statistiquement identiques à ceux dont aucun parent n'est alphabétisé.

Toutefois, les résultats au niveau des différentes strates du sous-système francophone présentent les constats suivants :

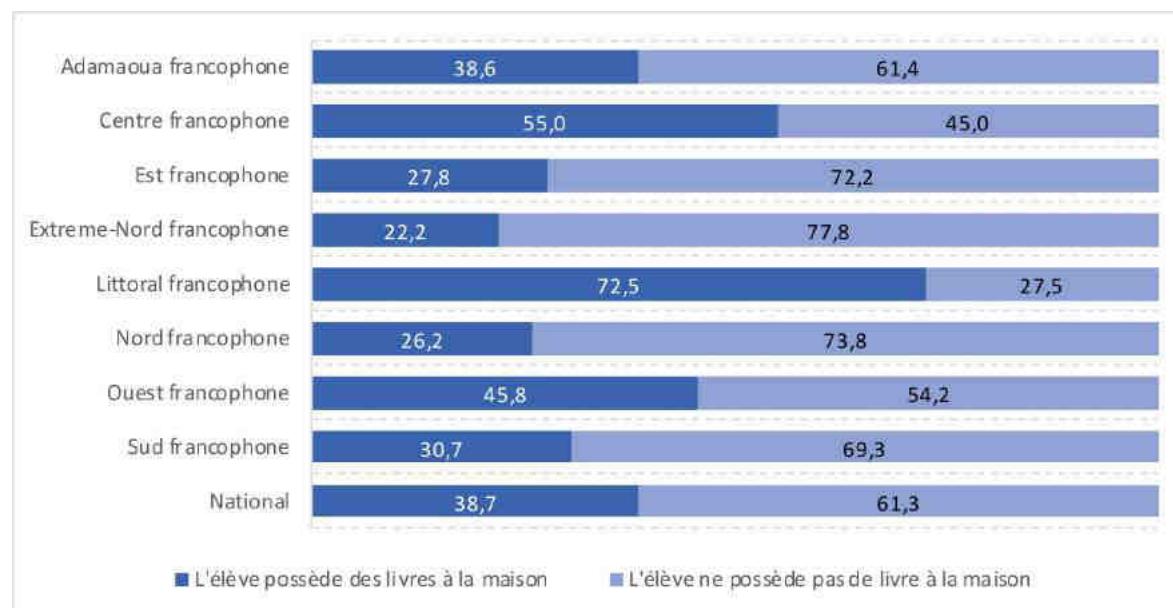
- L'alphabétisation des deux parents influence positivement la performance des élèves en lecture et en mathématiques, dans la strate de l'Adamaoua et du Nord ;
- Les élèves, dont les deux parents ne sont pas alphabétisés, ont des scores statistiques supérieurs à ceux dont au moins un des parents est alphabétisé, dans les strates de l'Est, de l'Extrême-nord et du Sud ;
- Dans les strates de l'Ouest et du Littoral, les élèves, dont aucun parent n'est alphabétisé, ont des scores statistiquement identiques à ceux dont un parent est alphabétisé. Avec les deux catégories dont les scores sont statistiquement supérieurs à ceux dont les deux parents sont alphabétisés.

Graphique 5.25 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon de scolarité selon l'alphabétisation des parents

5.2.7.2. Possession du livre à la maison

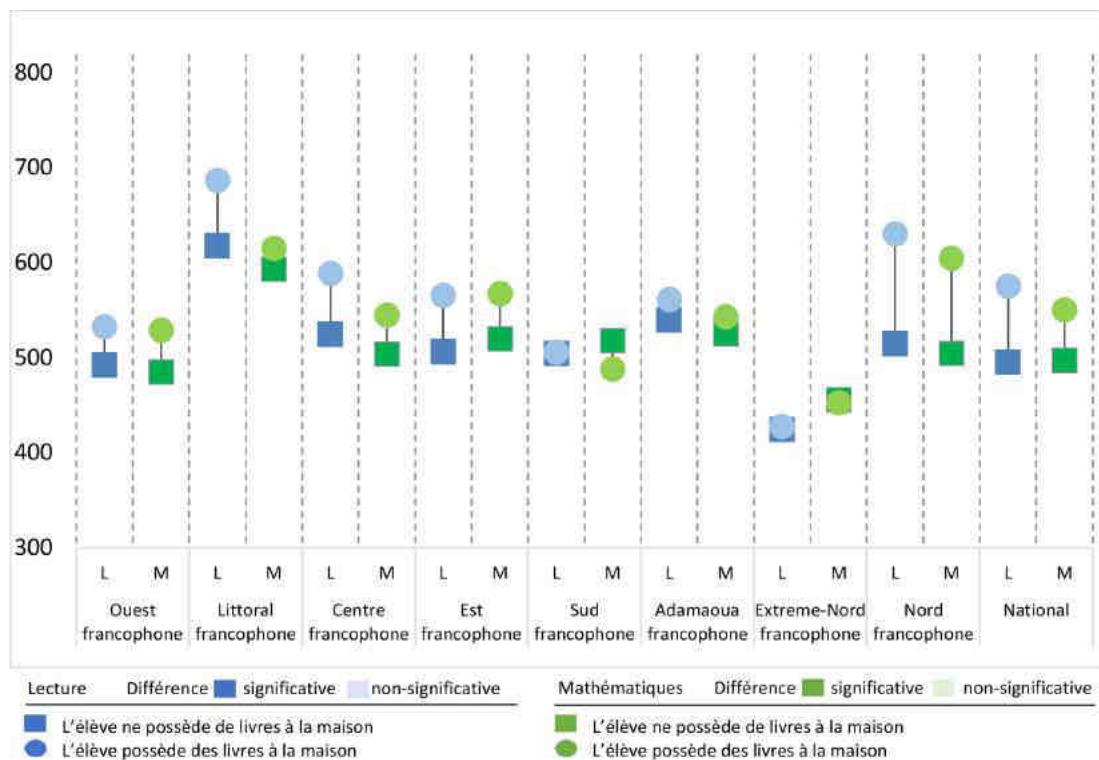
En général, dans le sous-système francophone, au Cameroun, seuls 38,7 % des élèves possèdent des livres à la maison, en début de scolarité. Les plus faibles proportions sont observées dans les strates de l'Extrême-nord (22,2 %), du Nord (26,2 %), de l'Est (27,8 %) et à l'Adamaoua (38,6 %). Ce résultat décrit une situation très alarmante dans la zone d'éducation prioritaire, en termes de possession de livres à la maison.

Les strates du Littoral et du Centre sont en tête avec, respectivement, 72,5 % et 55 %.

Graphique 5.26 : Répartition des élèves en début de scolarité, selon la disponibilité de livres à la maison

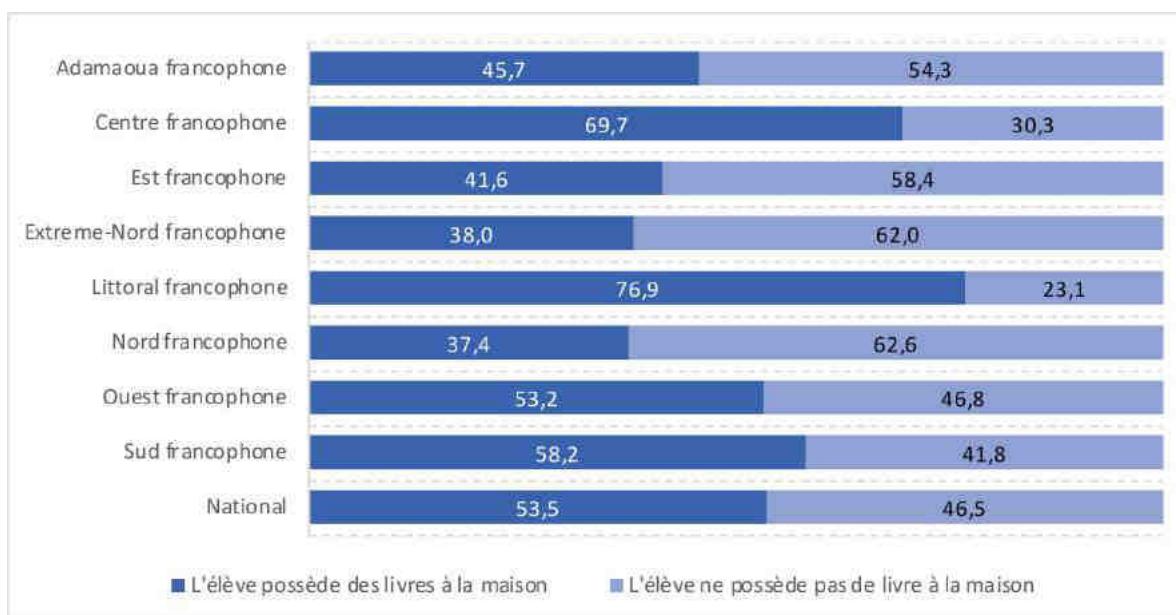
La performance moyenne en début de scolarité en lecture et en mathématiques est significativement plus élevée chez les élèves ayant des livres à la maison, au niveau national, comme dans la majorité des strates, sauf dans les strates de l'Adamaoua et de l'Extrême-nord.

Graphique 5.27 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon but de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison.



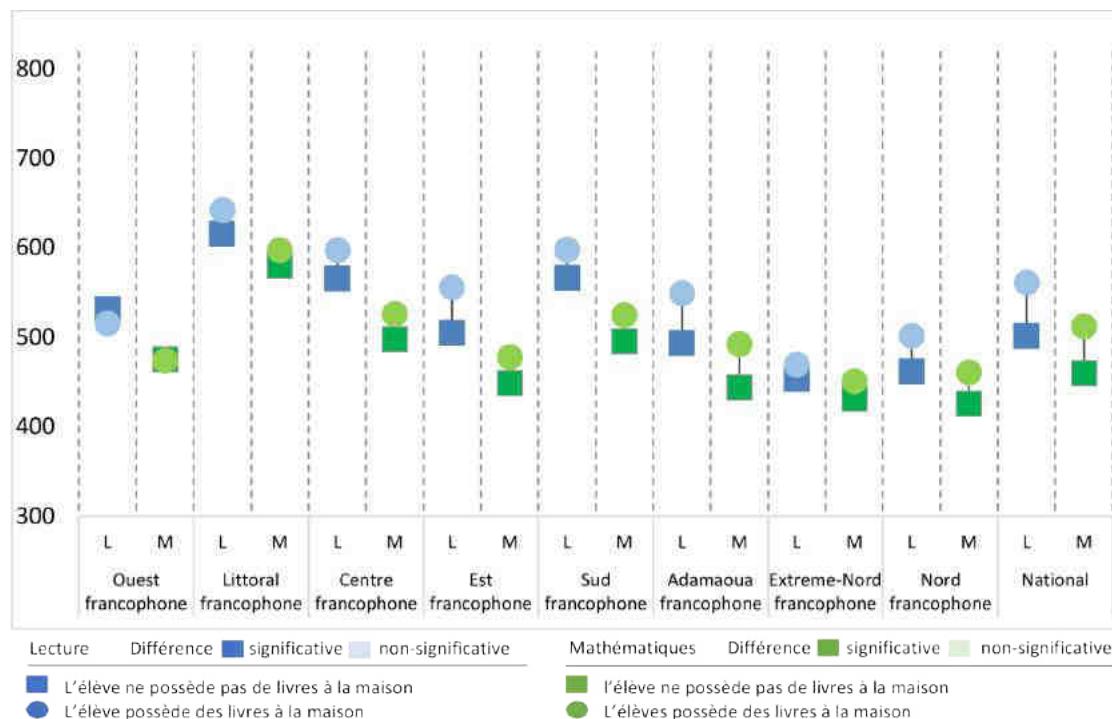
En fin de scolarité, dans le sous-système francophone, c'est, en moyenne, un enfant sur deux qui possède des livres à la maison. Cependant, les mêmes tendances sont observées en début de scolarité au niveau de différentes strates, avec les strates de l'Extrême-nord, du Nord, de l'Adamaoua et de l'Est qui sont en deçà de la moyenne nationale francophone.

Graphique 5.28 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison



Au niveau de la performance des élèves, ce sont les mêmes observations en début de scolarité que l'on retrouve également en fin de scolarité. Au niveau des strates, toutes les strates suivent la tendance nationale francophone, sauf l'Extrême-nord, l'Ouest et le Littoral.

Graphique 5.29 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques, en fin de scolarité selon la disponibilité de livres à la maison.



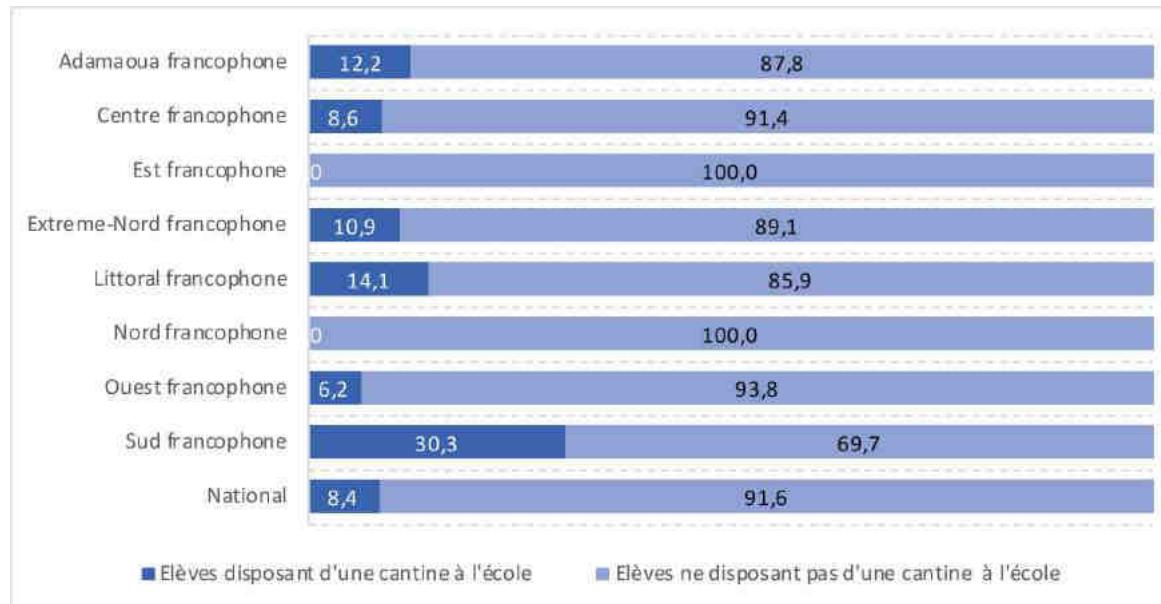
5.2.8. Alimentation des élèves

L'alimentation est un facteur important de la réussite scolaire. Pour garantir une nutrition propice à l'apprentissage et au bien-être des élèves, des programmes de restauration scolaire ont été mis en place dans beaucoup de pays en développement. Des preuves empiriques attestent que la restauration scolaire a pu améliorer les résultats scolaires des élèves. Diagne *et al.* (2013), par exemple, ont évalué l'influence des cantines scolaires sur la performance des élèves en mathématiques et en français, au Sénégal. Ces derniers trouvent que les programmes de cantines scolaires permettent une amélioration significative des performances scolaires de l'école. Au Cameroun, les programmes de cantines scolaires ont significativement augmenté la scolarisation chez les filles, en assurant ainsi leur maintien à l'école, particulièrement, dans la région de l'Extrême-nord.

Dans cette section, nous allons essayer de voir les performances des élèves en fonction de la disponibilité d'une cantine, le fait de manger ou de ne pas manger à la maison avant de venir à l'école et le fait d'avoir faim ou pas avant de venir à l'école.

5.2.8.1. Cantine scolaire disponible pour les élèves

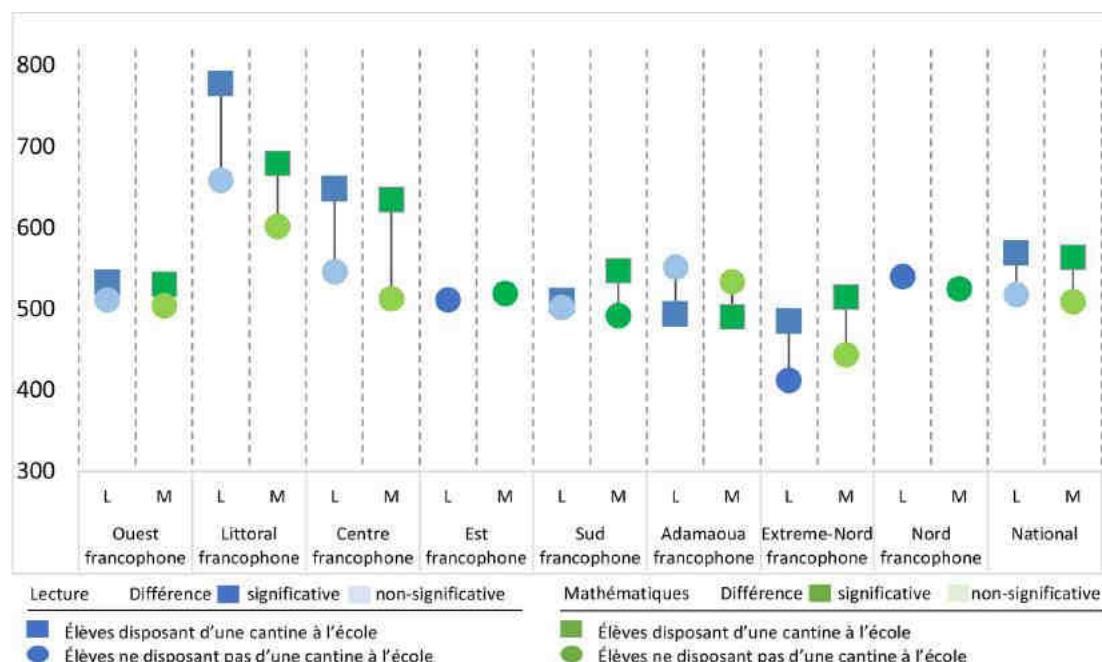
En moyenne, seulement 8,4 % des élèves disposent d'une cantine à l'école en début de scolarité dans le sous-système francophone. Dans les strates de l'Est et du Nord, aucun élève ne dispose d'une cantine à l'école, alors que 30,3 % des élèves en disposent, dans la strate du Sud. Il est évident que ces pourcentages traduisent la faible existence de programme de cantine scolaire dans les écoles et la présence ou non de véritable politique d'alimentation scolaire au niveau national.

Graphique 5.30 : Répartition des élèves selon la disponibilité d'une cantine scolaire en début de scolarité

En début de scolarité dans le sous-système francophone, l'écart de performance entre les élèves ne disposant pas d'une cantine à l'école et ceux qui en disposent est significatif en faveur de ces derniers. Selon les strates, il ressort que l'écart de performance est également significatif entre les élèves disposant d'une cantine à l'école et ceux n'en disposant pas au Littoral, au Centre et à l'Extrême-nord. Cependant, cet écart n'est pas significatif dans les strates de l'Est et du Nord.

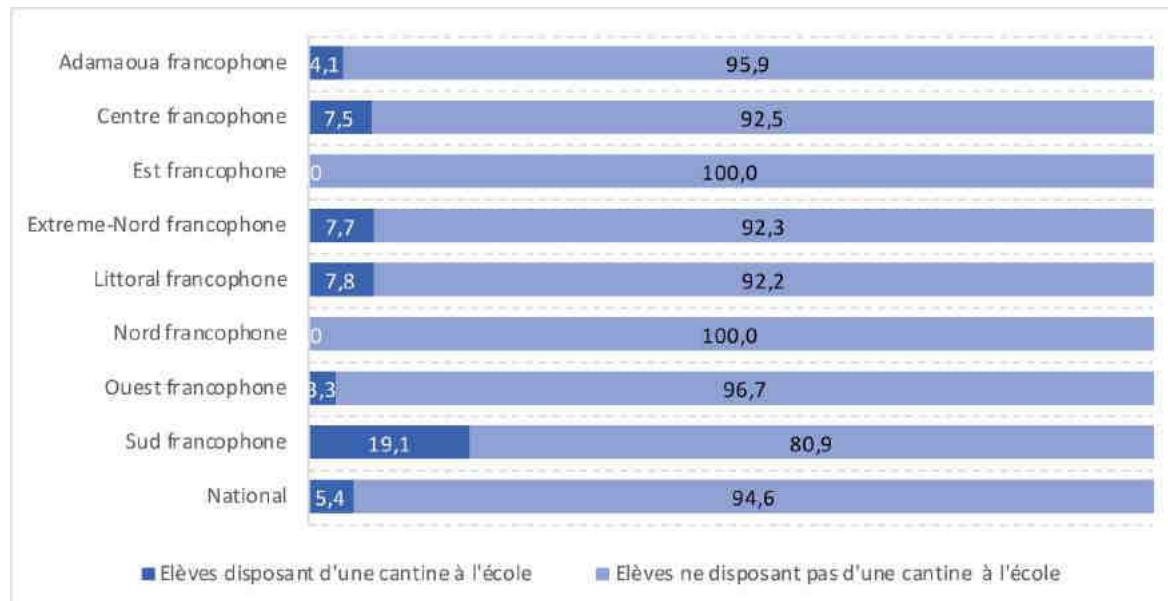
Dans la strate du Sud qui a, comme on l'a déjà relevé, la plus grande proportion d'élèves disposant d'une cantine à l'école, on constate que l'écart de performance est significatif seulement en mathématiques.

De même, dans la strate de l'Adamaoua, il ressort que les élèves ne disposant pas de cantine à l'école sont plus performants que ceux qui en disposent.

Graphique 5.31 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon la disponibilité d'une cantine scolaire en début de scolarité.

En fin de scolarité, il ressort que toutes les tendances observées en début de scolarité sont également en fin d'année.

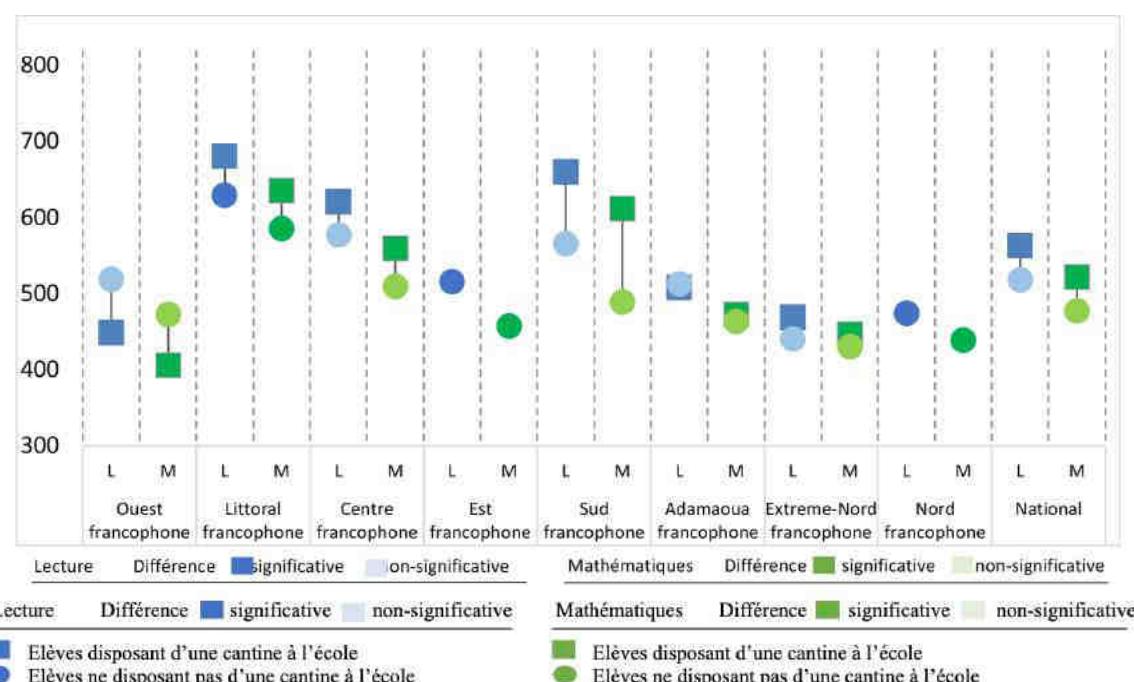
Graphique 5.32 : Répartition des élèves selon Disponibilité d'une cantine scolaire en fin de scolarité



Comme en début de scolarité, l'écart de performance est également significatif, en fin de scolarité, entre les élèves ne disposant pas d'une cantine à l'école et ceux qui en disposent, la faveur allant à ces derniers. La tendance nationale francophone est également observée dans les strates du Littoral, du Centre et du Sud. L'écart n'étant pas significatif dans les strates de l'Est et du Nord, comme en début de scolarité.

A l'inverse du début de scolarité, c'est dans la strate de l'Ouest que les élèves ne disposant pas de cantine à l'école sont plus performants que ceux qui en disposent, en fin de scolarité.

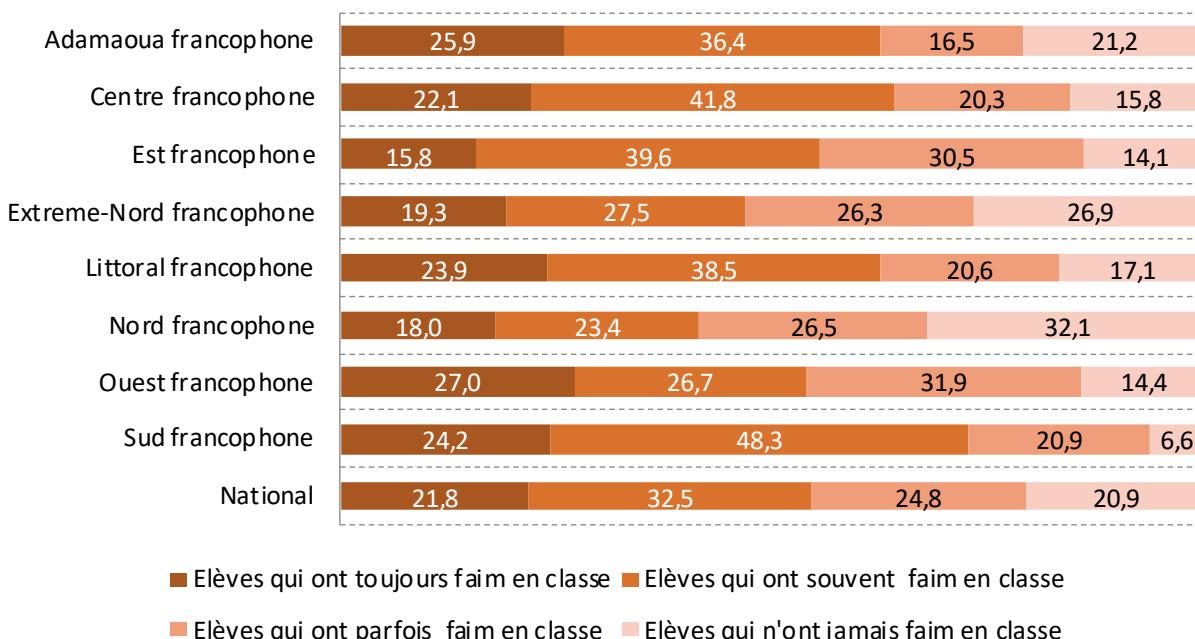
Graphique 5.33 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques, en fin de scolarité selon la disponibilité d'une cantine scolaire, en fin de scolarité



5.2.8.2. Faim et apprentissage en classe

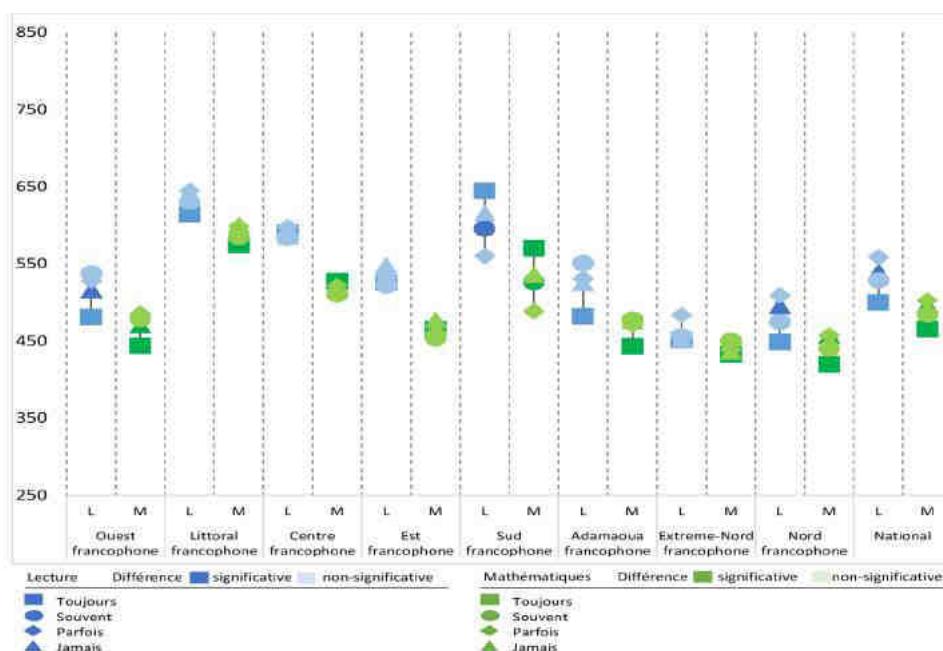
En moyenne, dans le sous-système francophone, en fin de scolarité, 20,9 % des élèves n'ont jamais faim en classe, alors que 24,8 % ont parfois faim, et 54,3 % ont souvent ou toujours faim en classe. Le plus fort pourcentage pour ce dernier groupe se trouve au Sud (72,6 %) et pour les autres strates, ce pourcentage varie entre 41,4 % (Nord) et 63,9 % (Centre).

Graphique 5.34 : Répartition des élèves selon qu'ils aient faim en classe, en fin de scolarité.



En fin de scolarité, on observe que dans le sous-système francophone, les élèves qui ont moins faim en classe ont les meilleures performances dans les deux disciplines que ceux qui ont toujours faim en classe. Au niveau des différentes strates francophones, le même constat du niveau national est observé dans les strates de l'Ouest, du Nord et de l'Adamaoua. Cependant, au niveau de la Strate francophone du Sud, les enfants qui ont toujours faim en classe sont plus performants que ceux qui ont moins faim.

Graphique 5.35 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le fait d'avoir faim en classe, en fin de scolarité.



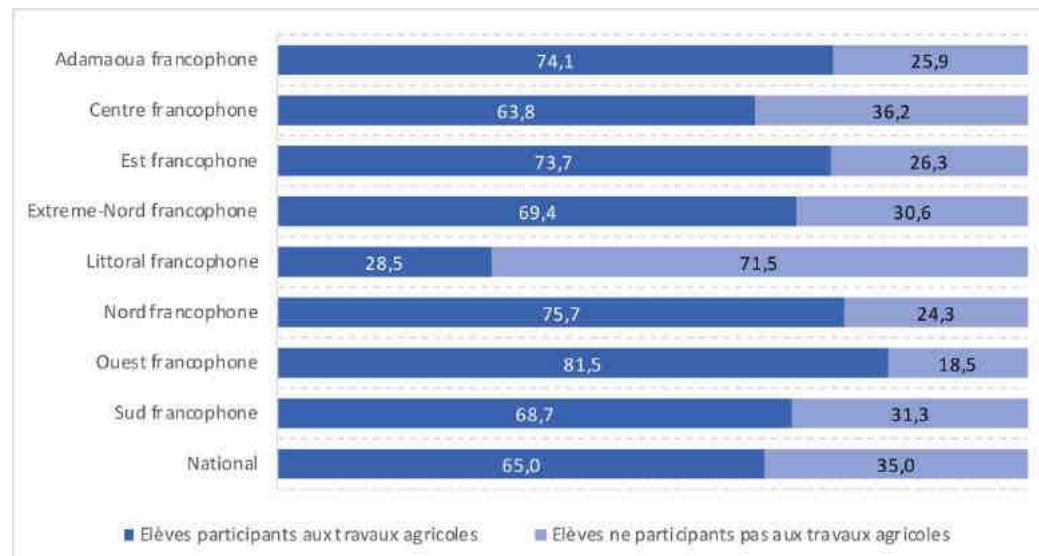
5.2.9. Travaux extra scolaires

La participation des élèves à certaines activités extrascolaires durant l'année scolaire est de nature à dégrader leurs performances scolaires.

5.2.9.1 Participation des élèves aux travaux agricoles

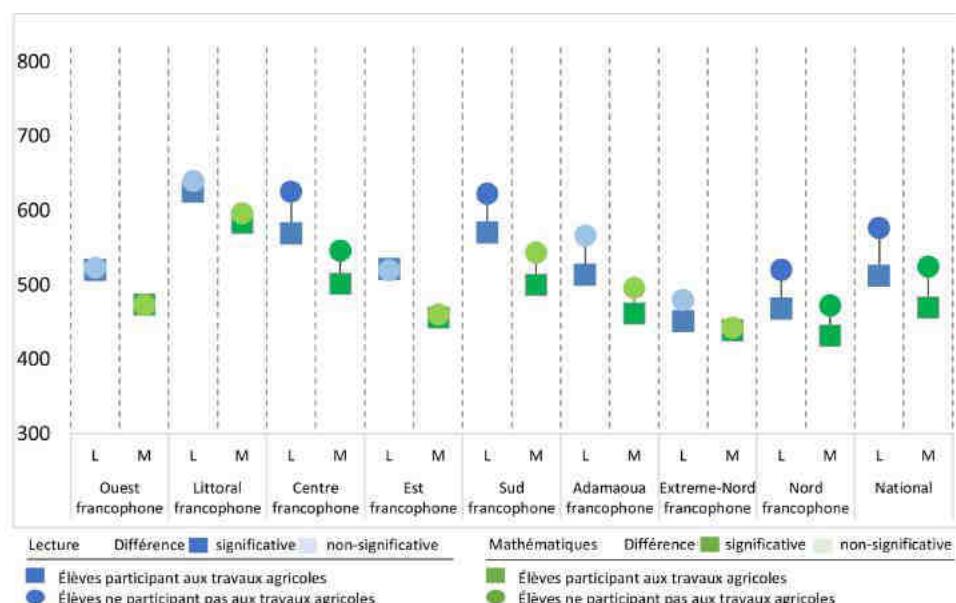
Plus de la moitié des élèves (65,0 %) de fin de scolarité dans le sous-système francophone au Cameroun participent aux travaux agricoles pour l'ensemble des pays. Cette proportion est plus importante à l'Ouest (81,5 %), au Nord (75,7 %), à l'Adamaoua (74,1 %) et à l'Est (73,7 %), alors qu'elle est faible au Littoral (28,5 %).

Graphique 5.36 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la participation aux travaux agricoles



L'écart moyen de performances en lecture et en mathématiques pour le sous-système francophone camerounais entre les élèves qui participent aux travaux agricoles et ceux qui n'y participent jamais est significatif en faveur de ceux-ci. Cet écart est également significatif pour les strates du Centre, du Sud, de l'Adamaoua le Nord en faveur de ceux qui ne participent jamais aux travaux agricoles. Cependant, il est non significatif pour les strates de l'Ouest, du Littoral, de l'Est et de l'Extrême-nord (en mathématiques).

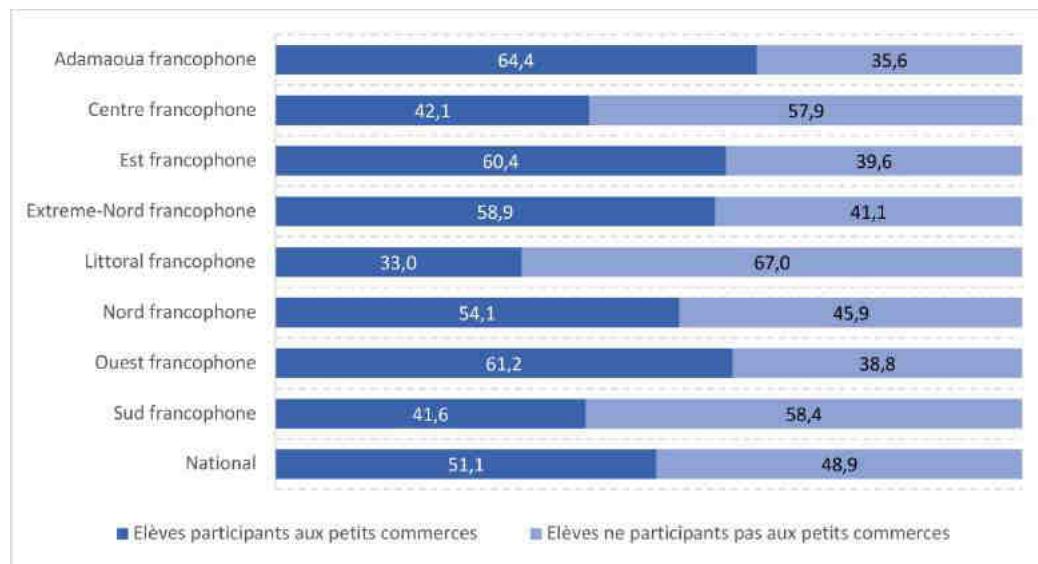
Graphique 5.37 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon leur participation aux travaux agricoles



5.2.9.2. Participation des élèves au petit commerce

Globalement, c'est un élève sur deux du sous-système francophone, en fin de scolarité qui participent aux activités de petit commerce. Cette proportion est plus importante dans l'Adamaoua (64,4 %), à l'Ouest (61,2 %), à l'Est (60,4 %) et à l'Extrême-nord (58,9 %). Dans les autres strates, elle varie entre 33,0 % (Littoral) et 54,1 % (Nord).

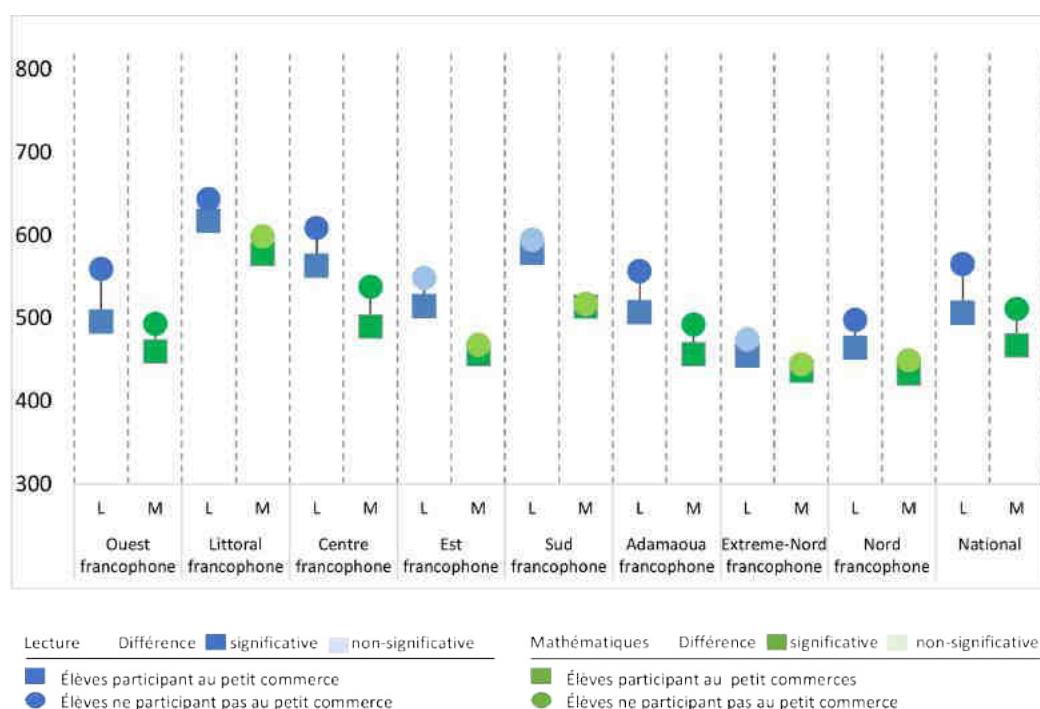
Graphique 5.38 : Répartition des élèves de fin de scolarité selon leur participation au petit commerce



En fin de scolarité, l'écart moyen de performances en lecture pour le sous-système francophone camerounais entre les élèves qui participent aux activités de petit commerce et ceux qui n'y participent jamais est significatif en faveur ces derniers. Au niveau des différentes strates dudit sous système, cet écart est significatif partout en faveur de ceux qui n'y participent jamais.

En mathématiques, au niveau national francophone, le score moyen en mathématiques des élèves qui participent aux activités de petit commerce est significativement inférieur à celui des élèves qui n'y participent jamais. Ce résultat reste inchangé dans toutes les strates observées au niveau du sous-système francophone.

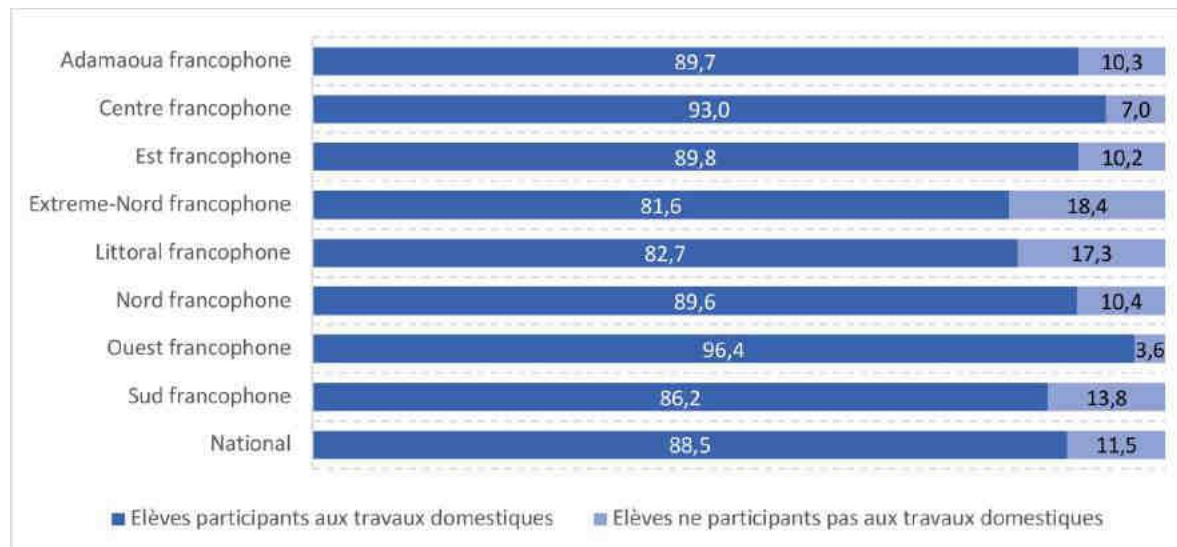
Graphique 5.39 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques, selon leur participation au petit commerce



5.2.9.3. Participation des élèves aux travaux domestiques

Les travaux domestiques sont une activité pratiquée par la plupart des élèves camerounais. En effet, 88,5 % des élèves, en fin de scolarité, dans le sous-système francophone s'adonnent à des activités domestiques au cours de l'année scolaire. La proportion des élèves qui effectuent les travaux domestiques est plus importante à l'Ouest (96,4 %) et au Centre (93,0 %). Dans les autres strates francophones du Cameroun, elle varie entre 81,6 % (Extrême-nord) et 89,8 % (Est).

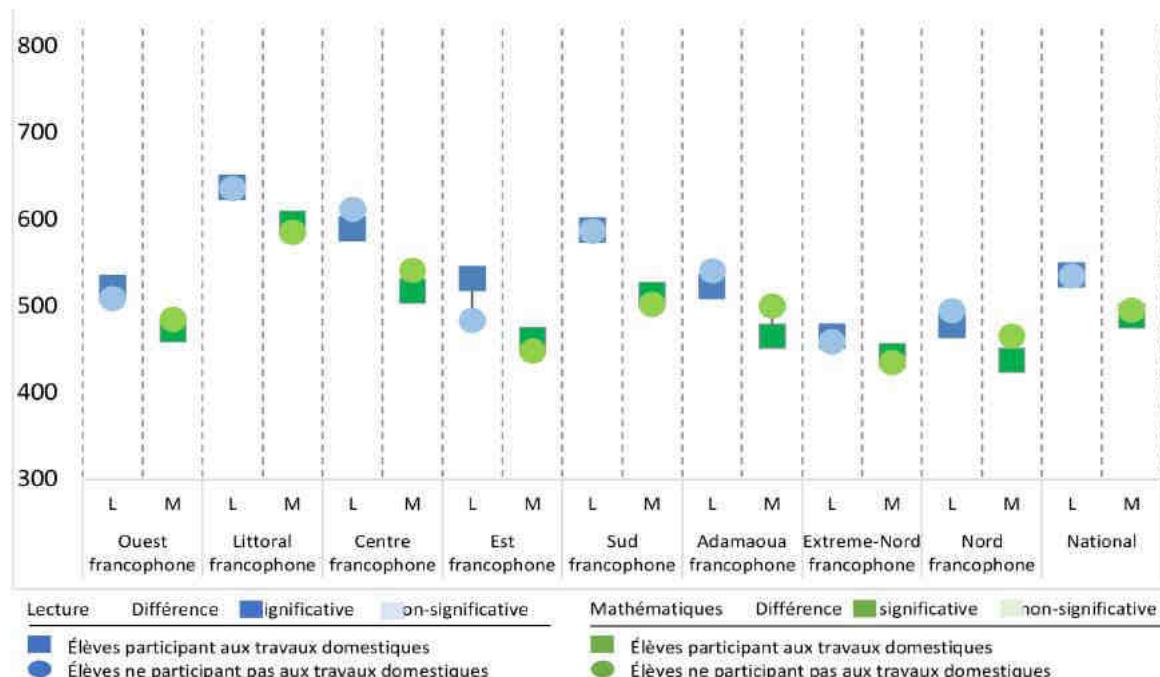
Graphique 5.40 : Répartition des élèves de fin de scolarité, selon leur participation aux travaux domestiques



Au niveau national francophone, le score moyen en lecture des élèves en fin de scolarité qui participent aux travaux domestiques n'est pas significativement supérieur à celui des élèves qui n'y participent jamais. Au niveau des différentes strates du Cameroun, l'écart de performances entre les élèves qui participent aux travaux domestiques et ceux qui n'y participent jamais est significatif seulement à l'Est, en faveur de ceux-là.

En mathématiques, comme en lecture, la différence moyenne de performances entre les élèves qui participent aux travaux domestiques et ceux qui n'y participent jamais n'est pas significative. Au niveau des strates, cette différence est significative au Nord et à l'Adamaoua en faveur de ces derniers.

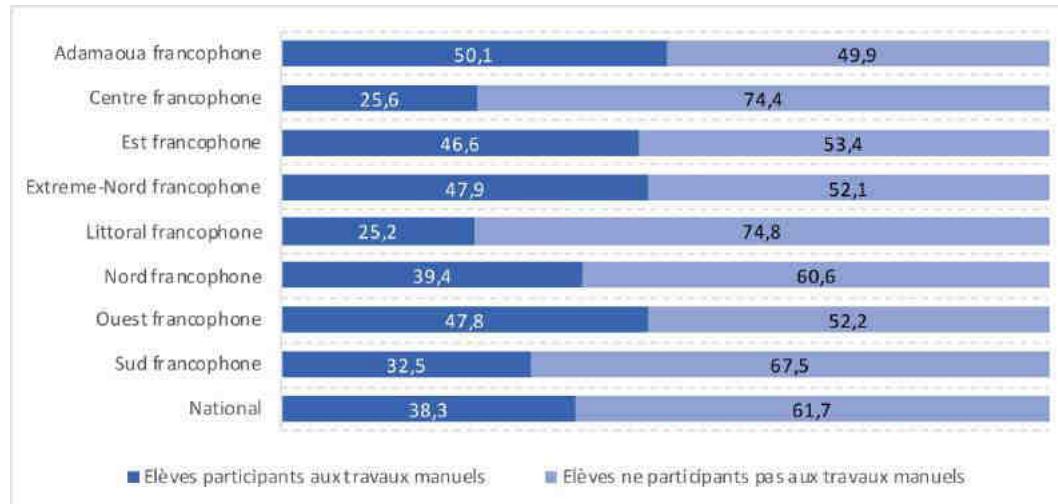
Graphique 5.41: Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques, selon leur participation aux travaux domestiques



5.2.9.4. Participation des élèves aux travaux manuels

En moyenne, deux élèves sur cinq, en fin de scolarité dans le sous-système francophone au Cameroun participent aux travaux manuels, soit un pourcentage est de 38,3 %. Cette proportion est plus élevée à l'Adamaoua (50,1 %), à l'Extrême-nord (47,6 %), à l'Ouest (47,8 %) et à l'Est (46,6%). Dans les autres strates francophones, elle varie entre 25,2 % (Littoral) et 39,7 % (Nord).

Graphique 5.42 : Répartition des élèves en fin de scolarité, selon leur participation aux travaux manuels

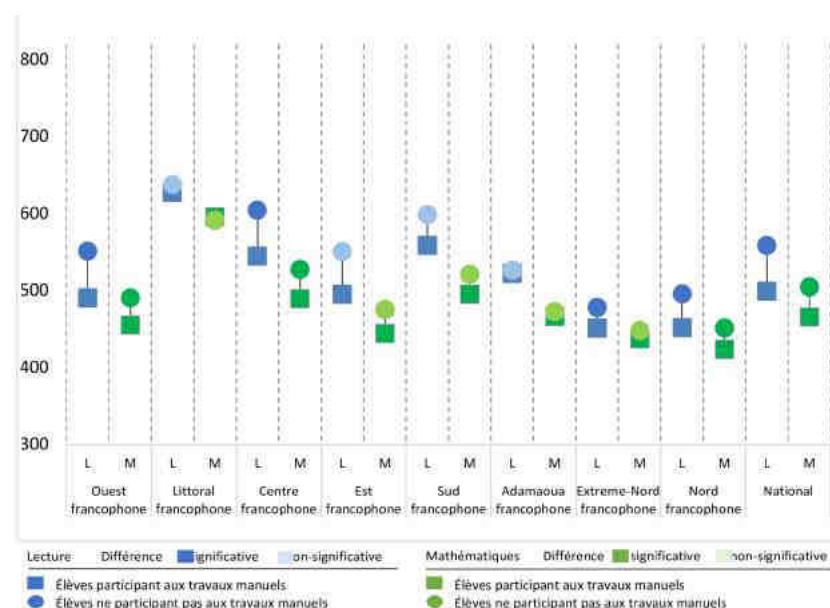


Source : PASEC 2019

L'écart moyen des scores en lecture pour l'ensemble du sous-système francophone entre les élèves qui participent aux travaux manuels et ceux qui n'y participent jamais est significatif en faveur de ces derniers. Cet écart est également significatif dans toutes les strates francophones du Cameroun hormis dans le Littoral et l'Adamaoua.

En mathématiques, les élèves qui participent aux travaux manuels sont moins performants que ceux qui n'y participent jamais, comme cela a été observé en lecture. Ce résultat est observé dans toutes les autres strates, à l'exception de l'Extrême-nord, de l'Adamaoua et du Littoral.

Graphique 5.43 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques, selon leur participation aux travaux manuels



Source : PASEC 2019

5.2.10. Parcours scolaire de l'élève

5.2.10.1. Préscolarisation et type de préscolarisation

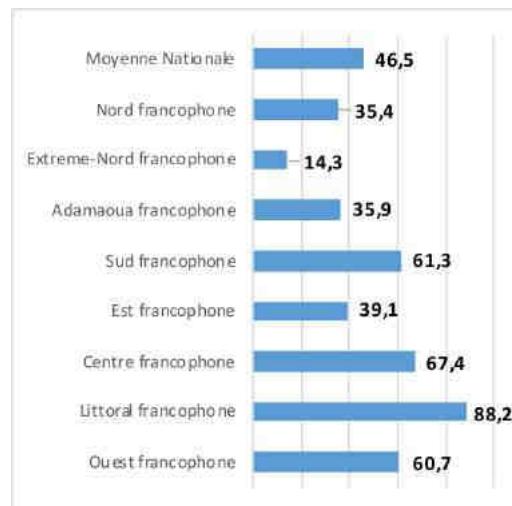
Le préscolaire est un facteur important dans la réussite scolaire. C'est dans ce sens que dans le cadre de l'Agenda 2030, tout un objectif y est consacré : « ODD 4.2 : D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire ». Cependant, l'accès à une éducation pré-primaire reste faible dans la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne, en général, et au Cameroun, en particulier.

Malgré l'évolution notable des effectifs encadrés dans le préscolaire au Cameroun, en raison de l'effort public, de la promotion du secteur privé et de la mise en place du préscolaire communautaire, seulement deux enfants sur cinq sont effectivement préscolarisés par rapport à la demande potentielle d'enfants en âge de préscolarisation.

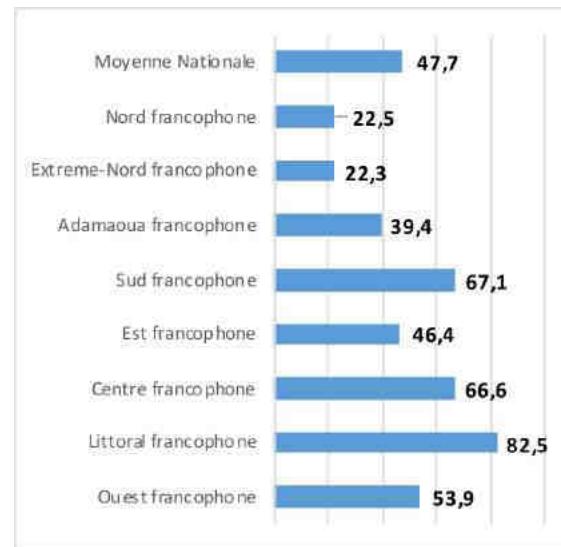
La répartition des élèves en fonction de la fréquentation de la maternelle indique une proportion des élèves ayant fréquenté la maternelle de 46,5 %, en début de scolarité et de 47,7 %, en fin de scolarité dans le sous-système camerounais. Cette proportion plus importante en fin de scolarité pourrait être expliquée par une influence positive du préscolaire dans la réussite scolaire des élèves.

Cependant, au niveau des strates, beaucoup de disparités sont observées. La proportion des élèves ayant fréquenté la maternelle varie entre 14,3 % (Extrême-nord) et 88,2 % (Littoral) en début de scolarité et entre 22,3 % (Extrême-nord) et 82,5 % (Littoral) en fin de scolarité. Il est fort intéressant de constater que les strates de l'Extrême-nord, du Nord, de l'Adamaoua et de l'Est, qui forment la Zone d'Éducation Prioritaire, ont les pourcentages les plus bas, en-deçà de la moyenne nationale francophone

Graphique 5.44 : Pourcentage des élèves en début de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire

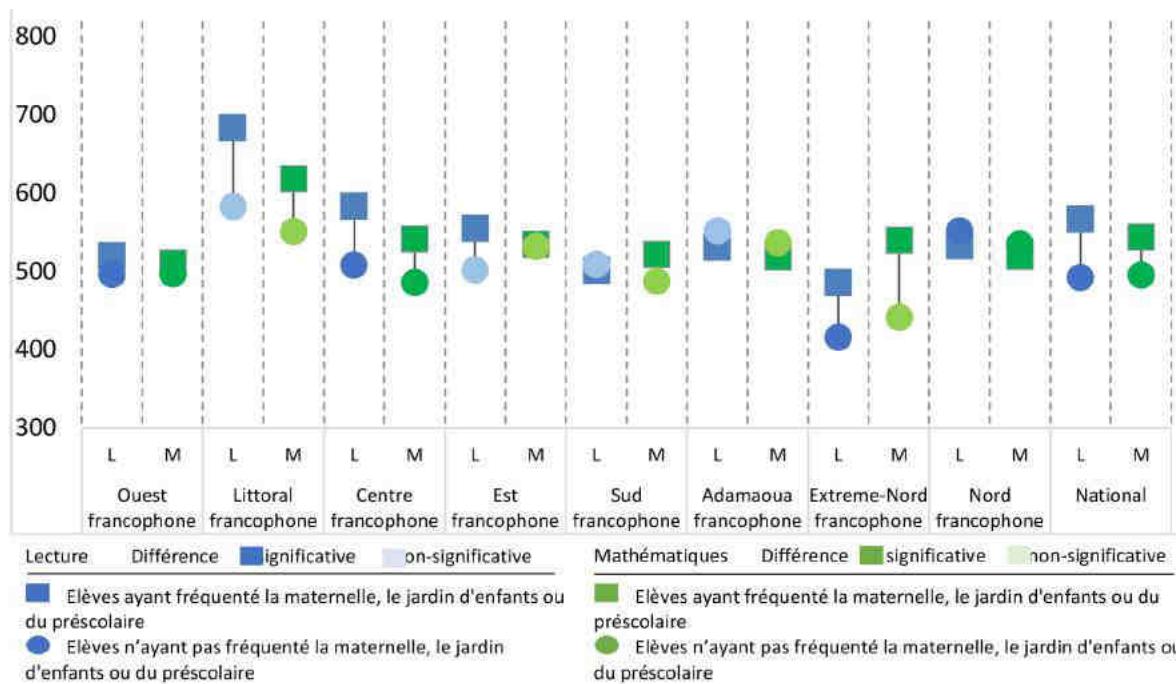


Graphique 5.45 : Pourcentage des élèves en fin de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire



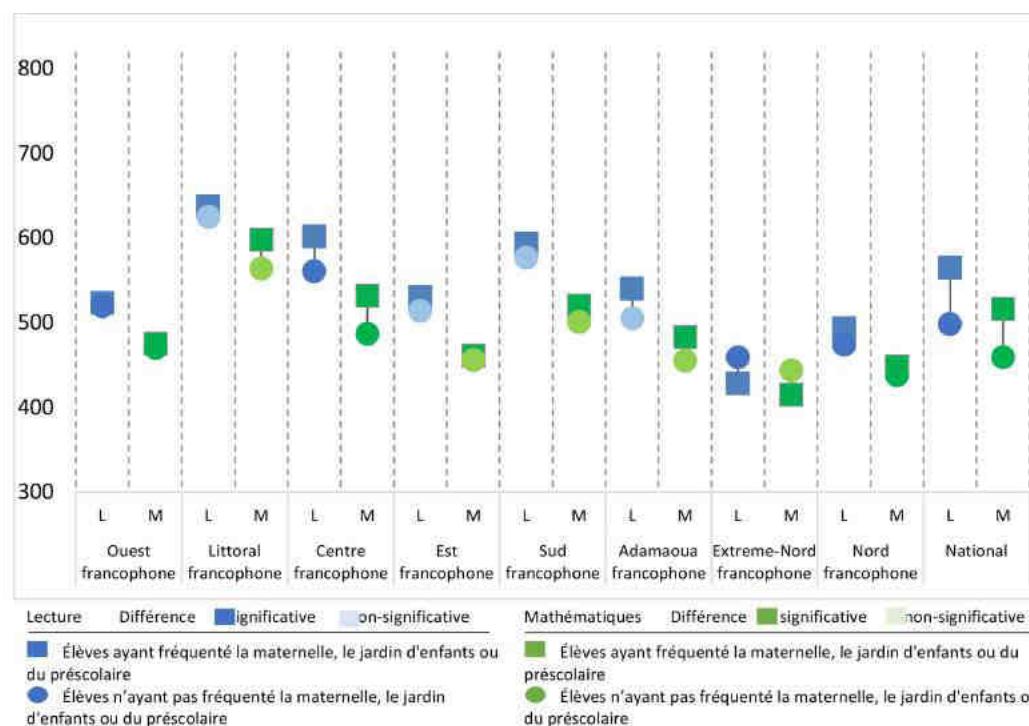
En début de scolarité, les élèves ayant fait la maternelle, le jardin d'enfants ou le préscolaire sont plus performants en lecture et en mathématiques que ceux ne l'ayant pas fait. Selon les différentes strates francophones, le niveau moyen des élèves ayant fait la maternelle, en langue et en mathématiques, est significativement supérieur à celui des élèves ne l'ayant pas fait, partout, hormis à l'Ouest, à l'Est en mathématiques, au Sud en Langue, à l'Adamaoua et au Nord.

Graphique 5.46 : performances des élèves en début de scolarité en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire en lecture et mathématiques



En fin de scolarité, le même constat est fait, comme en début de scolarité, ce qui prouve que le préscolaire a une influence positive sur les résultats scolaires en lecture et en mathématiques. Cependant, on note que cette influence est positive en faveur des enfants n'ayant pas fait la maternelle, dans la strate de l'Extrême-nord.

Graphique 5.47 : performances des élèves, en fin de scolarité, en fonction de la fréquentation de la maternelle, du jardin d'enfants ou du préscolaire en lecture et mathématiques



5.2.10.2. Redoublement

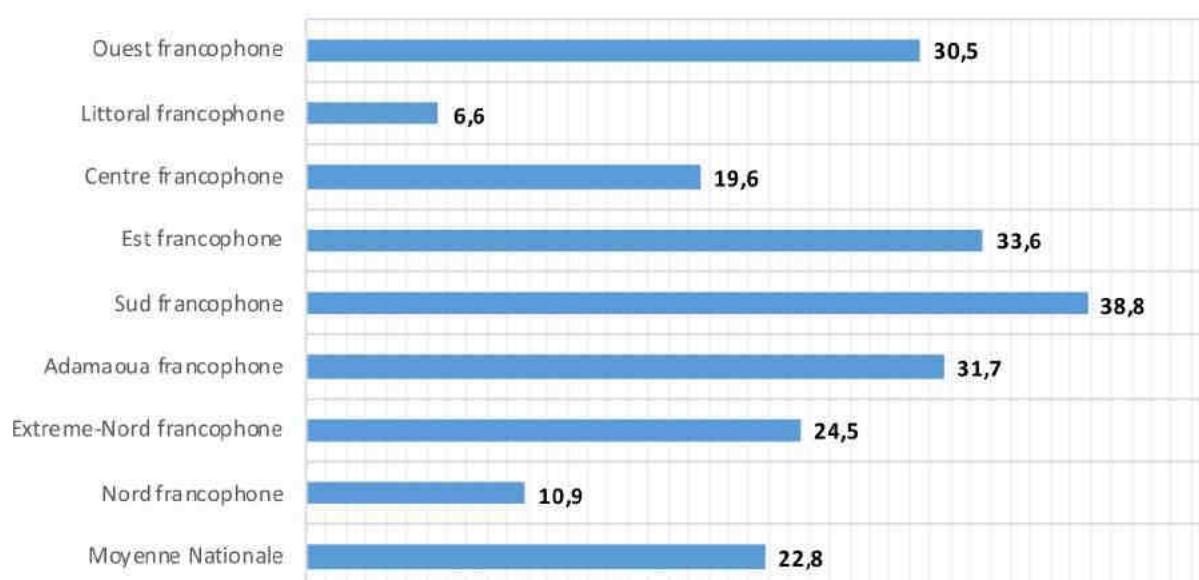
Le redoublement reste une préoccupation importante pour les politiques sectorielles des pays d'Afrique Subsaharienne francophone. En effet, c'est une pratique pédagogique utilisée pour aider les élèves en difficultés d'apprentissage afin qu'ils puissent rattraper leurs retards au niveau académique. La littérature scientifique est quasi unanime à souligner l'inefficacité du redoublement et son impact durable et négatif sur la trajectoire scolaire des élèves (Basa, 2019 ; Draelants, 2008 ; Draelants, 2019 ; Sunny *et al.*, 2017).

Au Cameroun, l'une des grandes options de la stratégie sectorielle de l'Education et de la Formation 2013-2020 est de réduire de manière significative les déperditions scolaires en faisant baisser le taux moyen de redoublement du cycle primaire. On note ainsi que le taux de redoublement a légèrement baissé dans le sous-système francophone, passant de 15 %, en 2010 à 14,49 %, en 2019 (MINEDUB, Rapport d'analyse des données de la carte scolaire, 2018-2019), ceci malgré les mesures importantes mises en place au niveau national pour accompagner les élèves en difficulté afin qu'ils arrivent à poursuivre leur scolarité sans redoubler.

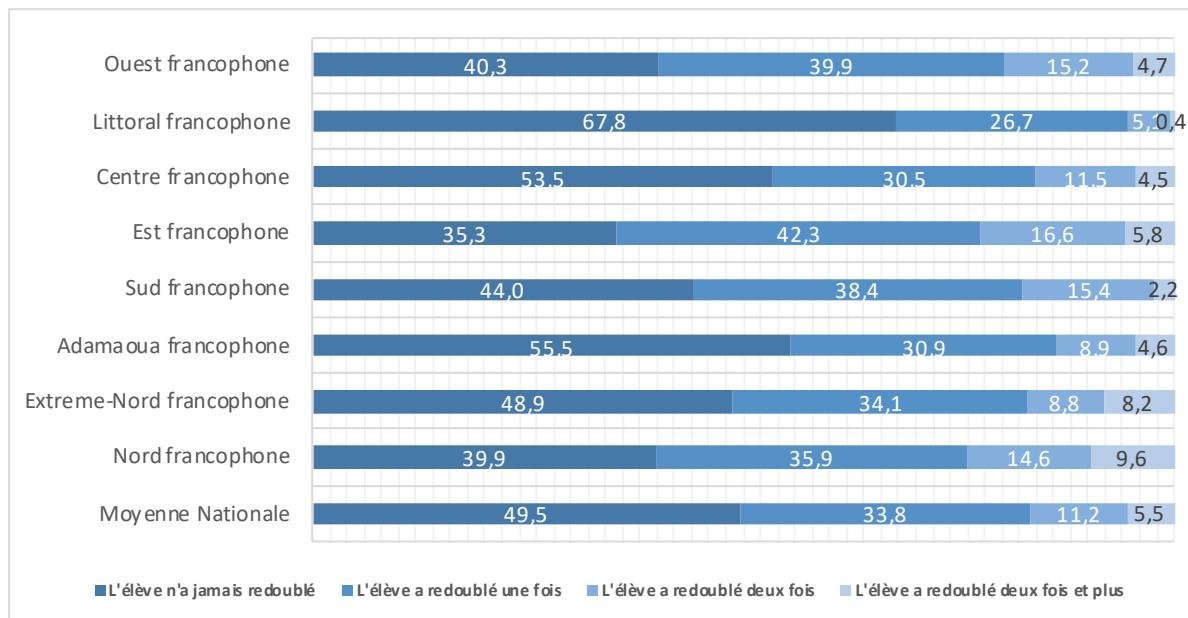
En début de scolarité, dans le sous-système francophone, en moyenne, 22,8 % des élèves ont redoublé la deuxième année du primaire.

Les plus grandes proportions sont recensées dans les strates du Sud (38,8 %), l'Est (33,6 %), l'Adamaoua (31,7 %) et l'Ouest (30,5 %). Les proportions dans les autres strates variant de 6,6 % (Littoral) à 24,5 % (Extrême-nord).

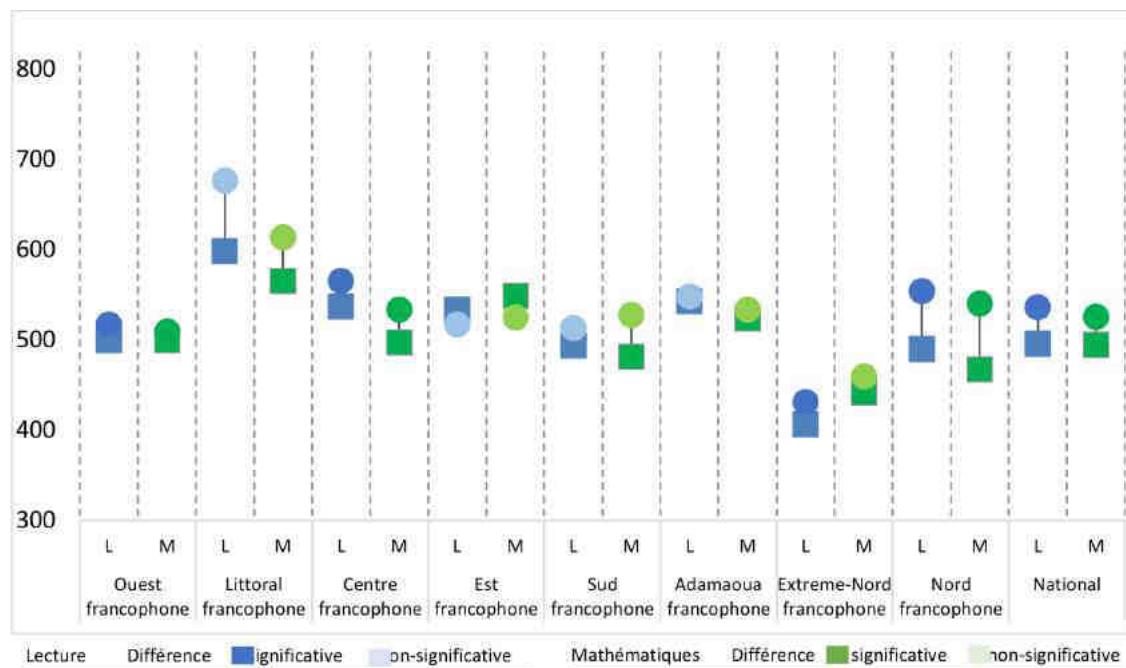
Graphique 5.48 : Pourcentage des élèves en début de scolarité ayant redoublé la deuxième année du primaire



En fin de scolarité, en moyenne, 50,5 % des élèves déclarent avoir redoublé au moins une fois dans le sous-système francophone au Cameroun. Cette proportion est importante, particulièrement dans les strates francophones de l'Est (64,7 %), du Nord (60,1 %) et de l'Ouest (59,7 %). Les proportions dans les autres strates variant de 32,2 % (Littoral) à 56,0 % (Sud).

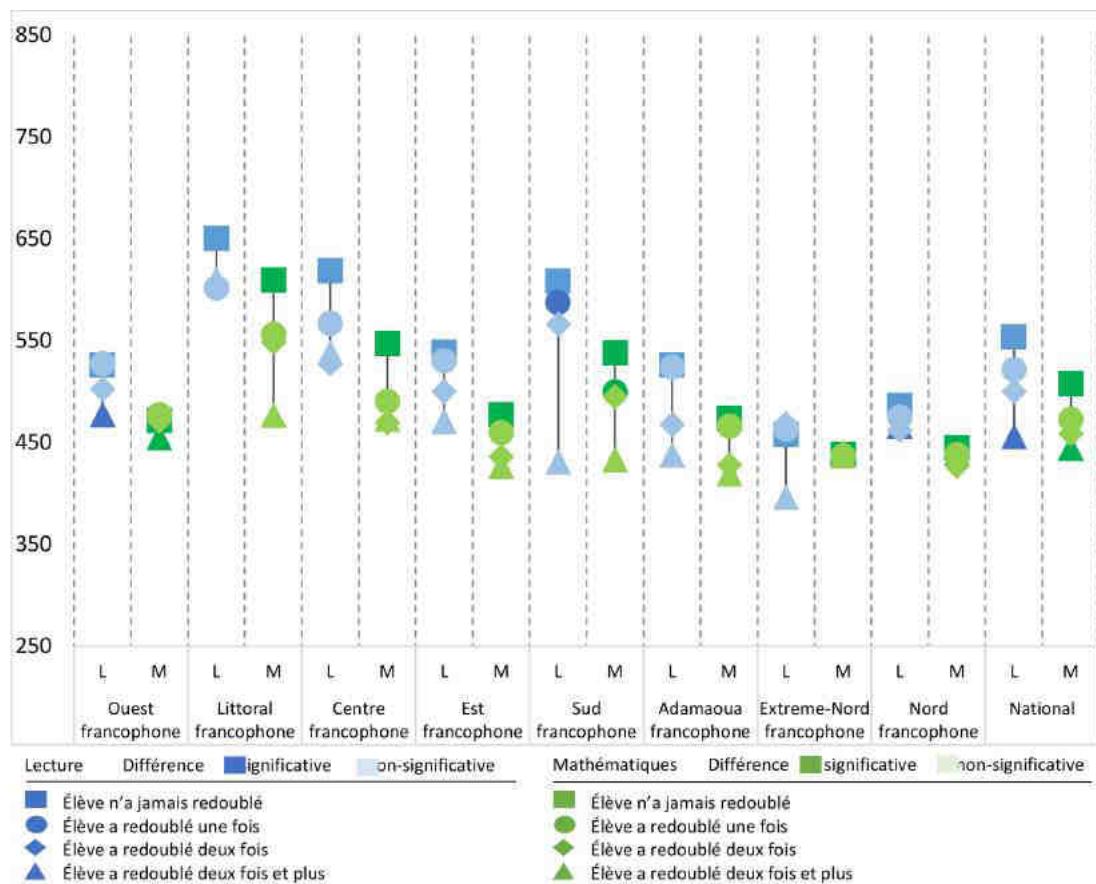
Graphique 5.49 : Répartition des élèves en fin de scolarité en fonction du nombre de redoublements dans le primaire francophone

Globalement, l'écart moyen de performances en langue et en mathématiques, entre les élèves ayant redoublé la deuxième année et ceux n'ayant pas redoublé cette classe, n'est pas significatif, en début de scolarité primaire francophone au Cameroun, en faveur de ceux n'ayant jamais redoublé. Cet écart est également significatif dans les strates du Littoral, du Centre, du Sud, en mathématiques seulement, et au Nord. Dans le reste des strates, l'écart n'est pas assez significatif, sauf dans la strate de l'Est où il l'est en faveur des élèves ayant redoublé.

Graphique 5.50 : Performances des élèves de début de primaire en langue et en mathématiques ayant redoublé ou non la deuxième année du primaire

En fin de scolarité, l'écart de performance entre les élèves n'ayant jamais redoublé et ceux ayant redoublé au moins une fois est significatif en faveur de ceux-là. On constate ainsi que plus un élève redouble, moins il est performant en lecture et en mathématiques. Ce constat est également observé dans la totalité des strates, sauf au Nord et à l'Extrême-nord et Ouest (en mathématiques seulement).

Graphique 5.51 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité, en fonction du nombre de redoublements



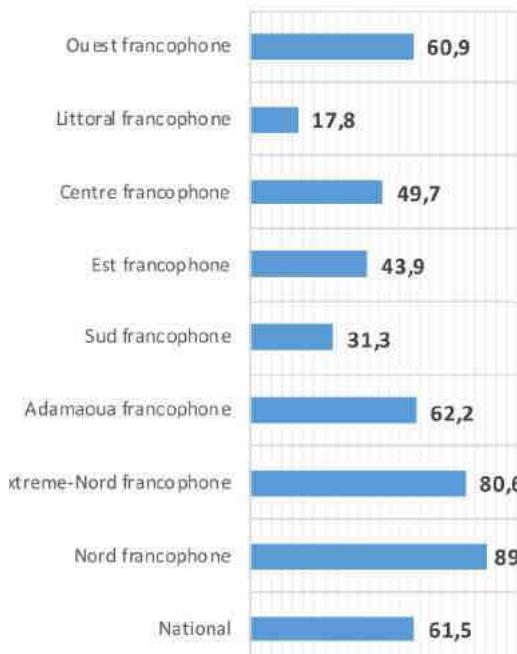
Il ressort de ces analyses que le redoublement, tel qu'il est pratiqué, ne permet pas aux élèves d'atteindre en fin de scolarité primaire des résultats équivalents à ceux de leurs camarades non redoublants. Ces constats ont déjà été dégagés des précédentes évaluations PASEC (2012 et 2014). Il est important de réfléchir sur des pratiques pédagogiques crédibles ayant des impacts pertinents sur la réduction du redoublement.

5.2.11. Localité de l'école et performances scolaires

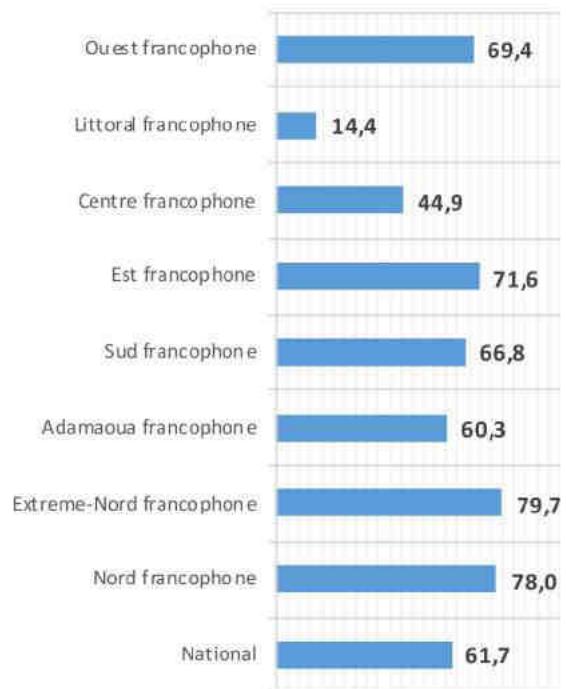
Dans cette analyse, le terme « localité de l'école » fait référence à la zone (rurale ou urbaine) d'implantation de l'école. La zone urbaine englobe des villes et les banlieues des villes alors que la zone rurale correspond aux grands et aux petits villages.

Dans le sous-système francophone, au Cameroun, la proportion moyenne d'élèves en milieu rural est de 61,5 % en début de scolarité et 61,7 % en fin de scolarité. Cependant, cette proportion varie énormément selon les différentes strates francophones du pays. Elle est plus élevée dans la strate du Nord (89,0 %) en début de scolarité, et de l'Extrême-nord (79,7 %) en fin de scolarité. Le pourcentage d'élèves dont l'école est située en zone rurale est le plus faible dans la strate du Littoral, que ce soit en début de scolarité ou en fin de scolarité.

Graphique 5.52 : Pourcentage d'élèves de début de scolarité fréquentant une école en milieu rural



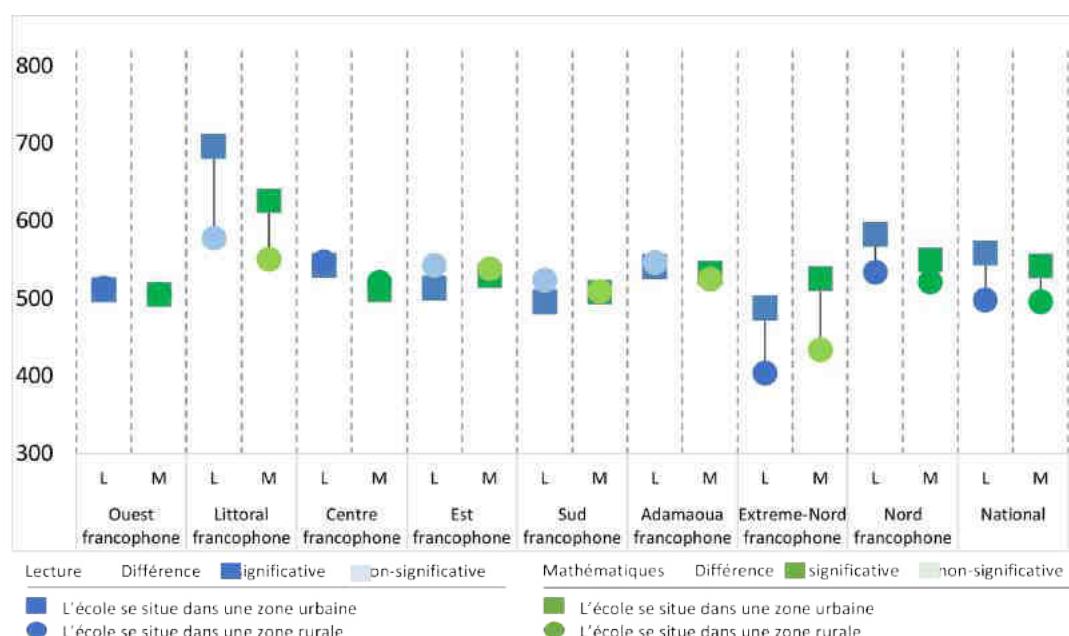
Graphique 5.53 : Pourcentage d'élèves de fin de scolarité fréquentant une école en milieu rural



L'écart des performances des élèves selon la zone d'implantation des écoles prouve que les élèves dont les écoles sont situées dans une zone urbaine sont plus performants que ceux dont les écoles sont situées en zone rurale, dans le sous-système francophone, au Cameroun, en début de scolarité, comme l'indique le graphique 5.53. Cependant, selon les différentes strates, cet écart n'est pas significatif à l'Ouest, au Centre, à l'Adamaoua et à l'Est et au Sud, en mathématiques uniquement.

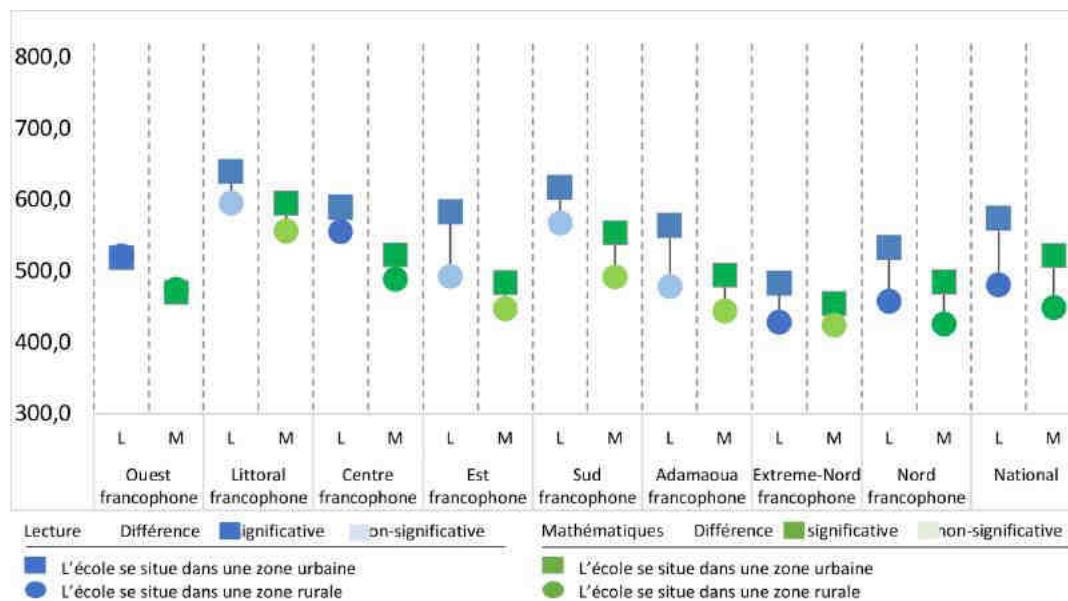
A l'Extrême-nord, au Nord et au Littoral en début de scolarité francophone, on observe les mêmes tendances que la situation au niveau national francophone.

Graphique 5.53 : Performances des élèves en début de scolarité en lecture et en mathématiques, selon la localisation de l'école



En fin de scolarité dans le sous-système francophone, on observe également que les élèves dont les écoles sont situées dans une zone urbaine sont plus performants que les élèves dont les écoles sont situées en zone rurale, partout sauf dans la strate de l'Ouest où l'écart de performance n'est pas significatif.

Graphique 5.54 : Performances des élèves en fin de scolarité en lecture et en mathématiques, selon la localisation de l'école



5.2.12. Environnement scolaire : infrastructures, ressources pédagogiques, santé et hygiène

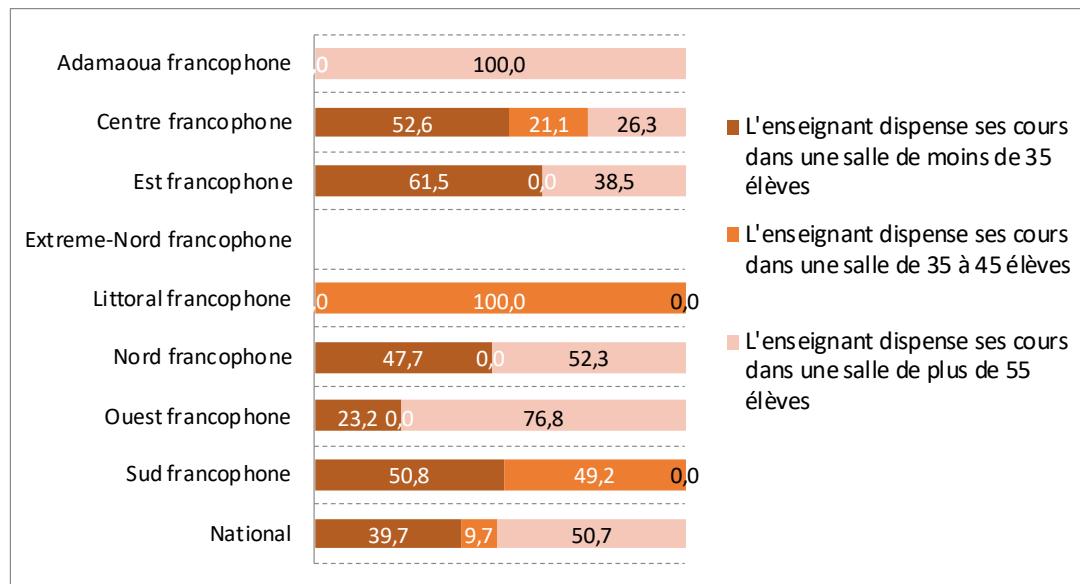
Les infrastructures scolaires, de même que l'équipement et les ressources pédagogiques contribuent à créer un cadre scolaire propice à l'enseignement et aux apprentissages. Plusieurs évaluations internationales ont mis l'accent sur l'importance de ces ressources en quantité suffisante et de nature appropriée pour créer des conditions d'apprentissage favorables (Hungjiet *et al.*, 2011, Mullis *et al.*, 2012a ; Mullis *et al.*, 2012b)

5.2.12.1 Taille des salles de classes

En moyenne, en début de scolarité, dans le sous-système francophone, au Cameroun, il y a davantage de salles de classe de plus de 55 élèves. En effet, environ 50,7 % des élèves se trouvent dans cette situation, alors que seulement 39,7 % sont dans une salle de moins de 35 élèves.

Au niveau des différentes strates francophones du pays, il existe davantage de salles de classe de moins de 35 élèves à l'Est (61,5 %), au Centre (52,6 %) et au Sud (50,8 %). Cependant, au littoral, la quasi-totalité des élèves sont dans les salles de 35 à 45 élèves. C'est à l'Ouest (76,8 %) qu'on retrouve plus de salles de plus de 55 élèves.

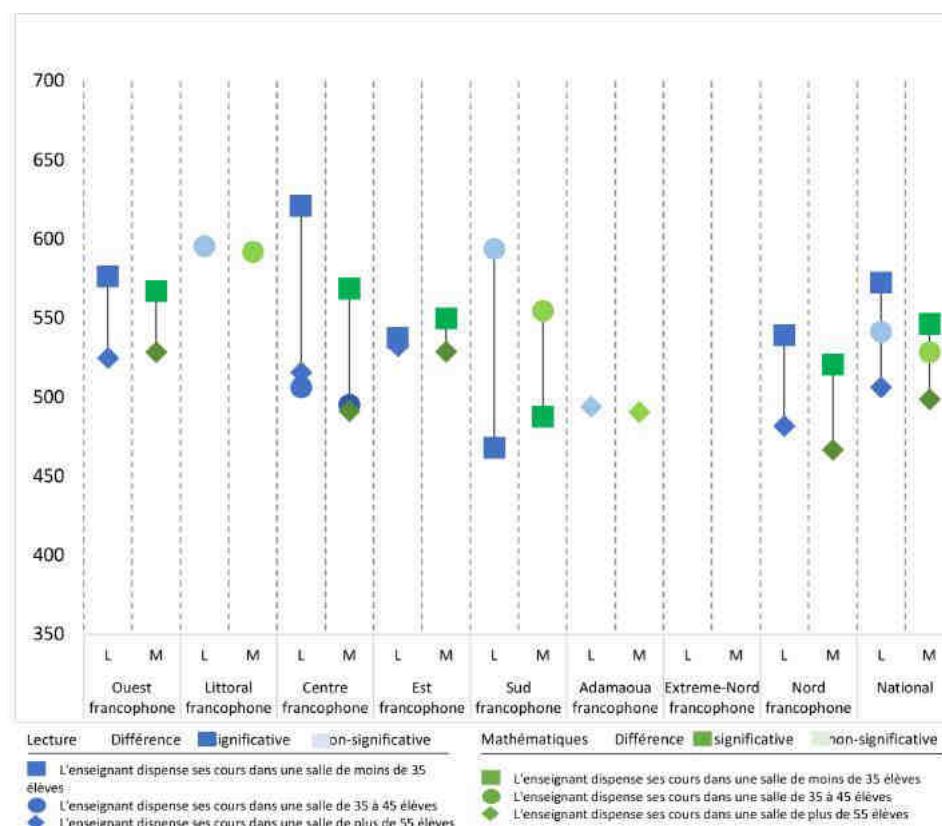
Graphique 5.55 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la taille des classes



Le graphique 5.56 permet d'apprécier la performance des élèves, en début de scolarité, en fonction de la taille de la classe. Le constat qui se dégage directement est que plus l'élève est dans une salle surchargée, plus ses performances se dégradent, tant en lecture qu'en mathématiques. Cette situation est similaire dans la majorité des différentes strates, sauf au Littoral et à l'Adamaoua.

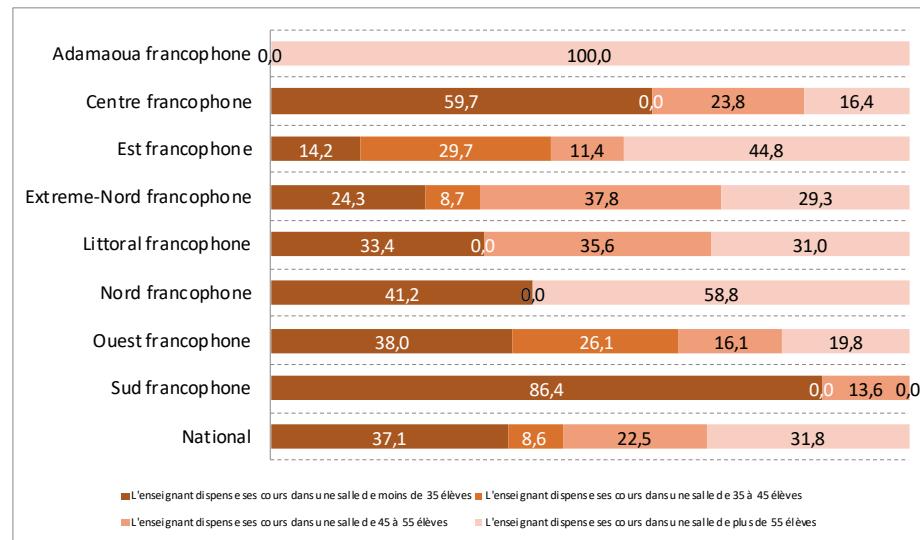
Toutefois dans la strate du Sud, ce sont les élèves se trouvant dans les salles de 35 à 45 élèves qui ont les performances scolaires les plus élevées.

Graphique 5.56 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon but de scolarité selon la taille des classes



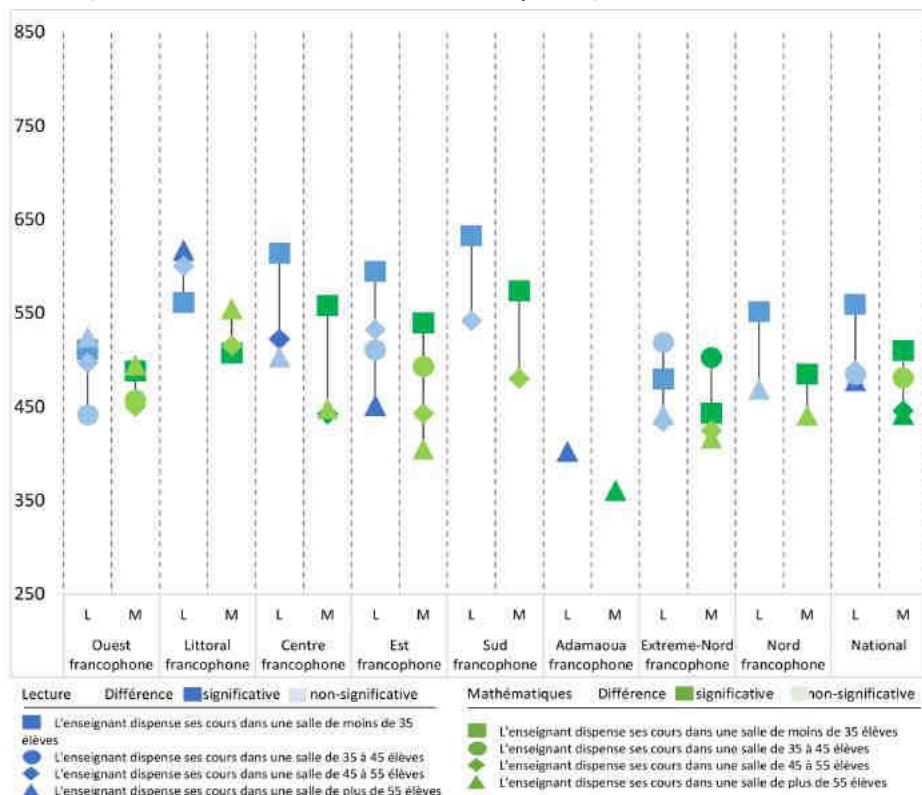
En fin de scolarité, dans le sous-système francophone camerounais, en moyenne, 37,1 % de salles de classe ont moins de 35 élèves et 31,8 % ont plus de 55 élèves. Le reste, 31,1 % de salles de classe ont entre 35 et 55 élèves. Suivant les différentes strates francophones, le Sud possède la plus grande proportion de salles de classe de moins de 35 élèves, 86,4 %. Elle est suivie de la strate du Centre (59,7 %) et du Nord (41,2%). Cependant, la strate de l'Adamaoua possède la totalité des élèves de fin de scolarité dans les salles de plus de 55 élèves. Enfin, le Nord et l'Est ont, respectivement, 58,8 % et 44,8 % de salles de classe de plus de 55 élèves.

Graphique 5.57 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la taille des classes



Comme en début de scolarité francophone, il se dégage le constat selon lequel, en fin de scolarité francophone, plus l'élève est dans une salle surchargée, plus ses performances se dégradent, tant en lecture qu'en mathématiques. La tendance nationale s'observe dans les strates du Centre, du Sud, de l'Est et du Nord. Cependant, dans la strate de l'Adamaoua, on constate que la taille de la classe n'a pas une influence sur la performance des élèves.

Graphique 5.58 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques, en fin de scolarité, selon de scolarité et la taille des classes

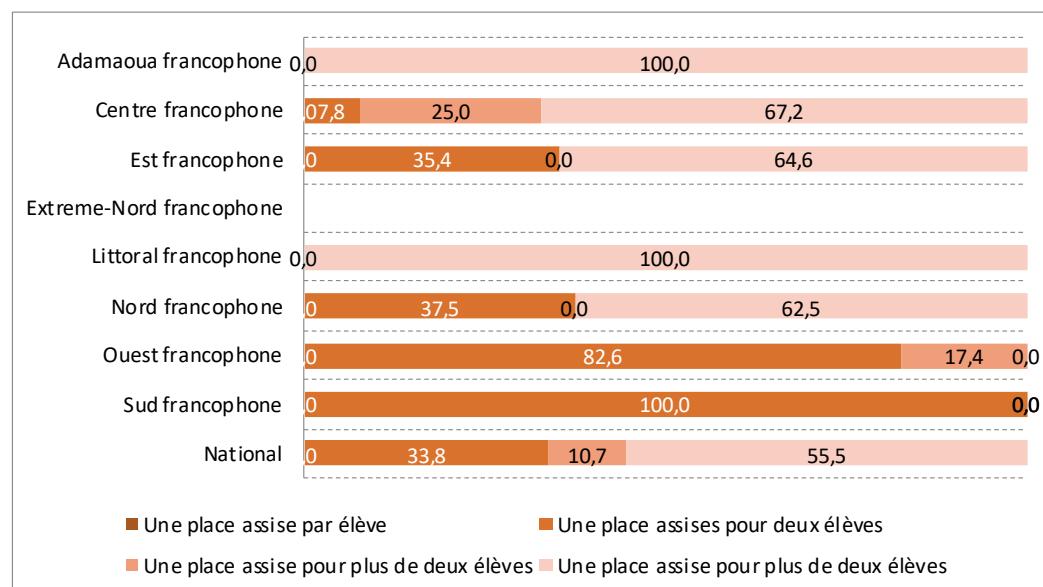


5.2.12.2. Places assises en salle de classe

En moyenne, c'est une place assise pour deux élèves dans le sous-système francophone en début de scolarité.

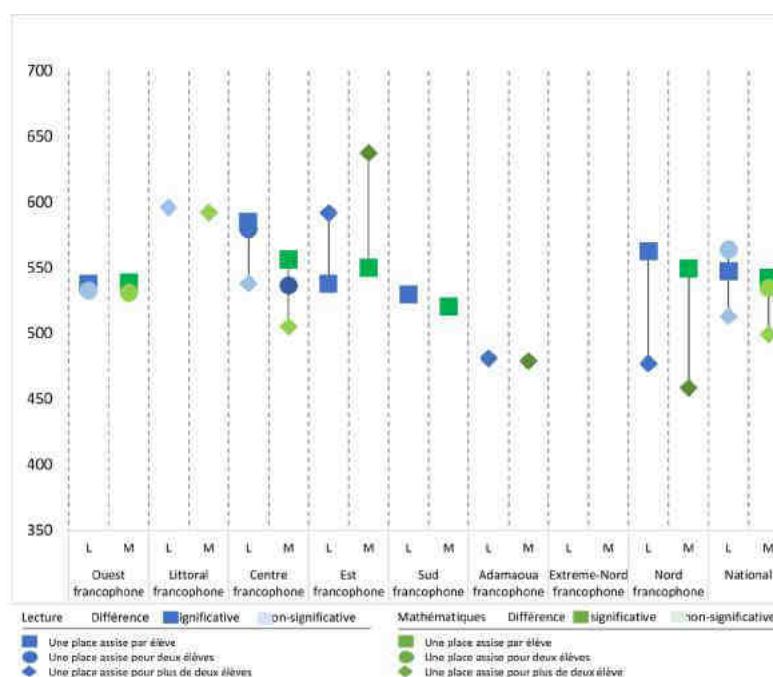
En début de scolarité, 33,8 % d'élèves partagent une place assise dans une salle de classe avec un autre élève. Alors que 55,5 % des élèves disposent d'une place assise pour plus de deux élèves. Les strates du Sud (100 %) et de l'Ouest (82,6 %) ont les plus grandes proportions d'élèves disposant d'une place assise pour deux élèves. Les strates de l'Adamaoua et du Littoral ont, quant à elles, les plus grandes proportions d'élèves qui ont une place assise pour plus de deux élèves.

Graphique 5.59 : Répartition des élèves en début de scolarité selon les places assises par élève



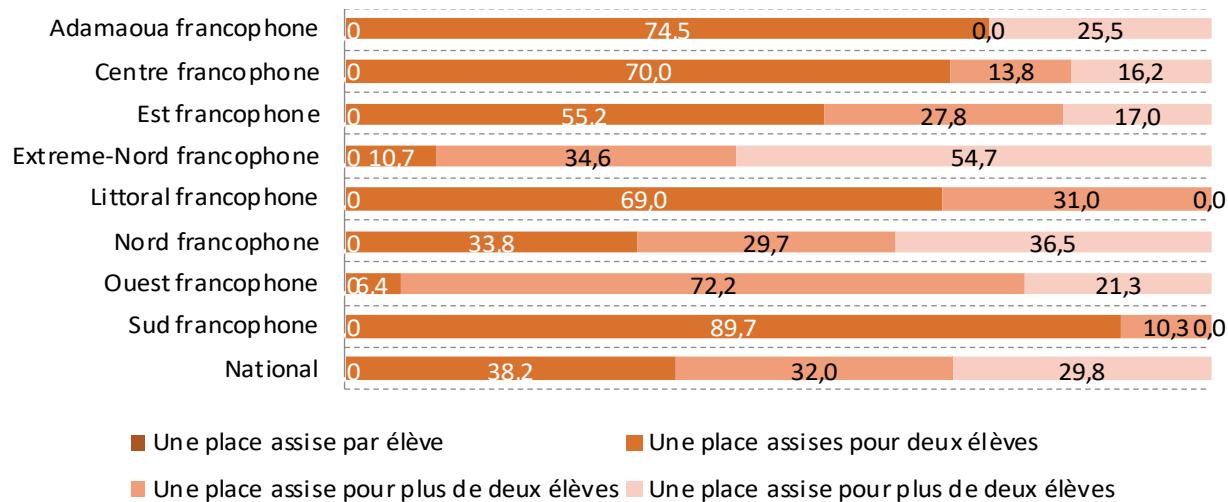
En début de scolarité dans le sous-système francophone, le fait que l'élève ait une place assise ou la partage avec un autre élève n'explique pas beaucoup sa performance. En effet, si dans certaines zones, les élèves sont plus performants s'ils sont à plus de deux à partager une place assise (Est), dans d'autres strates, la performance n'est acquise que si chaque élève utilise une place assise (Nord et Centre) et, dans d'autres strates encore, cela n'est pas significatif.

Graphique 5.60 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques, en début de scolarité, selon la situation de leurs places assises



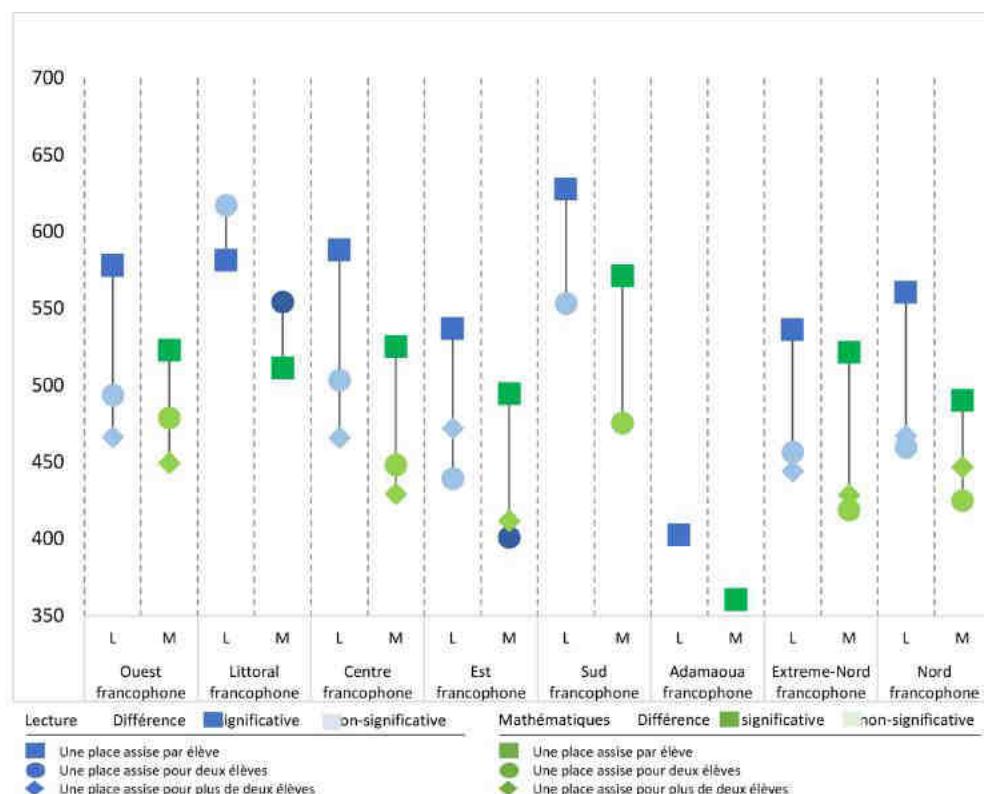
En fin de scolarité, il y a, en moyenne, davantage une place assise pour un élève qu'une place assise pour deux élèves ou pour plus de deux élèves. Cependant, c'est au niveau des strates du Sud (89,7 %), de l'Adamaoua (74,5 %), du Centre (70 %) et du Littoral (69 %) que l'on retrouve une place assise pour deux élèves.

Graphique 5.61 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon le nombre de places assises par élève



A l'inverse par rapport au début de scolarité, en fin de scolarité dans le sous-système francophone, les élèves qui utilisent une place assise sont plus performants que les autres, tant en lecture qu'en mathématiques. Cette tendance au niveau national francophone s'observe dans toutes les strates, sauf au Littoral où l'on constate que ce sont les élèves partageant à deux une place assise qui sont plus performants. Dans la strate de l'Adamaoua, comme en début de scolarité, l'écart de performance n'est pas significatif, en fin de scolarité.

Graphique 5.62 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques, en fin de scolarité selon leur situation de places assises



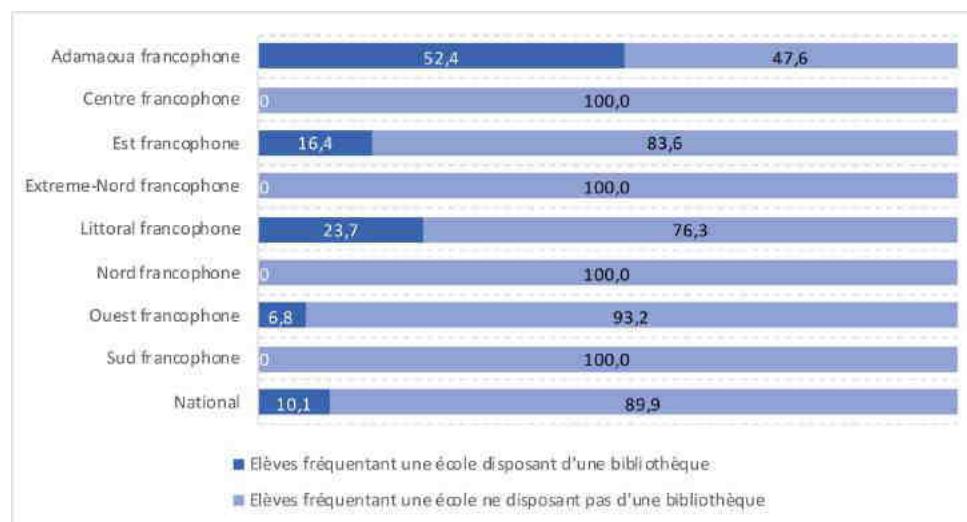
5.2.12.3. Livres et manuels scolaires de l'école mis à la disposition des élèves

5.2.12.3.1. Bibliothèques

Les élèves fréquentant une école disposant d'une bibliothèque sont plus performants en lecture et en mathématiques que ceux qui fréquentent une école qui n'en dispose pas.

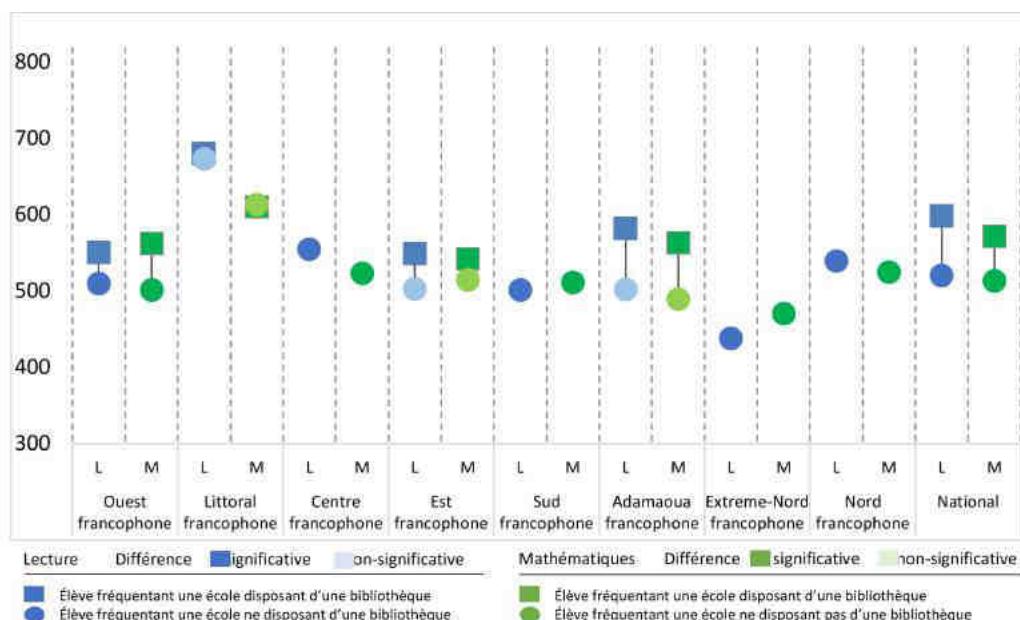
La distribution des élèves, en début de scolarité, dans les écoles disposant d'une bibliothèque dans le sous-système francophone est très faible. En moyenne, seuls 10 % des élèves se trouvent dans les écoles n'ayant pas une bibliothèque. Ce pourcentage est largement faible, bien que des études confirment le rôle des bibliothèques dans le soutien aux apprentissages des élèves (Molaudzi, 2020). Ce pourcentage est totalement nul dans les strates du Nord, de l'Extrême-nord et du Centre. La plus forte proportion d'élèves est observée dans la strate francophone de l'Adamaoua (52,4 %), soit un élève sur deux fréquentant une école disposant d'une bibliothèque.

Graphique 5.63 : Répartition des élèves en début de scolarité selon la disponibilité d'une bibliothèque



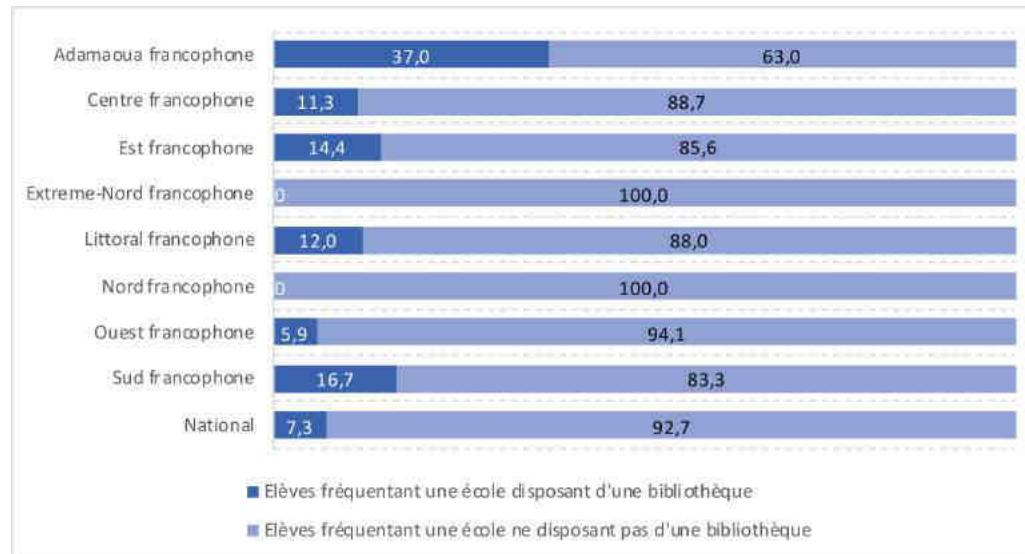
En début de scolarité dans le sous-système francophone, on constate que les élèves fréquentant une école disposant d'une bibliothèque sont plus performants en langue comme en mathématiques que ceux qui fréquentent une école sans bibliothèque. Ce constat ressort également dans les strates de l'Ouest, de l'Est et de l'Adamaoua.

Graphique 5.64 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon la disponibilité d'une bibliothèque



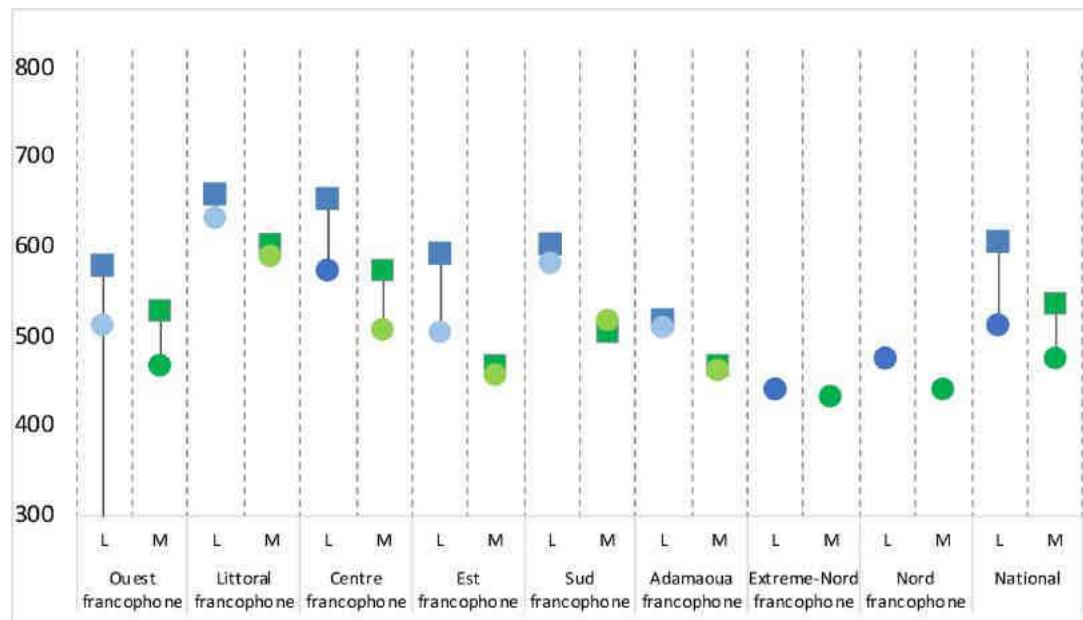
Comme en début de scolarité, on observe les mêmes tendances en fin de scolarité dans le sous-système francophone. Seuls 7,3 % des élèves fréquentent une école disposant d'une bibliothèque.

Graphique 5.65 : Répartition des élèves en fin de scolarité selon la disponibilité d'une bibliothèque



Comme en début de scolarité, il ressort en fin de scolarité le constat selon lequel la disponibilité d'une bibliothèque à l'école améliore significativement les résultats des élèves en lecture et en mathématiques. Le score est également en faveur des élèves fréquentant une école disposant une bibliothèque dans les strates de l'Adamaoua, au Centre et à l'Est (en lecture seulement)

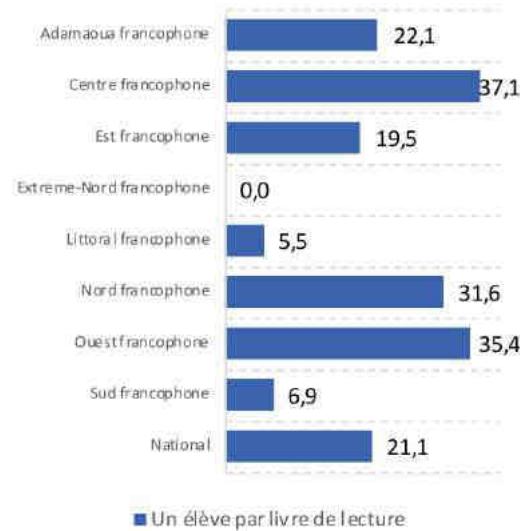
Graphique 5.66 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité, selon la disponibilité d'une bibliothèque



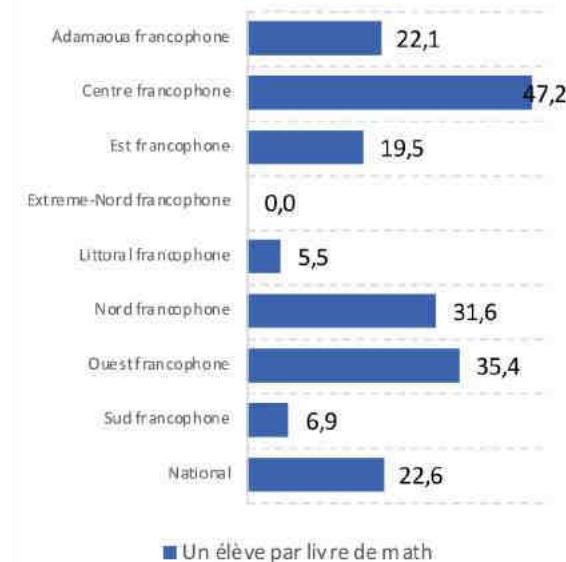
5.2.12.3.2. Manuels scolaires mis à la disposition des élèves

Seul un élève sur 10, en début de scolarité, dans le sous-système francophone utilise à lui seul un livre de lecture ou de mathématique mis à sa disposition par l'école, ce qui montre encore une forte proportion d'élèves se partageant un livre, soit environ 80 % des élèves. Dans la strate de l'Extrême-nord, tous les élèves partagent un livre de lecture ou de mathématiques mis à leur disposition par l'école.

Graphique 5.67 : Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de lecture en début de scolarité

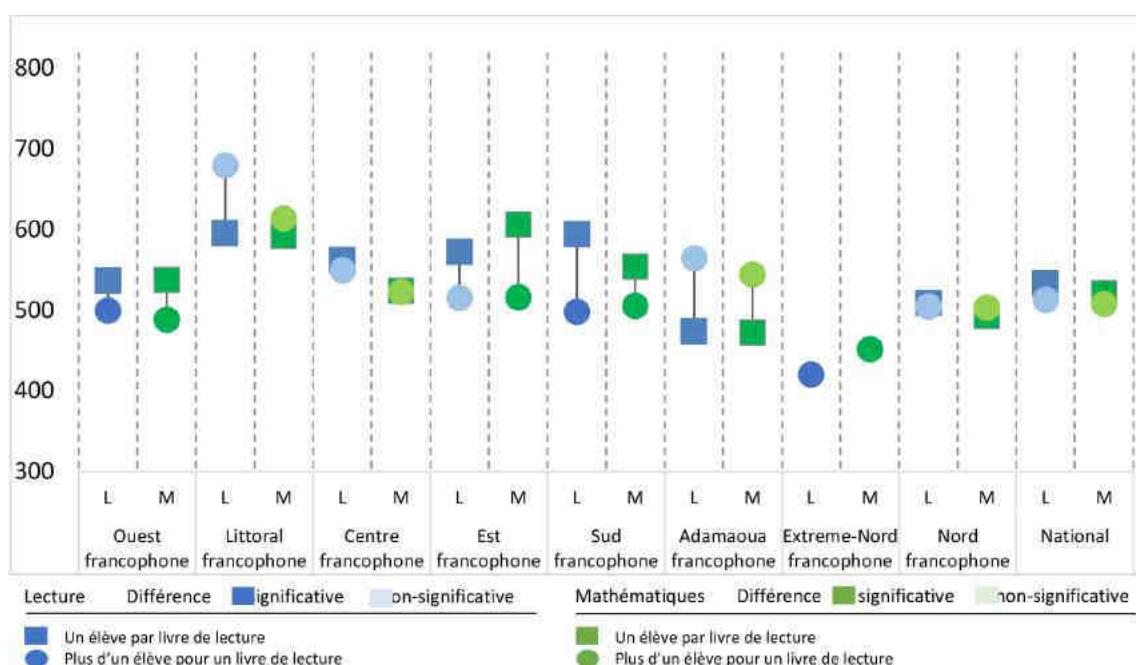


Graphique 5.68 : Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de mathématiques en début de scolarité



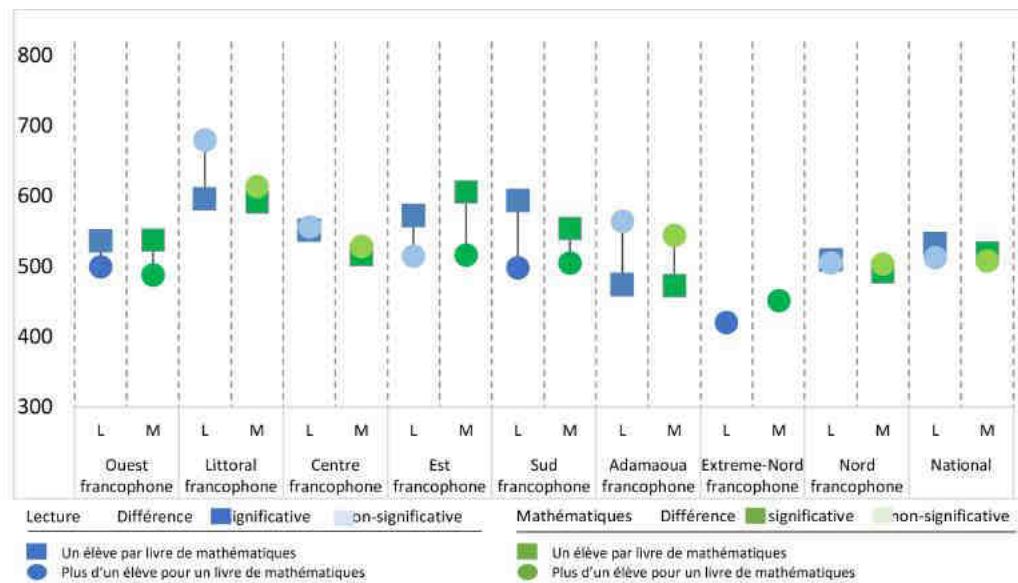
On constate, globalement, que l'écart de performance des élèves en début de scolarité selon la disponibilité du livre de lecture est assez faible, particulièrement, dans les strates du Centre, du Nord, de l'Extrême-nord et du Littoral (en mathématiques uniquement). Cependant, l'écart de performance est en faveur des élèves se trouvant dans la situation d'un élève par livre de lecture dans les strates de l'Ouest, de l'Est et du Sud.

Graphique 5.69 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité, selon la disponibilité de livre de lecture, en début de scolarité



Les constats de performances selon la disponibilité du livre de lecture sont identiques à ceux relatifs à la disponibilité de livre de mathématiques pour les élèves à l'école.

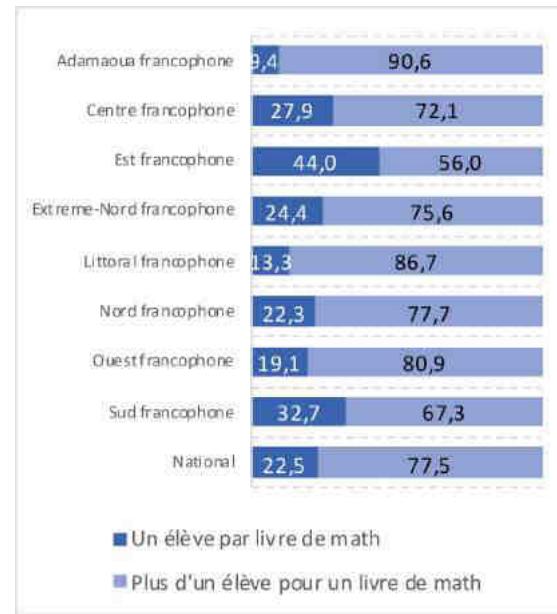
Graphique 5.70 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon la disponibilité de livre de mathématiques en début de scolarité



Comme en début de scolarité, c'est également un élève sur 10 en fin de scolarité dans le sous-système francophone qui utilise à lui seul un livre de lecture ou de mathématiques mis à sa disposition par l'école.

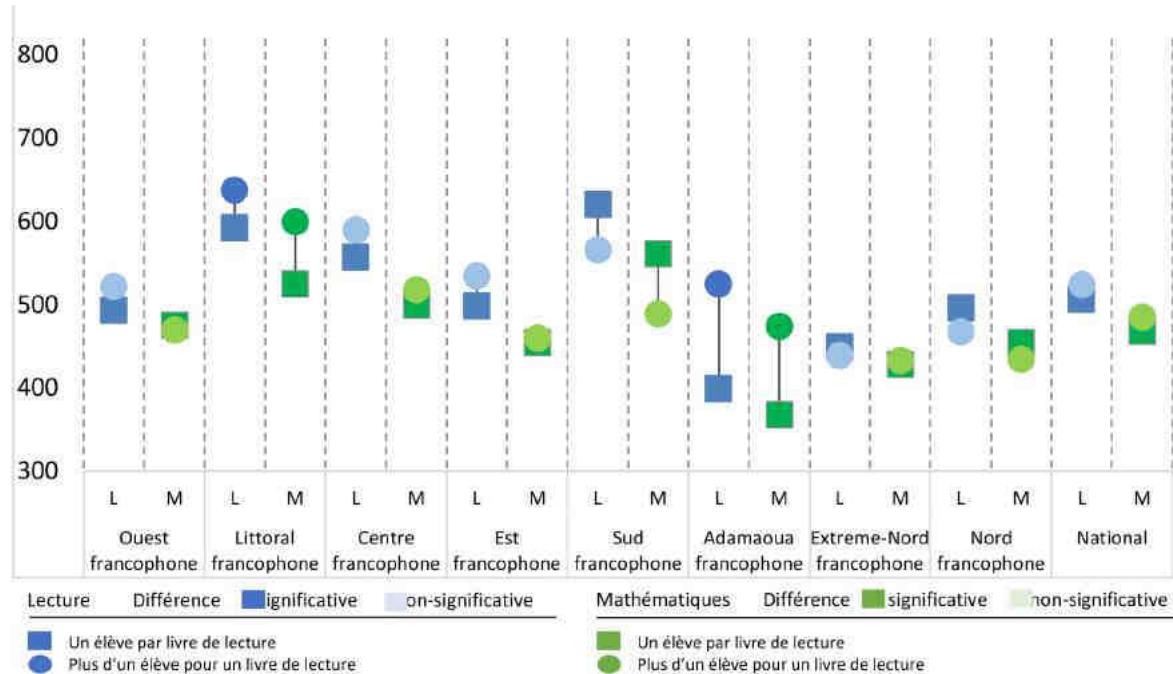
Graphique 5.71 : Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de lecture en fin de scolarité

Graphique 5.72 : Répartition des élèves selon la disponibilité de livre de mathématiques en fin de scolarité



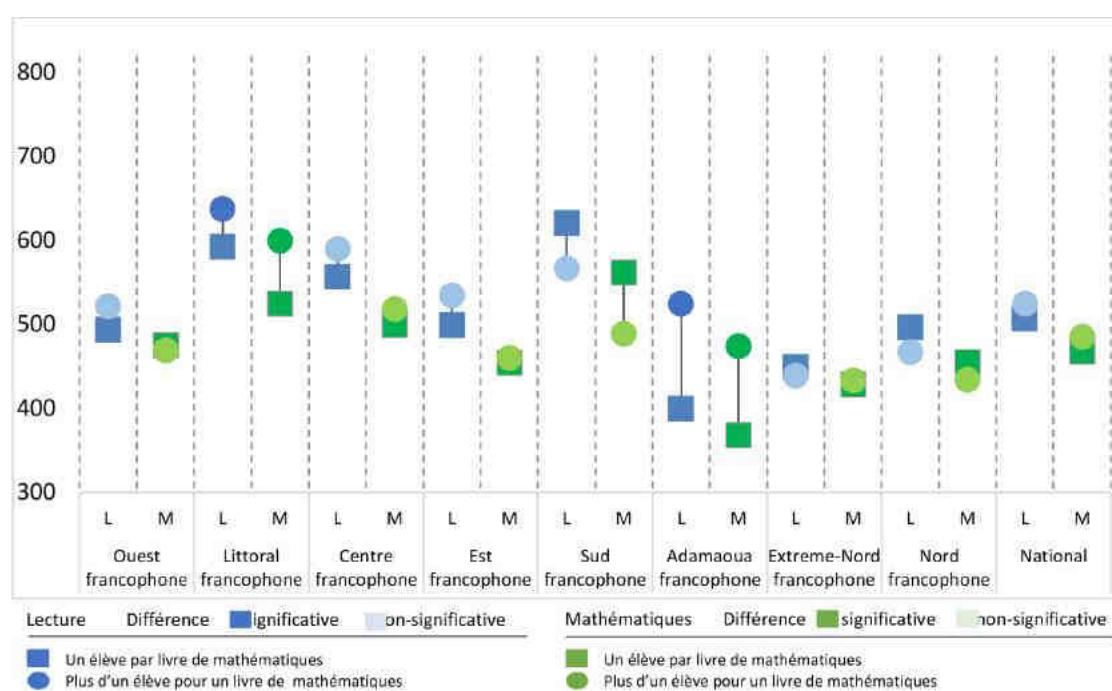
On constate également, en fin de scolarité, que l'écart de performance des élèves selon la disponibilité du livre de lecture est faible, particulièrement, dans les strates du Centre, du Nord et de l'Extrême-nord. Comme en début de scolarité, l'écart de performance est en faveur des élèves se trouvant dans la situation d'un élève par livre de lecture dans la strate du Sud.

Graphique 5.73 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la disponibilité de livre de lecture en fin de scolarité



Selon que l'élève dispose d'un livre de mathématiques à l'école en fin de scolarité, l'écart de performance est assez faible, sauf dans la strate du Sud.

Graphique 5.74 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon la disponibilité de livre de mathématiques en fin de scolarité

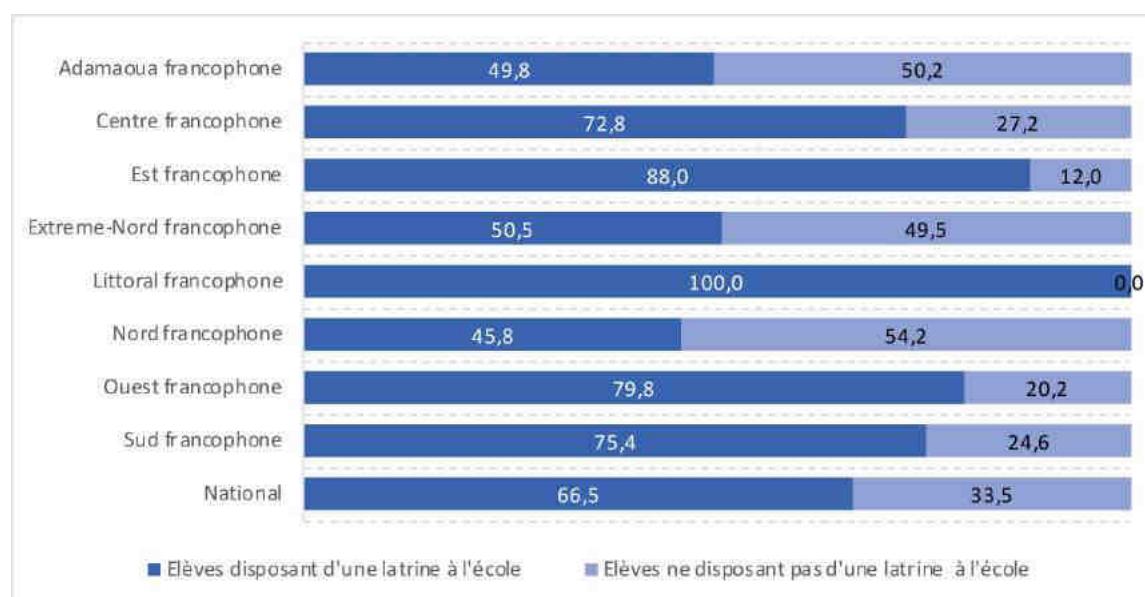


5.2.12.4. Hygiène et conditions sanitaires

Lorsque la santé est menacée, l'apprentissage l'est aussi. Cette réalité certifiée par l'impact de la pandémie du COVID19 invite à porter un regard particulier sur la question de l'hygiène et sur celle des conditions sanitaires en milieu scolaire. Les résultats sur cette thématique certifient qu'un tiers des élèves ont accès à une latrine à l'école et que cela améliore significativement leur performance scolaire.

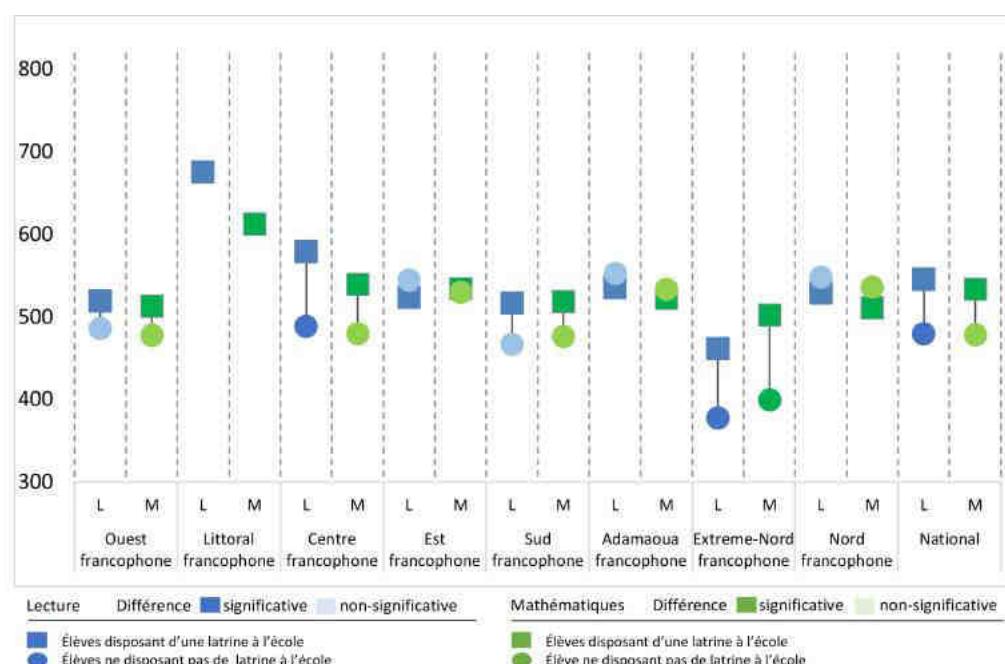
En moyenne, en début de scolarité francophone, 66,5 % des élèves disposent d'une latrine à l'école. Les strates du littoral (100 %), de l'Est (88 %) et de l'Ouest (79,8 %) ont les proportions les plus élevées.

Graphique 5.76 : Répartition des élèves de début de scolarité selon la disponibilité d'une latrine



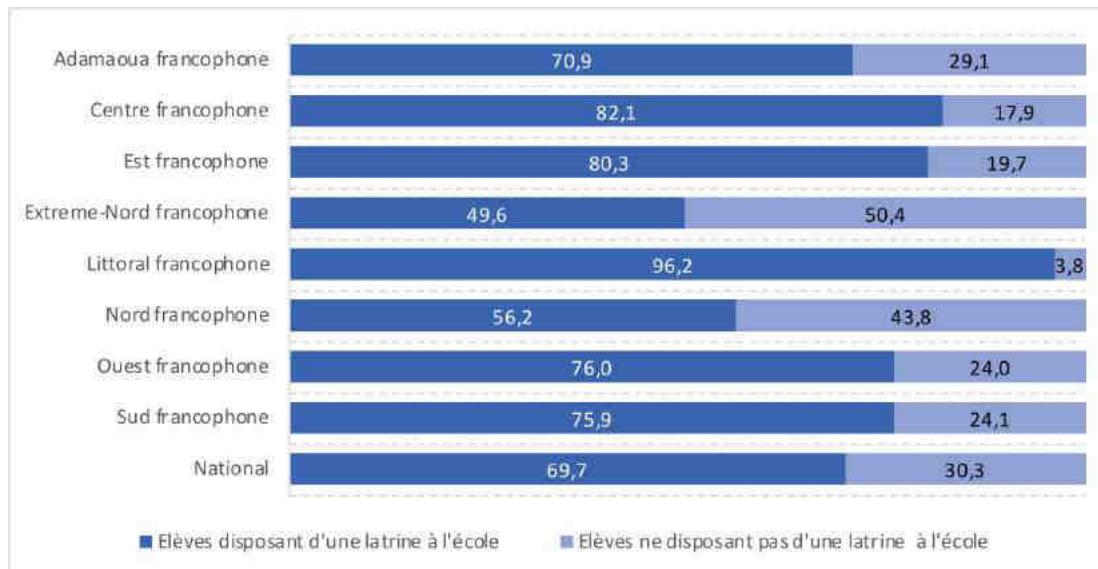
Les performances des élèves disposant d'une latrine à l'école sont significativement meilleures que celles des élèves qui n'en disposent pas à l'école. La situation observée, au niveau national francophone, est présente également dans les strates de l'Extrême-nord, du Centre, du Sud et de l'Ouest.

Graphique 5.77: Performances des élèves de début de scolarité en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une latrine



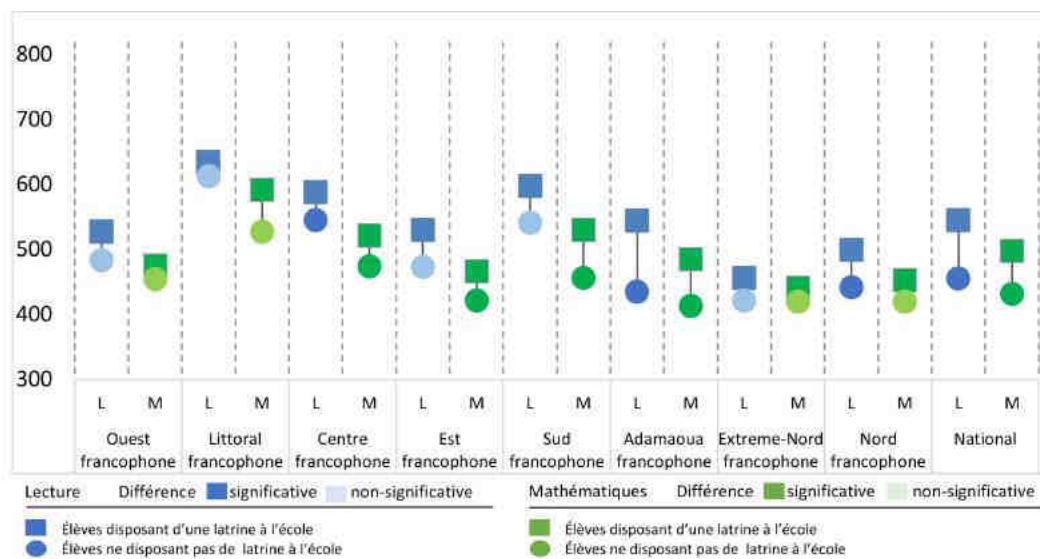
En fin de scolarité, les mêmes tendances déjà observées en début de scolarité se dessinent, avec, en moyenne, 70 % d'élèves disposant d'une latrine à l'école.

Graphique 5.78 : Répartition des élèves de début de scolarité selon la disponibilité d'une latrine



En fin de scolarité, la disponibilité des latrines améliore significativement la performance scolaire des élèves en lecture et en mathématiques dans le sous-système francophone. C'est le cas dans la quasi-totalité des strates francophone du pays.

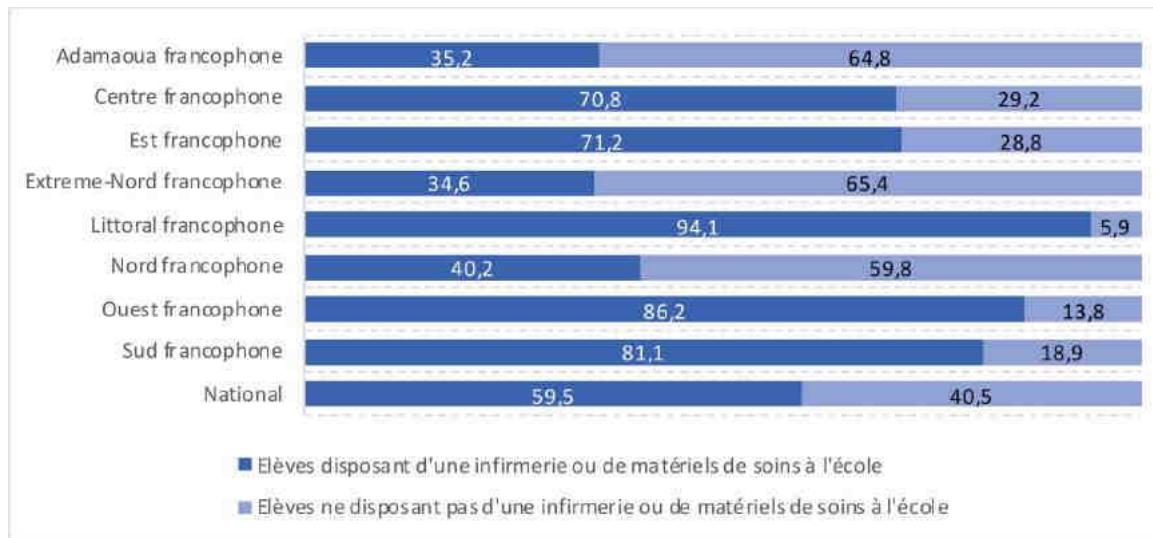
Graphique 5.79 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une latrine



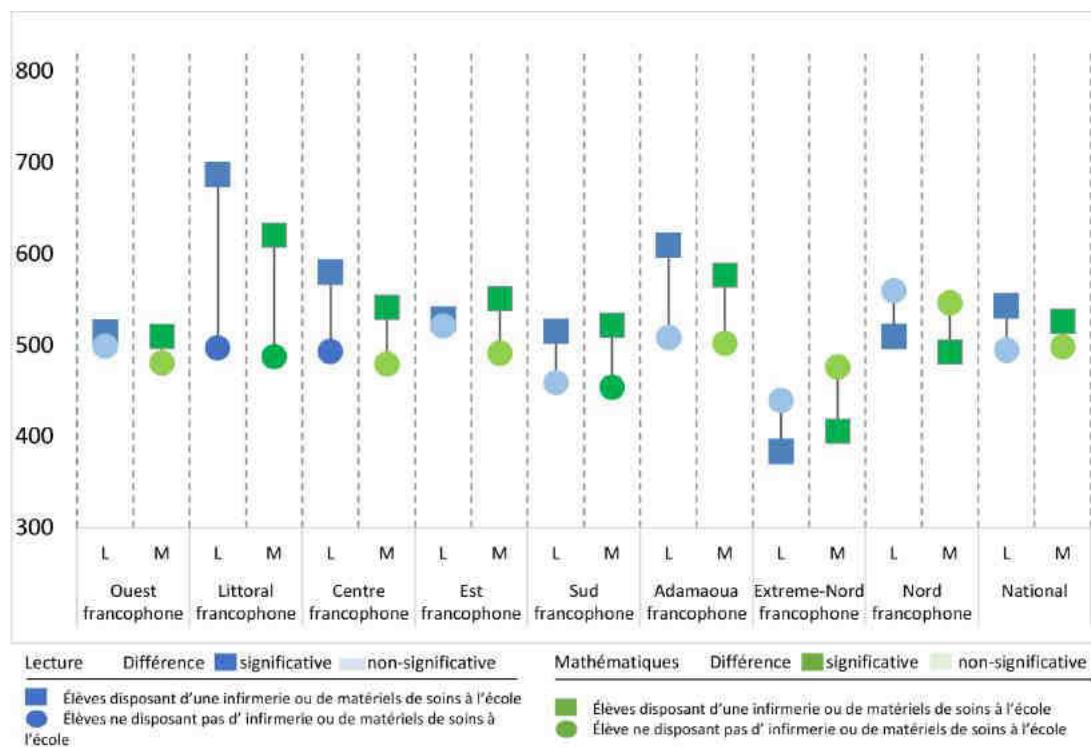
5.2.12.5. Équipements de premiers soins et actions de santé

En moyenne, trois élèves sur cinq disposent d'une infirmerie ou de soins de santé à l'école, dans le sous-système francophone et ils sont plus performants que ceux ne les ayant pas à l'école.

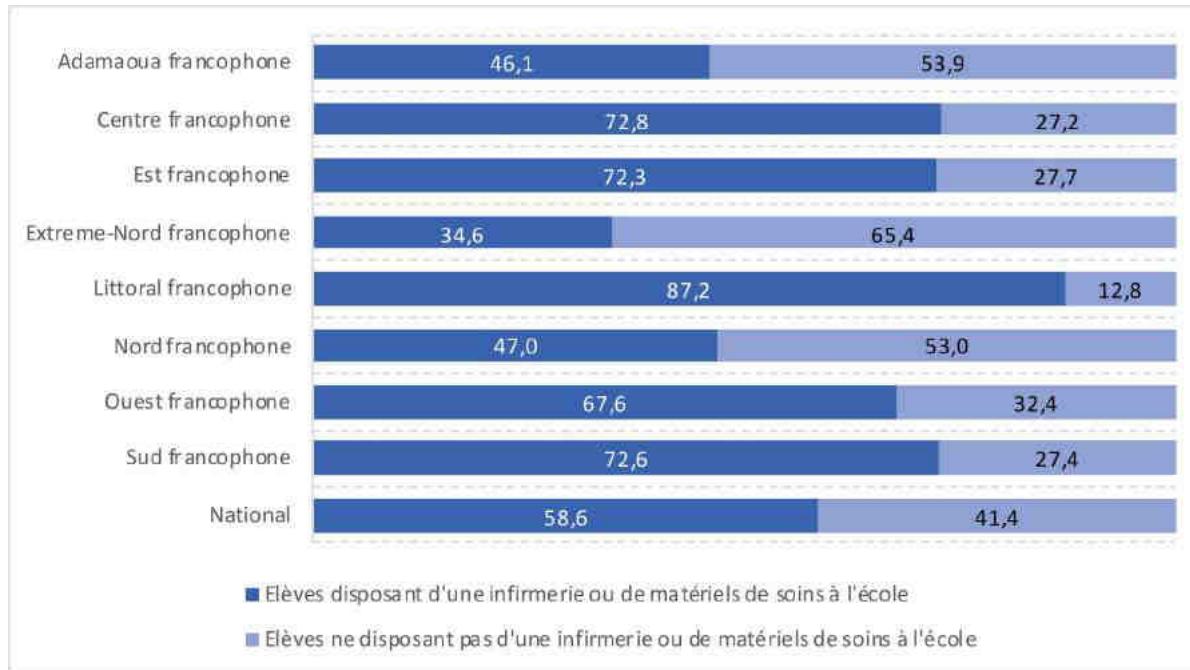
Le pourcentage moyen d'élèves en début de scolarité francophone fréquentant une école disposant d'une infirmerie ou du matériel de premiers soins (boîte à pharmacie) est 59,5 % ; il est plus élevé dans les strates du Littoral (94,1 %), de l'Ouest (86,2 %) et du Sud (81,1 %).

Graphique 5.80 : Répartition des élèves de début de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie

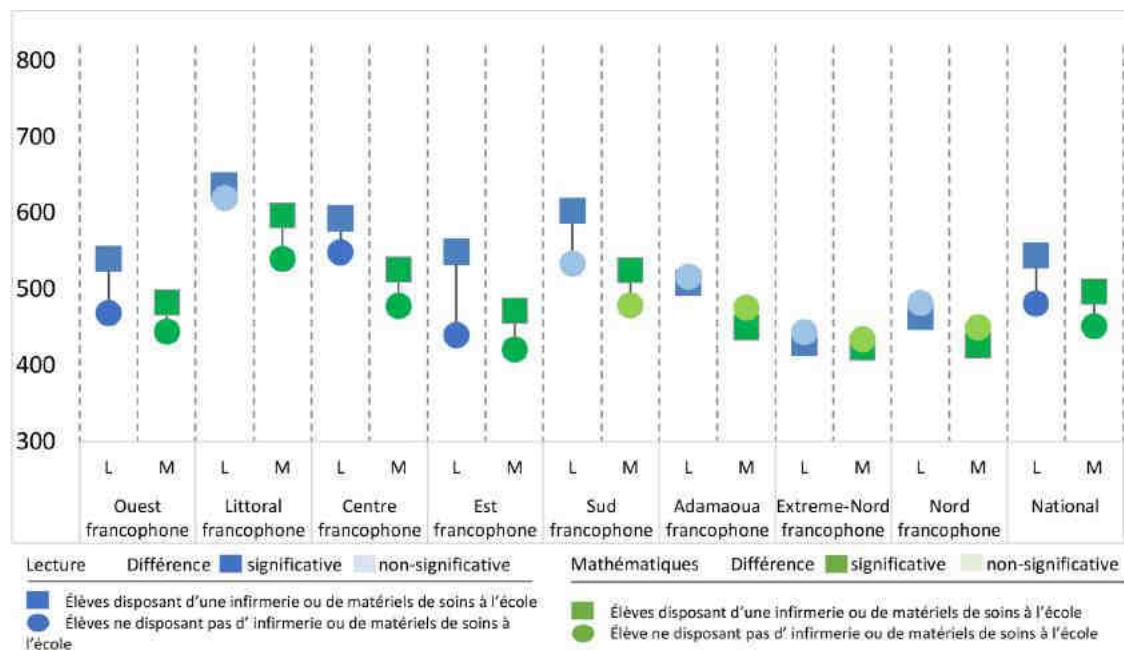
Il a été constaté ; en début de scolarité, dans le sous-système francophone, que les élèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soin à l'école sont plus performants, en lecture et en mathématiques que ceux n'en disposent pas. Il en est de même également dans la majorité des strates francophones du Cameroun, sauf à l'Extrême-nord et au Nord où l'on observe le constat inverse.

Graphique 5.81 : Performances des élèves de début de scolarité en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une infirmerie

Les tendances observées, en début de scolarité, reviennent également en fin de scolarité, où c'est environ 60 % des élèves qui disposent d'une infirmerie ou de matériels de soins à l'école.

Graphique 5.82 : Répartition des élèves de fin de scolarité selon la disponibilité d'une infirmerie

Au niveau de la performance des élèves, en début de scolarité comme en fin de scolarité les élèves disposant d'une infirmerie ou de matériels de soin à l'école sont plus performants mieux en lecture et en mathématiques que ceux qui n'en disposent pas. C'est également le cas dans les strates francophones du Sud, de l'Est, de l'Ouest, du Centre et du Littoral (en mathématiques uniquement).

Graphique 5.83 : Performances des élèves de fin de scolarité en lecture et en mathématiques selon la disponibilité d'une infirmerie

5.3. ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET PERFORMANCE DES ÉLÈVES

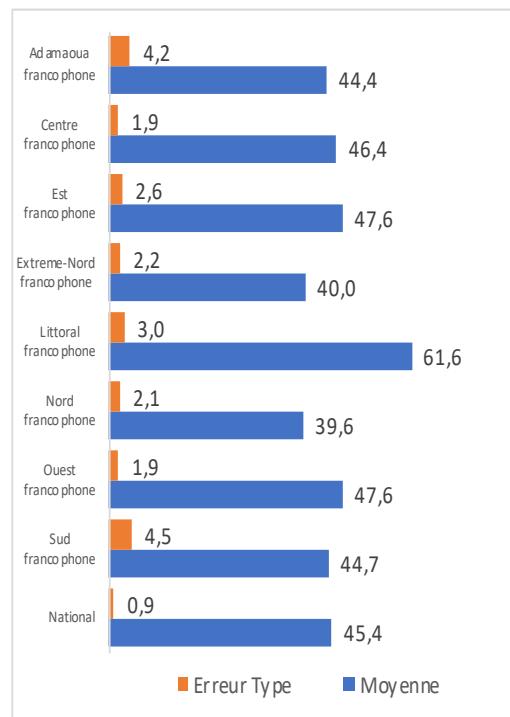
Un environnement scolaire (aménagement du territoire, présence des infrastructures et des équipements scolaires) de qualité favorise les acquisitions scolaires.

5.3.1. Infrastructure scolaire et performance des élèves

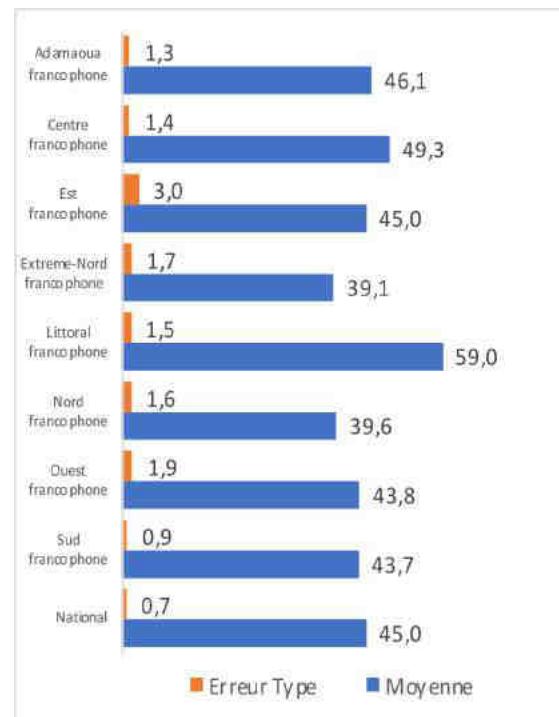
En début de scolarité, le niveau moyen de l'indice d'infrastructures de l'école sur l'ensemble des strates francophones du Cameroun est de 45,4. C'est au Littoral qu'il est le plus élevé. Les autres strates, dont l'indice est supérieur ou très proche de la moyenne nationale francophone, sont l'Ouest, l'Est et le Centre. Celles qui disposent du plus faible niveau d'infrastructures scolaires sont le Nord et l'Extrême-nord. L'indicateur de dispersion des résultats au sein d'une strate (l'écart-type) affiche que le degré d'homogénéité dans la répartition de l'infrastructure entre écoles est variable selon la strate. Ainsi, l'Adamaoua et le Sud présentent les disparités les plus élevées, alors que l'Ouest et le Centre en présentent moins. Parmi les différentes strates francophones, l'Ouest allie donc un niveau élevé d'infrastructures scolaires et une meilleure allocation de celles-ci entre les écoles.

En fin de scolarité, le niveau moyen de l'indice d'infrastructures de l'école sur l'ensemble francophone est de 45. C'est toujours au Littoral (comme c'était déjà le cas en début de scolarité) que cet indice est le plus élevé. Les autres strates dont l'indice est supérieur ou très proche de la moyenne sont l'Adamaoua et le Centre. Les strates qui disposent du plus faible niveau d'infrastructures scolaires sont toujours le Nord et l'Extrême-nord, comme c'était déjà le cas en début de scolarité. La strate de l'Est présente les disparités les plus élevées, alors que le Sud en présente moins. On peut constater que la strate du Littoral allie un niveau élevé d'infrastructure scolaire et une assez bonne allocation de ces infrastructures entre les écoles.

Graphique 5.84 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructures de l'école et écart type – Début de scolarité



Graphique 5.85 : Niveau moyen de l'indice d'infrastructures de l'école et écart type – Fin de scolarité

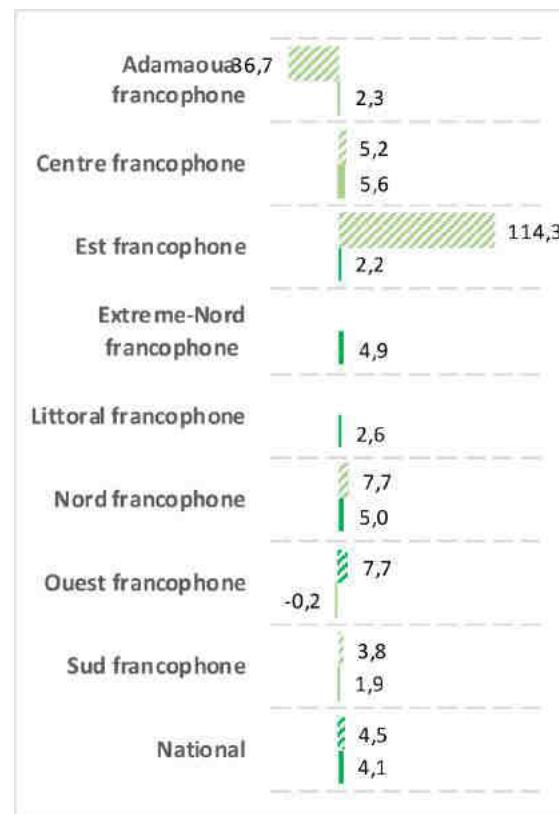


En début de scolarité, le niveau moyen de dotation en infrastructures de l'école influence positivement les performances en lecture et en mathématiques, pour l'ensemble francophone. En lecture, cette influence est positive au Centre, à l'Extrême-nord, au Littoral et au Nord. En mathématiques, ce résultat n'est observé qu'à l'Extrême-nord et au Nord. En considérant l'indice moyen d'équipement des classes, ce lien demeure significatif et positif pour les deux disciplines, et uniquement à l'Ouest. Dans cette strate, les élèves dont le niveau d'infrastructures de l'école est élevé obtiennent de meilleurs résultats.

Graphique 5.86 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructures de l'école est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Lecture



Graphique 5.87: Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructures de l'école est inférieur d'une unité, en début de scolarité- Mathématiques

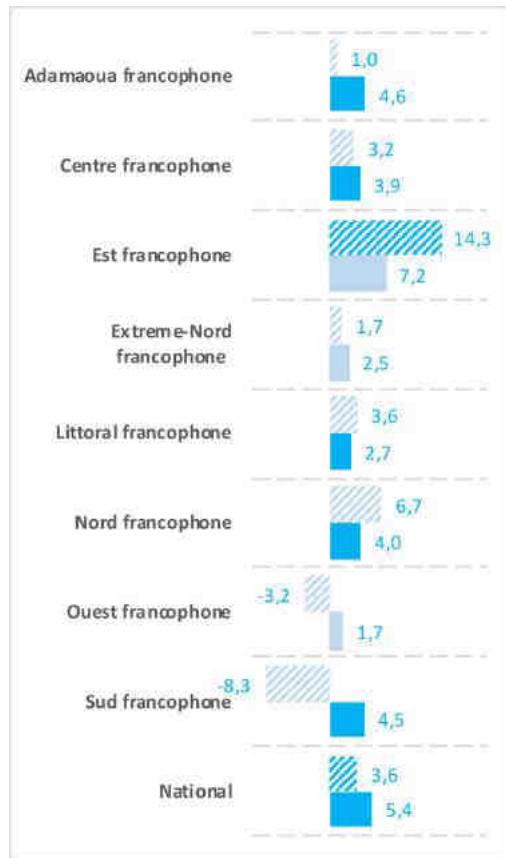


Écart moyen des scores sous contrôle de l'indice d'infrastructure de l'école et de l'indice moyen d'équipement des classes

Écart moyen des scores sous contrôle de l'indice d'infrastructure de l'école et de l'indice moyen d'équipement des classes

Le niveau moyen de dotation en infrastructures de l'école influence positivement les performances des élèves en lecture et en mathématiques, en fin de scolarité, pour l'ensemble francophone. Le lien entre le niveau de dotation en infrastructures de l'école et les performances des élèves en lecture et en mathématiques est significatif dans la majorité des strates à l'exception de l'Est, de l'Extrême-nord et de l'Ouest et de l'Adamaoua (lecture uniquement). En prenant en compte l'indice moyen d'équipement des classes, ce lien demeure significatif en lecture seulement à l'Est et en mathématiques dans les strates de l'Extrême-nord et de l'Est. Dans l'ensemble des strates, les élèves dont le niveau d'infrastructures de l'école est élevé obtiennent de meilleurs résultats

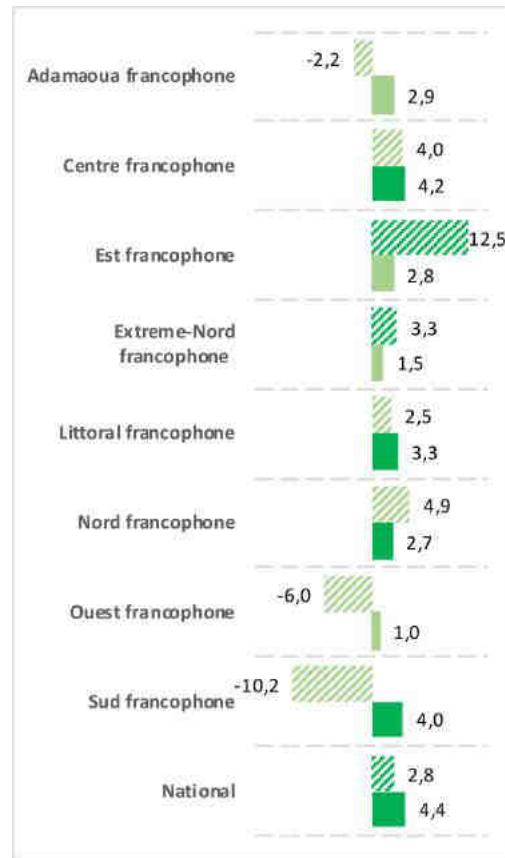
Graphique 5.88 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructures de l'école est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Langue



Écart moyen des scores
Non-significatif
Significatif

Écart moyen des scores sous contrôle de l'indice d'infrastructure de l'école et de l'indice moyen d'équipement des classes
Non-significatif
Significatif

Graphique 5.89 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'infrastructures de l'école est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques



Écart moyen des scores
Non-significatif
Significatif

Écart moyen des scores sous contrôle de l'indice d'infrastructure de l'école et de l'indice moyen d'équipement des classes
Non-significatif
Significatif

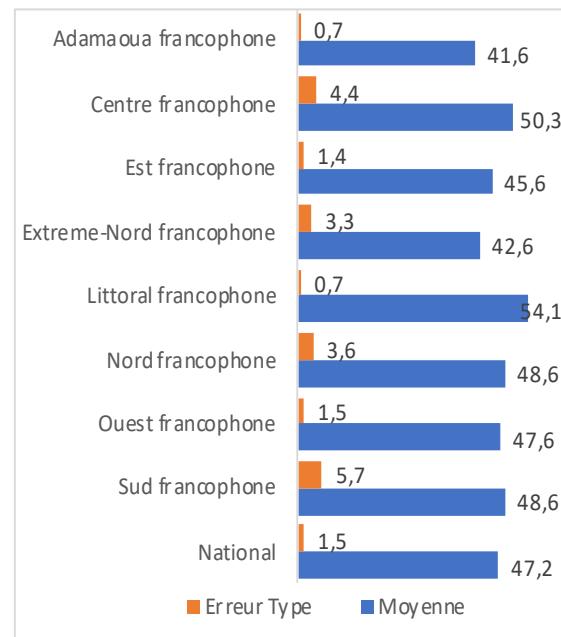
5.3.2. Équipement de la classe et performance des élèves

En début de scolarité, le niveau moyen de l'indice d'équipements de la classe dans le sous-système francophone du Cameroun est de 47,7. C'est dans la strate francophone de l'Ouest qu'il est le plus élevé. Les autres strates, dont l'indice est supérieur ou très proche de la moyenne, sont l'Adamaoua et le Centre. La strate qui dispose du plus faible niveau d'infrastructures scolaires est le Nord. Cet indice est nul dans la strate de l'Extrême-nord. L'indicateur de dispersion des résultats au sein d'une strate (l'écart-type) met en relief le degré d'homogénéité dans la répartition d'équipements entre écoles, degré variable selon la strate. Ainsi, le Nord présente les disparités les plus élevées, alors que l'Ouest et le Sud en présentent moins. Parmi les différentes strates francophones, l'Ouest allie un niveau élevé d'équipements de la classe et une meilleure allocation de ces équipements entre les écoles. En revanche, en fin de scolarité, le niveau moyen de l'indice d'équipements de la classe, sur l'ensemble francophone, est de 47,2. C'est toujours au Littoral (comme c'était déjà le cas en début de scolarité) que cet indice est le plus élevé. Les autres strates ; dont l'indice est supérieur ou très proche de la moyenne, sont ; le Centre, le Nord, l'Ouest et le Sud. Les strates qui disposent du plus faible niveau d'infrastructures scolaires sont l'Adamaoua, l'Est et l'Extrême-nord. Les strates du Sud et du Centre présentent les disparités les plus élevées, alors que l'Adamaoua et le Littoral en présentent moins. On peut constater que la strate du Littoral allie un niveau élevé d'équipements de classe et une assez bonne allocation de ces équipements entre les écoles, comme c'était déjà le cas en début de scolarité.

Graphique 5.90 : Niveau moyen de l'indice d'équipements de la classe et écart type – Début de scolarité

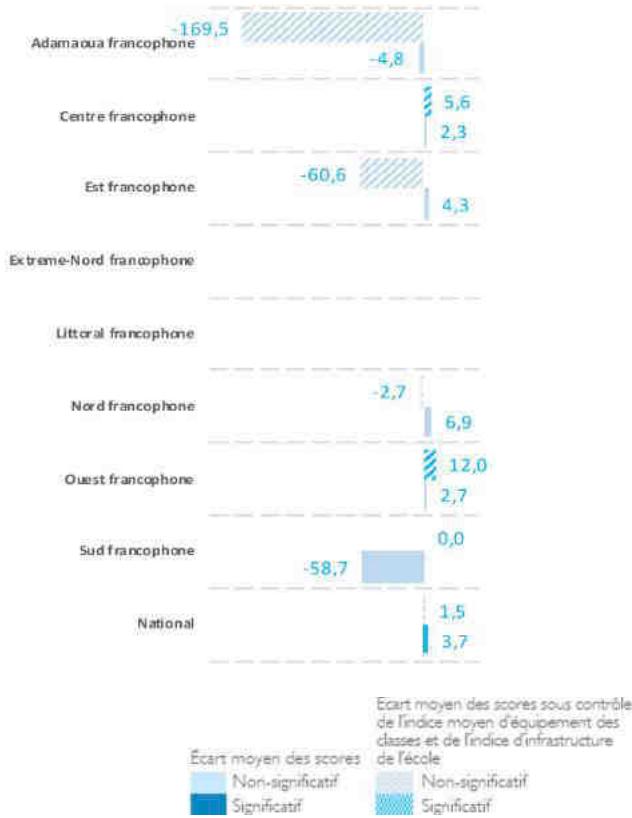


Graphique 5.91: Niveau moyen de l'indice d'équipements de la classe et écart type – Fin de scolarité

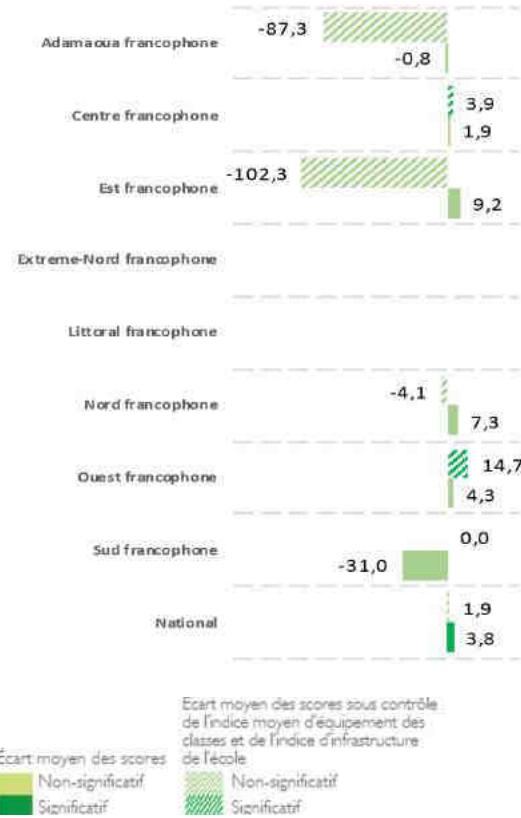


En début de scolarité, le niveau moyen de dotation en équipements de classe influence positivement les performances en lecture et en mathématiques, pour l'ensemble francophone. Toutefois, cette influence n'est pas significative au niveau des strates dans les deux disciplines. Suivant l'indice moyen d'infrastructures de l'école, ce lien demeure significatif et positif pour les deux disciplines, dans les strates du Centre et de l'Ouest. Il n'est pas significatif pour les autres strates.

Graphique 5.92 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'équipements de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité- Lecture

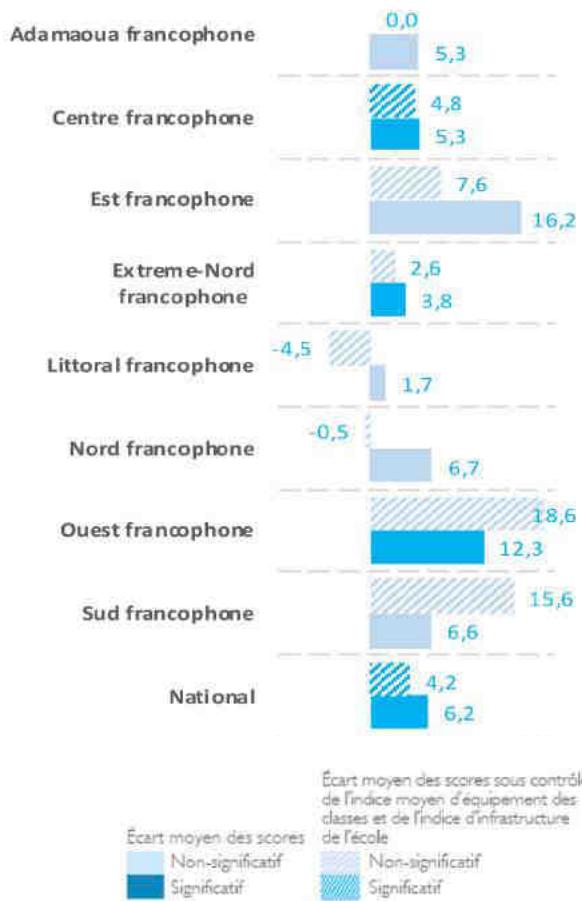


Graphique 5.93 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'équipements de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité- Mathématiques

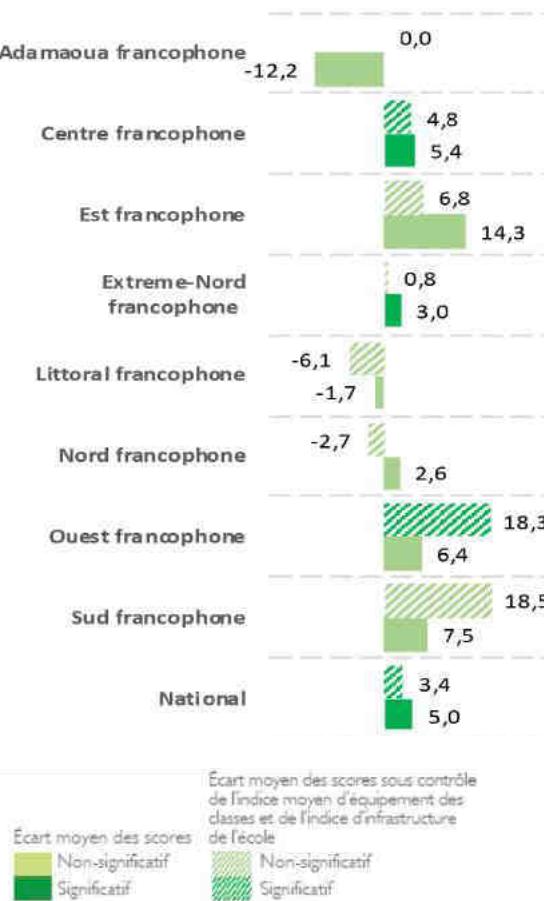


En fin de scolarité, le niveau moyen de dotation en équipements de classe influence positivement les performances en lecture et en mathématiques, pour l'ensemble francophone. Cette influence reste significative et positive dans les strates du Centre, de l'Extrême-nord et l'Ouest (en lecture uniquement). En prenant en compte l'indice moyen d'infrastructures de l'école, ce lien demeure significatif et positif pour les deux disciplines. Au niveau des strates, il reste significatif et positif en lecture uniquement au Centre, et en mathématiques dans les strates du Centre et de l'Ouest.

Graphique 5.94 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'équipements de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité- Langue



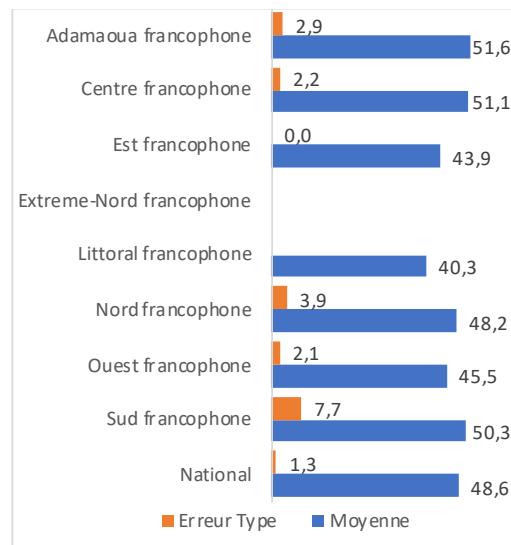
Graphique 5.95 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'équipements de la classe est inférieur d'une unité, en début de scolarité- Mathématiques



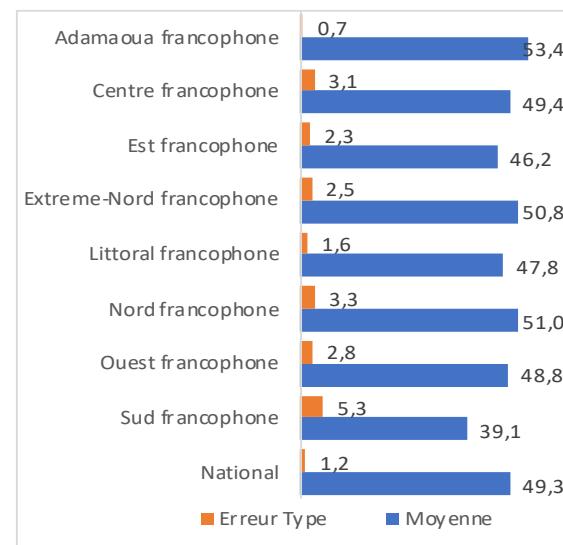
5.3.3. Perception des enseignants et performance des élèves

En début de scolarité, le niveau moyen de l'indice de perception des enseignants, dans le sous-système francophone du Cameroun, est de 48,6. C'est dans la strate francophone de l'Adamaoua qu'il est le plus élevé. Les autres strates, dont l'indice est supérieur ou très proche de la moyenne, sont le Centre et le Sud. La strate qui dispose du plus faible niveau d'infrastructures scolaires est le Littoral. Cet indice est nul dans la strate de l'Extrême-nord. L'indicateur de dispersion des résultats au sein d'une strate (l'écart-type) montre que le degré d'homogénéité dans la répartition de la perception des enseignants entre écoles est variable selon la strate. Ainsi, le Sud présente les disparités les plus élevées, alors que l'Est en présente les plus faibles, quasiment nulles. Parmi les différentes strates francophones, l'Adamaoua et le Centre présentent un niveau élevé d'indice de perception des enseignants et une assez bonne répartition de cette perception entre les écoles.

Graphique 5.96 : Niveau moyen de l'indice de perception de l'enseignant et écart type – Début de scolarité

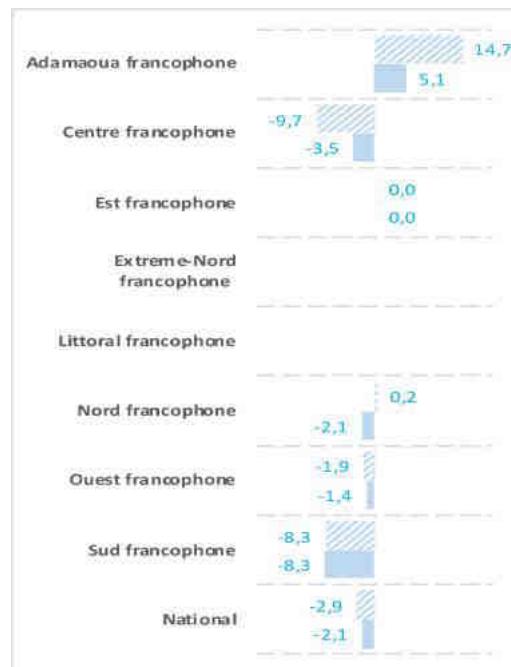


Graphique 5.97 : Niveau moyen de l'indice de perception de l'enseignant et écart type – Fin de scolarité

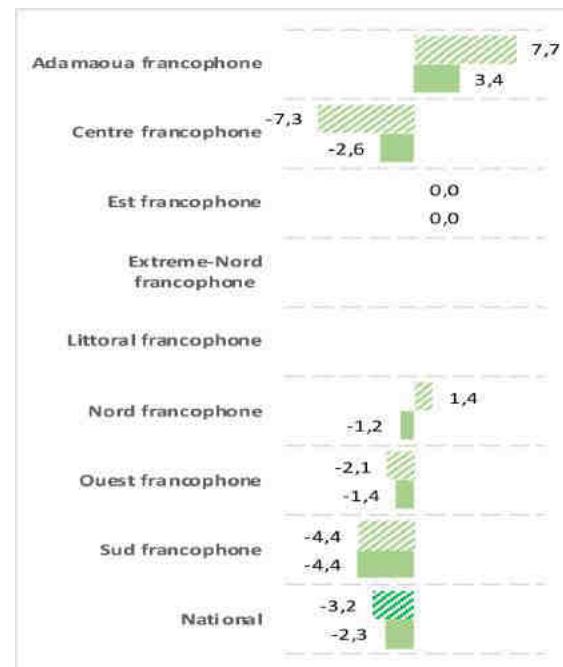


Cependant, en fin de scolarité, le niveau moyen de l'indice d'équipements de la classe, sur l'ensemble francophone, est de 49,3. C'est à l'Adamaoua qu'il est le plus élevé. Les autres strates, dont l'indice est supérieur ou très proche de la moyenne, sont le Centre, l'Extrême-nord et le Nord. Les strates qui disposent du plus faible niveau d'infrastructures scolaires sont le Sud, l'Ouest, le Littoral et l'Est. Les strates du Sud et du Centre présentent les disparités les plus élevées, alors que l'Adamaoua et le Littoral en présentent moins. La strate de l'Adamaoua allie un niveau élevé de perception des enseignants et une assez bonne répartition de cette perception entre les écoles.

Graphique 5.98 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice de perception de l'enseignant est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Lecture



Graphique 5.99 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice de perception de l'enseignant est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques



Ecart moyen des scores de l'indice de perception de l'enseignant sous contrôle de indice d'équipements de la classe

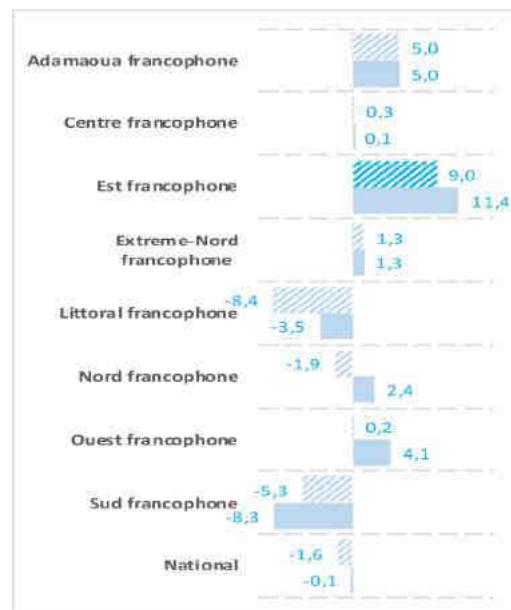
Ecart moyen des scores	Significatif	Non-significatif
------------------------	--------------	------------------

Ecart moyen des scores de l'indice de perception de l'enseignant sous contrôle de indice d'équipements de la classe

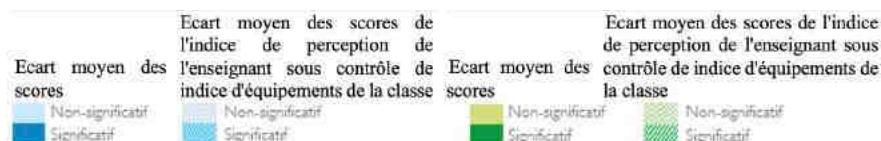
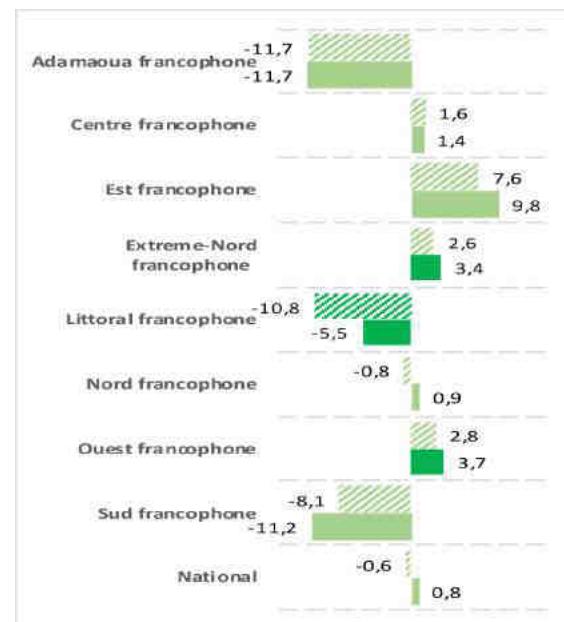
Ecart moyen des scores	Significatif	Non-significatif
------------------------	--------------	------------------

En début de scolarité, le niveau moyen de perception des enseignants influence négativement les performances en lecture et en mathématiques, pour l'ensemble francophone. Cette influence n'est pas significative et est toujours négative aux niveaux des strates dans les deux disciplines, sauf dans la strate de l'Adamaoua où elle est positive. En considérant l'indice moyen d'équipements de la classe, ce lien demeure non significatif et négatif en lecture ; mais en mathématiques, ce lien devient significatif ; au niveau des strates, il n'est pas significatif mais reste négatif dans les deux disciplines, sauf dans la strate de l'Adamaoua où il est toujours positif.

Graphique 5.100 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice de perception de l'enseignant est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Langue



Graphique 5.101 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice de perception de l'enseignant est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques



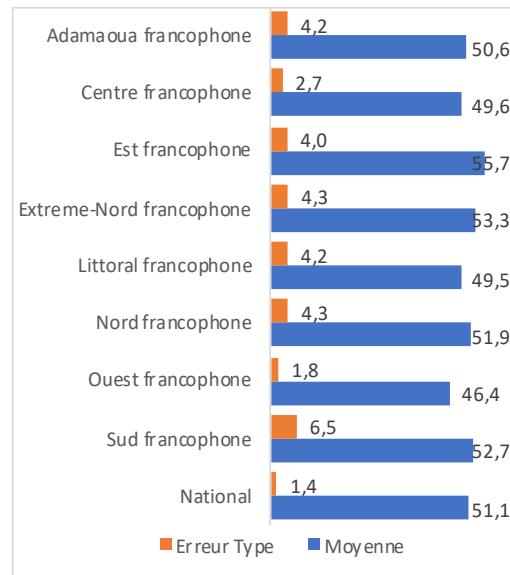
En fin de scolarité, le niveau moyen de perception des enseignants influence négativement les performances en lecture, et positivement en mathématiques, pour l'ensemble francophone. Cette influence n'est pas significative et est toujours négative aux niveaux des strates du Sud et du Littoral en Lecture. En mathématiques, cette influence est significative et positive à l'Extrême-nord et Ouest, et négative au Littoral. En prenant en compte l'indice moyen d'équipements de la classe, ce lien n'est pas significatif mais demeure négatif dans les deux disciplines. Au niveau des strates, il reste significatif et positif en lecture à l'Est, alors qu'il est significatif et négatif au Littoral.

5.3.4. Implication de la communauté et performance des élèves

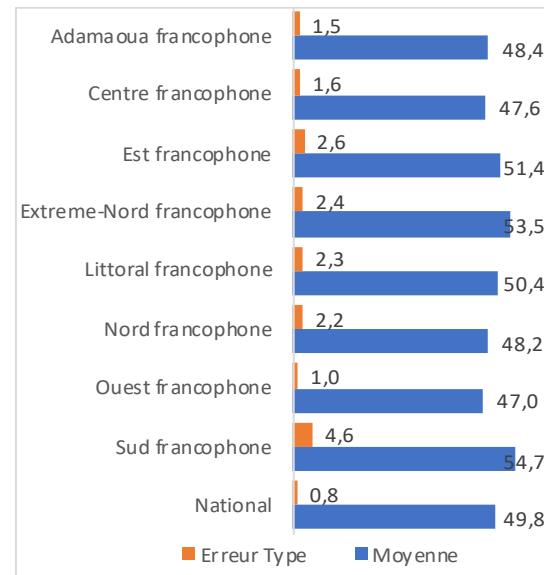
En début de scolarité, le niveau moyen de l'indice d'implication de la communauté dans le sous-système francophone du Cameroun est de 51,1. C'est dans la strate francophone de l'Est que cet indice est le plus élevé. L'indicateur de dispersion des résultats au sein d'une strate (l'écart-type) montre que le degré d'homogénéité dans la répartition de l'implication de la communauté entre écoles est variable selon la strate. Ainsi, le Sud présente les disparités les plus élevées, et l'Ouest, les plus faibles.

Mais en fin de scolarité, le niveau moyen de l'indice d'implication de la communauté sur l'ensemble francophone est de 49,8 ; c'est au Sud qu'il est le plus élevé. La Strate du Sud présente les disparités les plus élevées, et l'Ouest les moins élevées.

Graphique 5.102: Niveau moyen de l'indice d'implication de la communauté et écart type – Début de scolarité



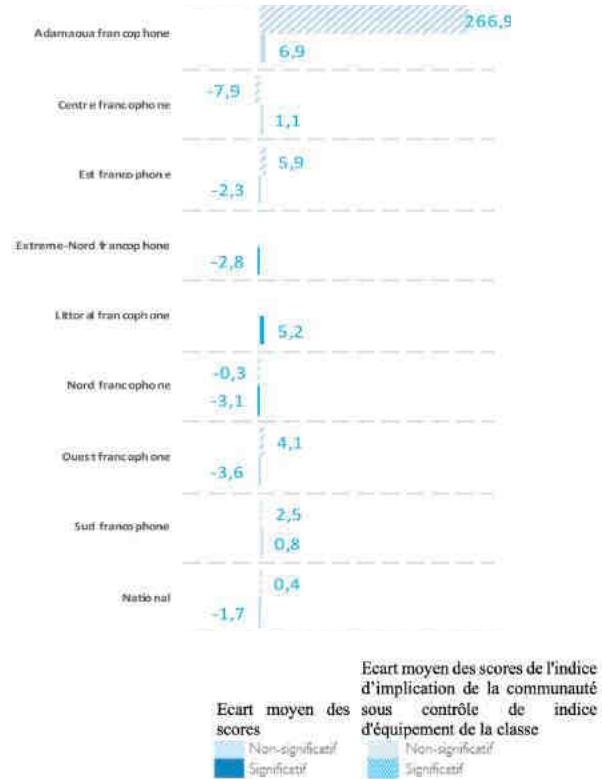
Graphique 5.103: Niveau moyen de l'indice d'implication de la communauté et écart type – Fin de scolarité



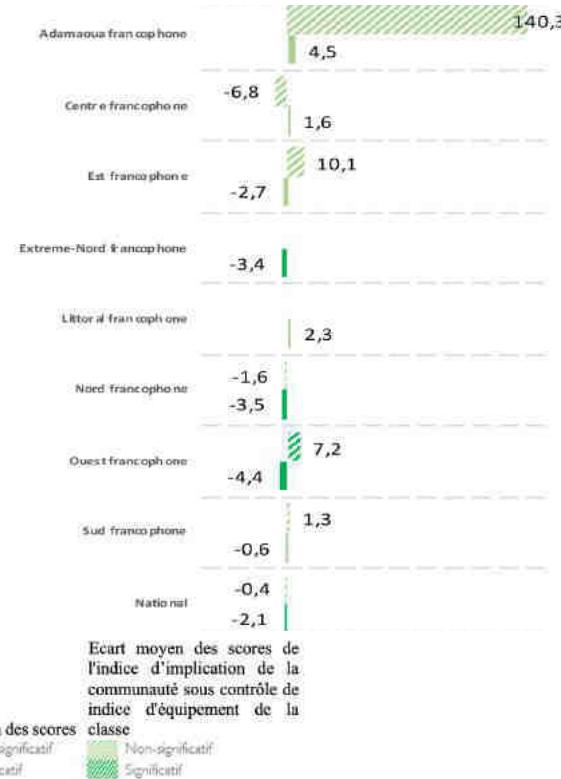
En début de scolarité, le niveau moyen d'implication de la communauté influence négativement les performances en lecture et en mathématiques, pour l'ensemble francophone. Cette influence n'est pas significative en lecture, mais elle l'est en mathématiques. Au niveau des strates en lecture, elle est significative et négative à l'Extrême-nord et Nord, positive au Littoral, alors qu'en mathématiques, elle est significative et négative l'Extrême-nord, Nord et Ouest.

En prenant en compte l'indice moyen d'équipement de la classe, ce lien demeure non significatif et négatif en mathématiques, et positif en lecture. Au niveau des strates, le lien n'est pas significatif dans les deux disciplines, sauf dans la strate de l'Ouest en mathématiques où il est significatif et positif.

Graphique 5.104 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'implication de la communauté est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Lecture



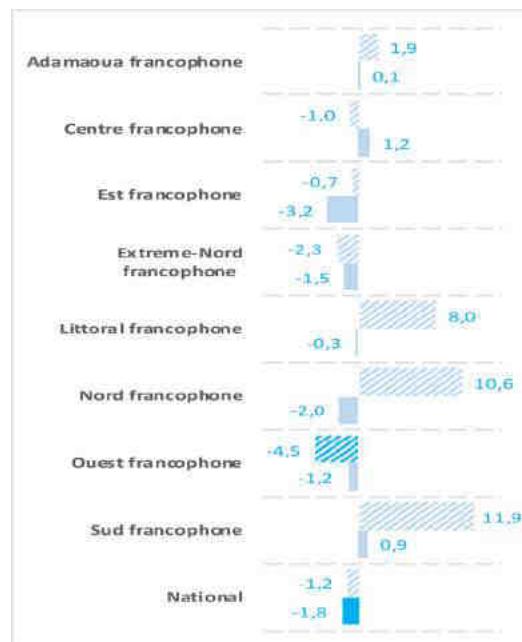
Graphique 5.105 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'implication de la communauté est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques



En fin de scolarité, le niveau moyen d'implication de la communauté influence également négativement les performances en lecture et en mathématiques, pour l'ensemble francophone. Cette influence n'est pas significative en mathématiques, mais elle l'est en lecture. Au niveau des strates en lecture, cette influence n'est pas significative dans les deux disciplines, sauf au niveau de l'Extrême-nord où elle est significative et négative.

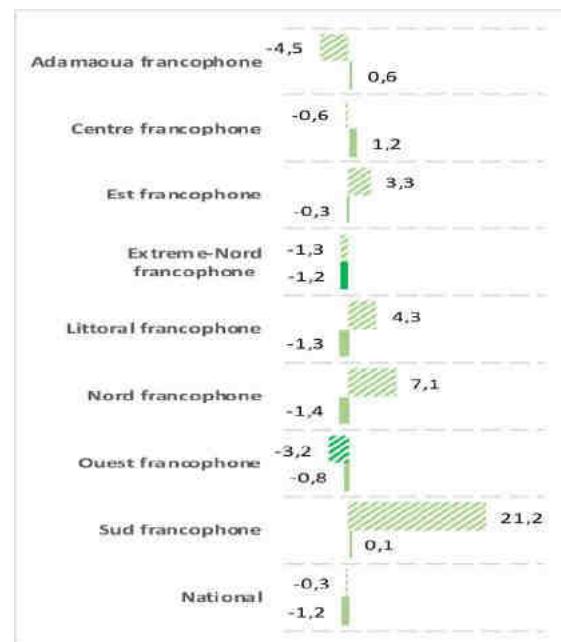
Selon l'indice moyen d'équipements de la classe, ce lien n'est pas significatif et demeure négatif dans les deux disciplines. Au niveau des strates, le lien n'est pas significatif dans les deux disciplines, sauf dans la strate de l'Ouest où il est significatif et positif.

Graphique 5.106 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'implication de la communauté est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Langue



Ecart moyen des scores de l'indice d'implication de la communauté sous contrôle de indice d'équipements de la classe

Graphique 5.107 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indice d'implication de la communauté est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques



Ecart moyen des scores de l'indice d'implication de la communauté sous contrôle de indice d'équipements de la classe

5.3.5. Indice d'aménagement du territoire

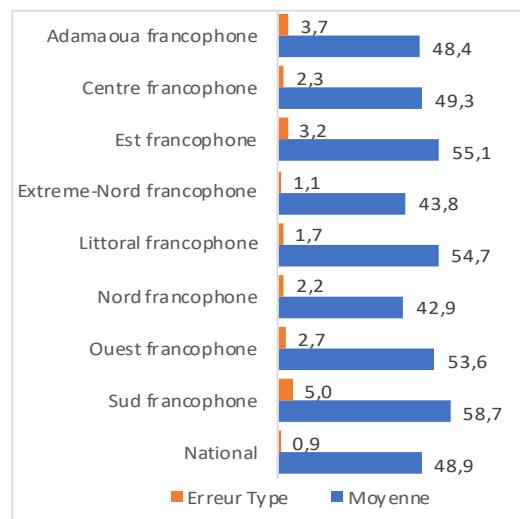
Dans le sous-système francophone, le Sud détient l'indice d'aménagement du territoire le plus élevé, en début de scolarité. Les autres strates, dont l'indice est supérieur à la moyenne, sont : l'Est, l'Ouest, le Littoral et le Centre. Les strates francophones disposant des plus faibles niveaux d'aménagement de territoire sont le Nord et l'Extrême-nord.

L'indicateur de dispersion des résultats au sein d'une strate (l'écart-type) prouve que le degré d'homogénéité dans la répartition au niveau de l'aménagement du territoire est variable selon la strate. En effet, le Sud présente la disparité la plus forte, et l'Extrême-nord et le Littoral, les moins fortes. Parmi les différentes strates francophones du pays, celles dont le niveau d'aménagement du territoire est élevé n'ont pas les meilleures répartitions, sauf la strate du Littoral qui affiche une meilleure répartition.

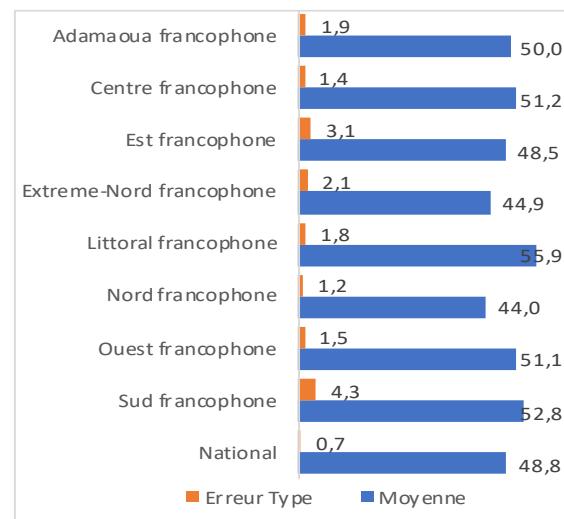
En fin de scolarité, le niveau moyen de l'indice d'aménagement du territoire sur l'ensemble des strates francophones du Cameroun est de 48,8. C'est au Littoral que cet indice est le plus élevé. Les autres strates dont l'indice est supérieur ou très proche de la moyenne sont le Sud, l'Ouest, le Centre et l'Adamaoua. Celles qui disposent du plus faible niveau d'aménagement de territoire sont toujours le Nord et l'Extrême-nord.

Comme en début de scolarité, le Sud présente toujours la disparité la plus forte, et le Nord et le Littoral, les moins fortes. On relève également que les strates dont le niveau d'aménagement du territoire est élevé ont les meilleures allocations sur l'étendue du territoire, comparativement aux autres strates, à l'exception du Sud.

Graphique 5.108 : Niveau moyen de l'indicateur et écart type – Début de scolarité



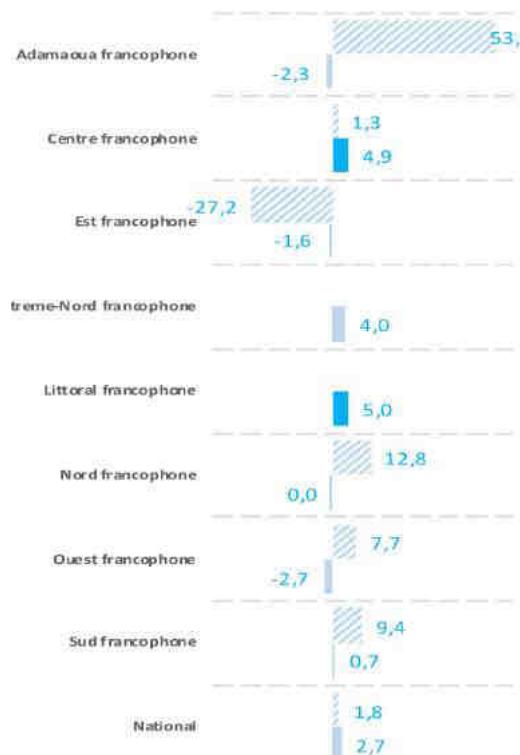
Graphique 5.109 : Niveau moyen de l'indicateur et écart type – Fin de scolarité



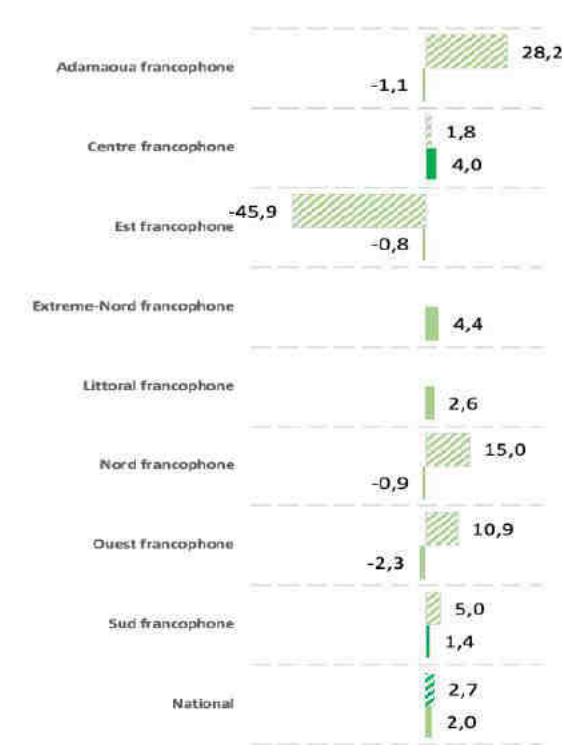
En début de cycle primaire, l'indice d'aménagement du territoire influence positivement les performances des élèves en langue et en mathématiques. L'effet brut de dotation en aménagement du territoire sur les apprentissages des élèves, dans les deux disciplines, n'est pas significativement positif, sauf au Centre et au Littoral, en langue, et au Centre et Sud en mathématiques.

Ce lien n'est pas significativement positif en lecture, mais il l'est en mathématiques, sous le contrôle de l'indice d'infrastructures de l'école. Cette significativité positive n'est observée dans aucune des strates francophones du pays.

Graphique 5.110 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Lecture



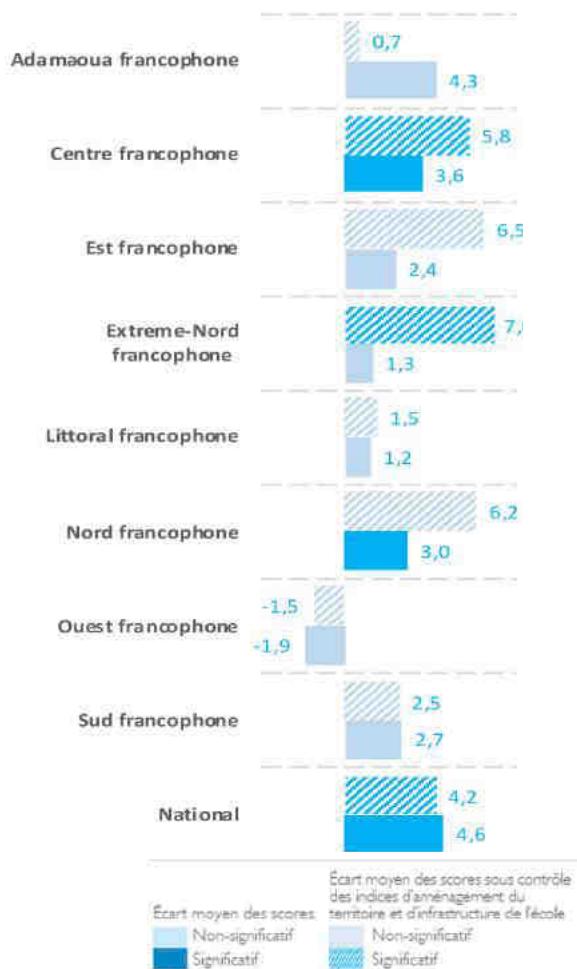
Graphique 5.111 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques



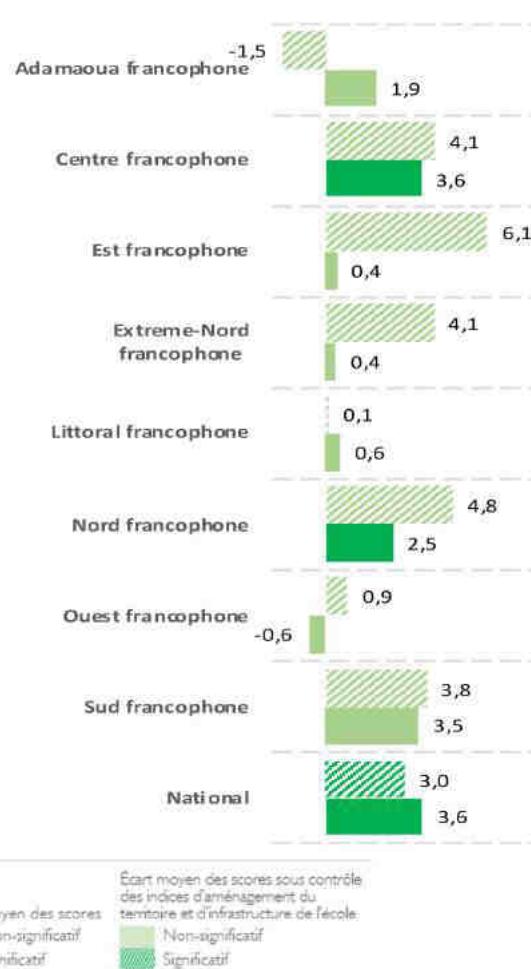
En fin de cycle primaire, l'indice d'aménagement du territoire influence positivement les performances des élèves en langue et en mathématiques. De même, l'effet brut de dotation en aménagement du territoire sur les apprentissages des élèves dans les deux disciplines est significativement positif dans les strates du Nord et dans celles du Centre, dans les deux disciplines.

Ce lien demeure significativement positif dans les deux disciplines, sous le contrôle de l'indice d'infrastructures de l'école. Cette significativité positive est observée uniquement à l'Extrême-nord et au Centre en lecture. Toutefois, elle n'est observée dans aucune strate francophone en mathématiques.

Graphique 5.II2 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en fin de scolarité-Langue



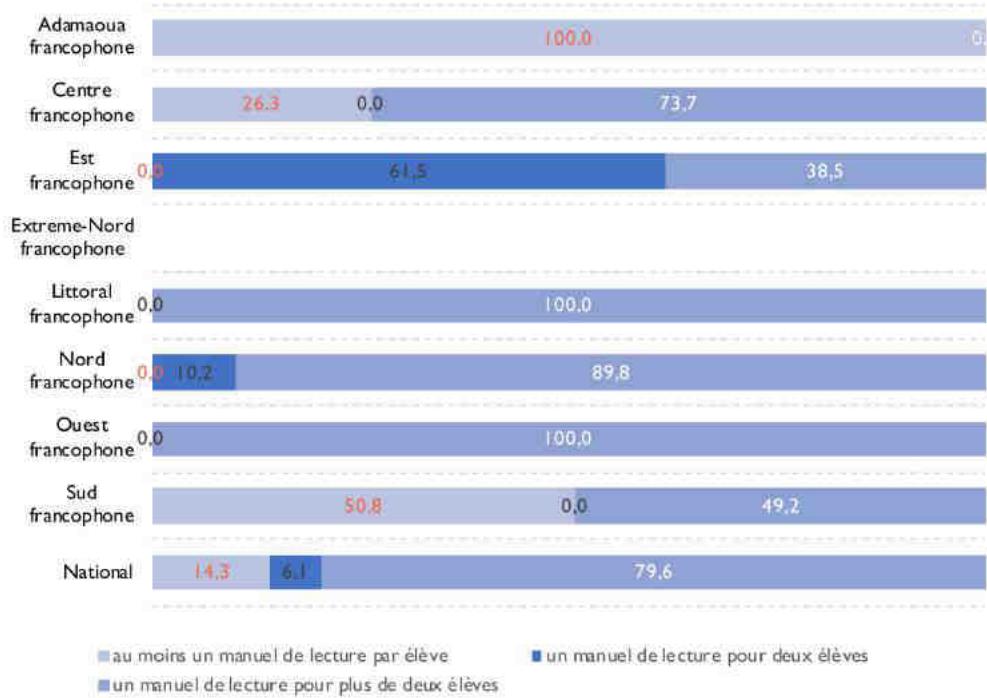
Graphique 5.II3 : Écart moyen entre les scores des élèves d'une école donnée et des élèves dont l'indicateur est inférieur d'une unité, en fin de scolarité-Mathématiques



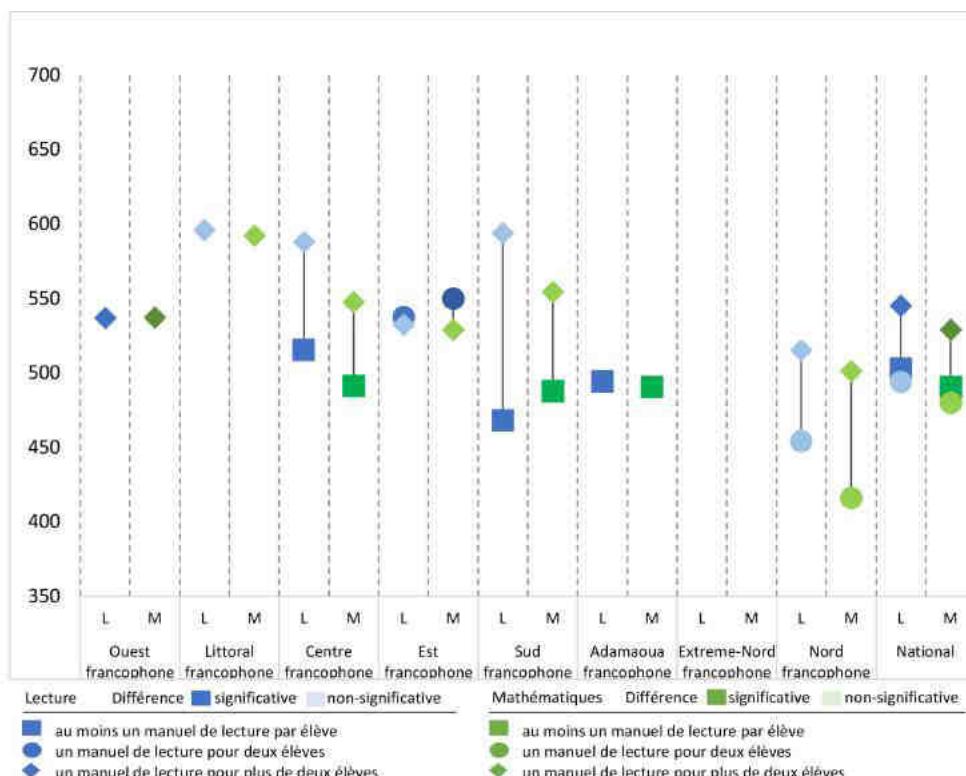
5.3.6. Manuels scolaires et performance des élèves

En début de scolarité dans le sous-système francophone, 85,7 % des élèves sont plus de deux à partager un manuel de lecture. Ce pourcentage est très élevé, lorsqu'on connaît les effets positifs de la possession du manuel sur l'amélioration des apprentissages des élèves.

Seuls 14,3 % des élèves ont, au moins, un manuel de lecture par élève. Le fort pourcentage pour ce groupe se trouve à l'Adamaoua (100 %) et au Sud (50,8 %).

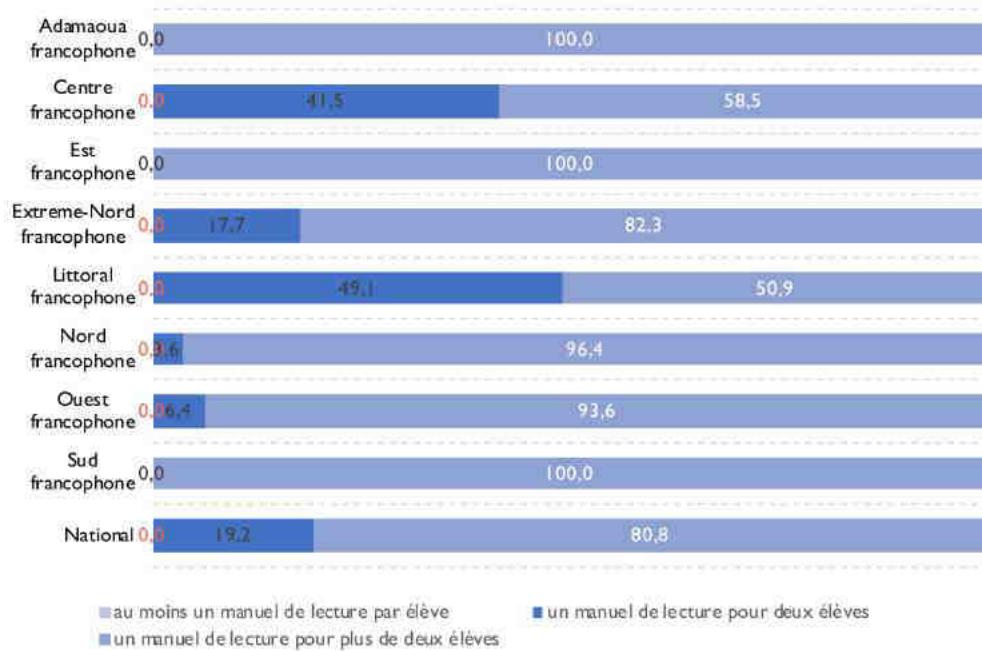
Graphique 5.114 : Répartition des élèves selon le nombre de manuels de lecture par élève en début de scolarité

En début de scolarité, les écarts de performances des élèves selon le nombre de manuels de lecture par élève sont significatifs en faveur des élèves se trouvant dans la situation d'un manuel de lecture pour plus de deux élèves. C'est également le constat presque général qui se dégage au niveau des différentes strates.

Graphique 5.115 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le nombre de manuels de lecture par élève, en début de scolarité

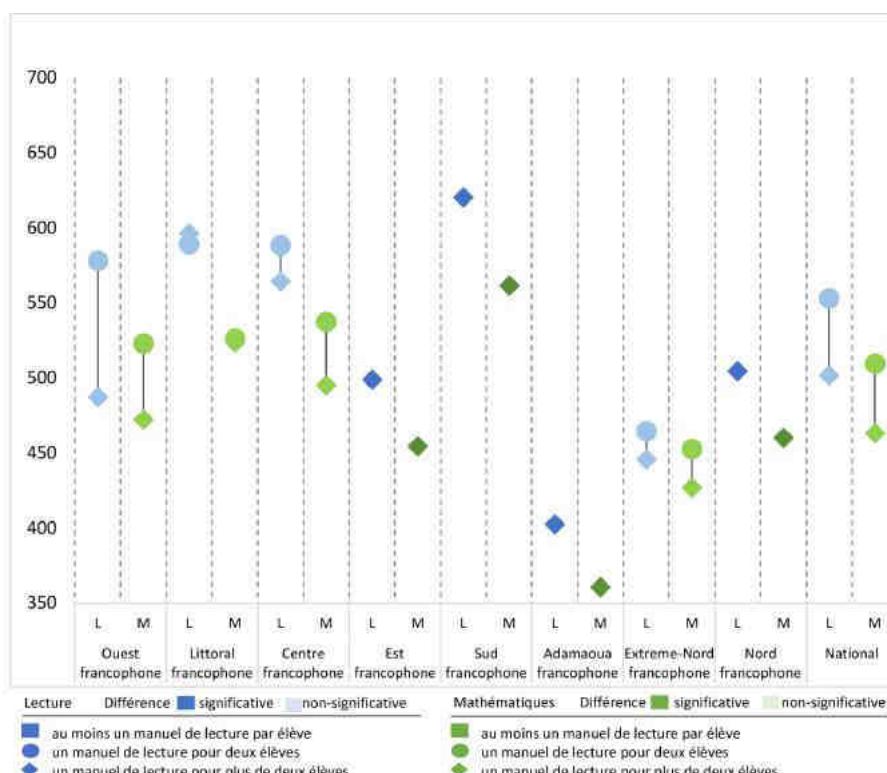
En fin de scolarité, dans le sous-système francophone, la quasi-totalité des élèves sont plus de deux à partager un manuel de lecture. Ce constat est le même au niveau des différentes strates du pays.

Graphique 5.II6 : Répartition des élèves selon le nombre de manuels de lecture par élève en fin de scolarité



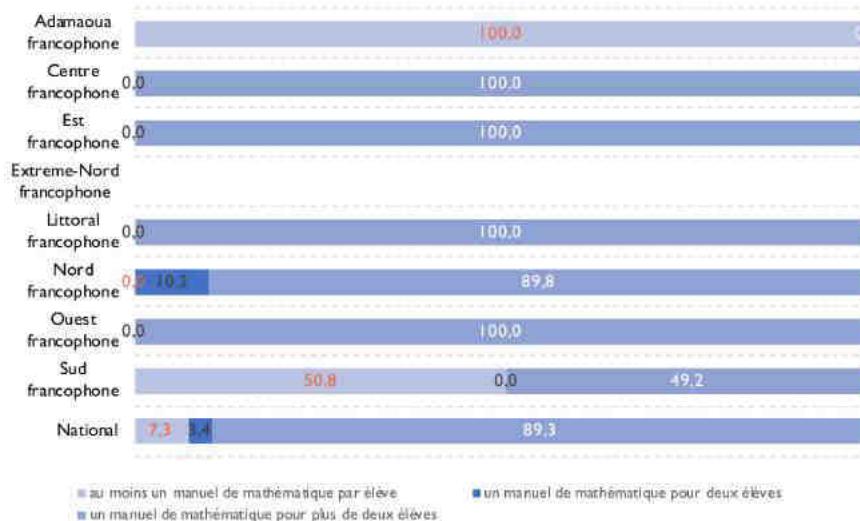
Cependant, en fin de scolarité, les écarts de performances des élèves, selon le nombre de manuels de lecture par élève ne sont pas significatifs en faveur des élèves se trouvant dans la situation d'un manuel de lecture pour deux élèves.

Graphique 5.II7 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le nombre de manuels de lecture par élève, en fin de scolarité



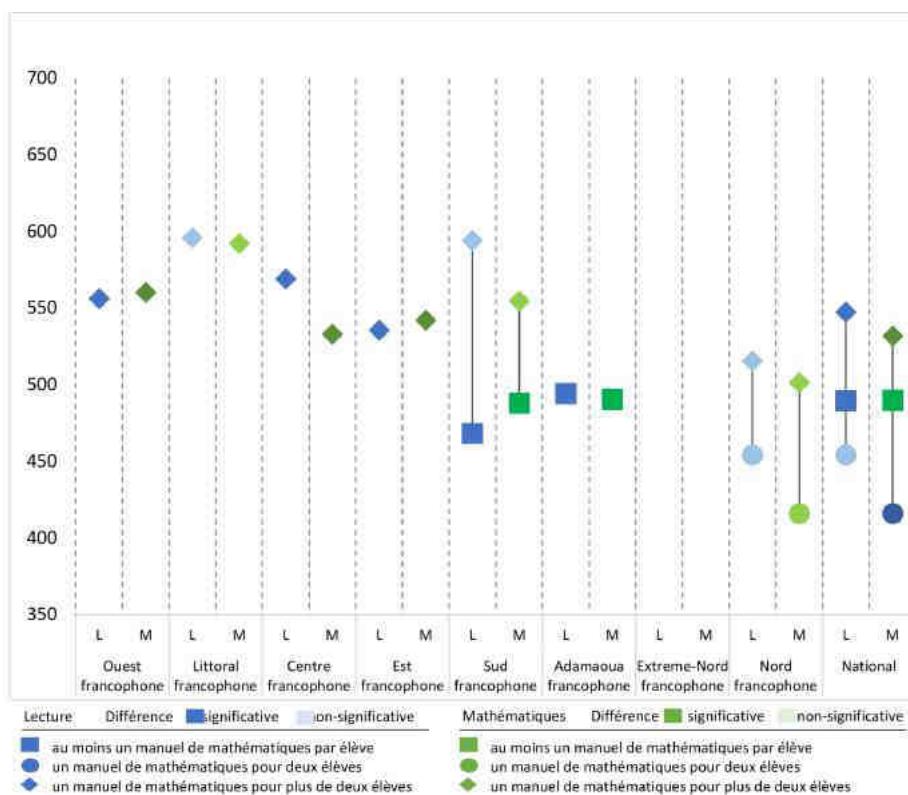
En début de scolarité, dans le sous-système francophone, 92,7 % des élèves sont plus de deux à partager un manuel de mathématiques. Ce pourcentage est très élevé, lorsqu'on connaît les effets positifs de la possession du manuel sur l'amélioration des apprentissages des élèves. Seuls, 7,3 % des élèves ont au moins un manuel de lecture. Le fort pourcentage pour ce groupe se trouve à l'Adamaoua (100 %) et au Sud (50,8 %).

Graphique 5.118 : Répartition des élèves selon le nombre de manuels de mathématiques par élève, en début de scolarité



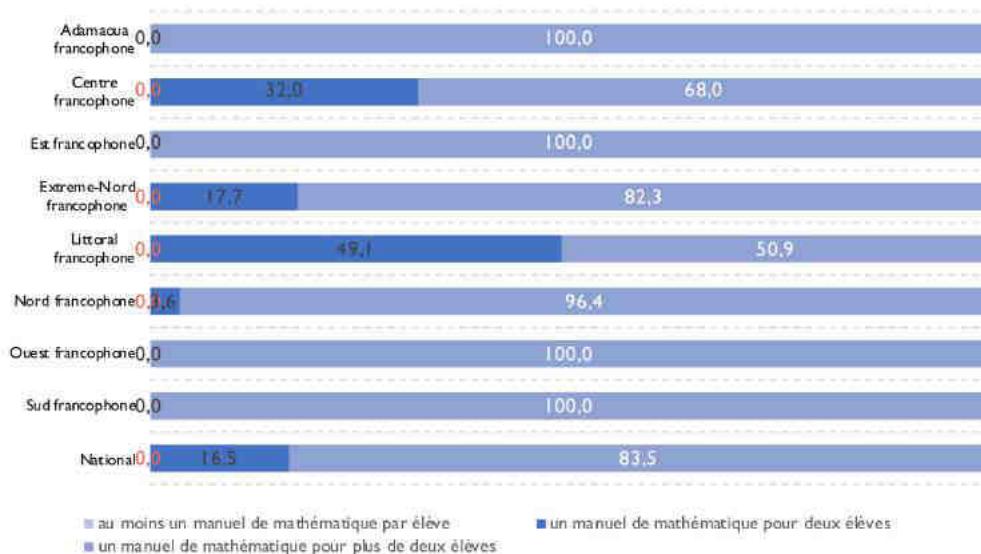
En début de scolarité, les écarts de performances des élèves selon le nombre de manuels de mathématiques disponible par élève sont significatifs en faveur des élèves se trouvant dans la situation d'un manuel de lecture pour plus de deux élèves. C'était déjà le cas selon le nombre de manuels de lecture par élèves. C'est également le constat pratiquement général qui se dégage au niveau des différentes strates.

Graphique 5.119 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le nombre de manuels de mathématiques par élève en début de scolarité



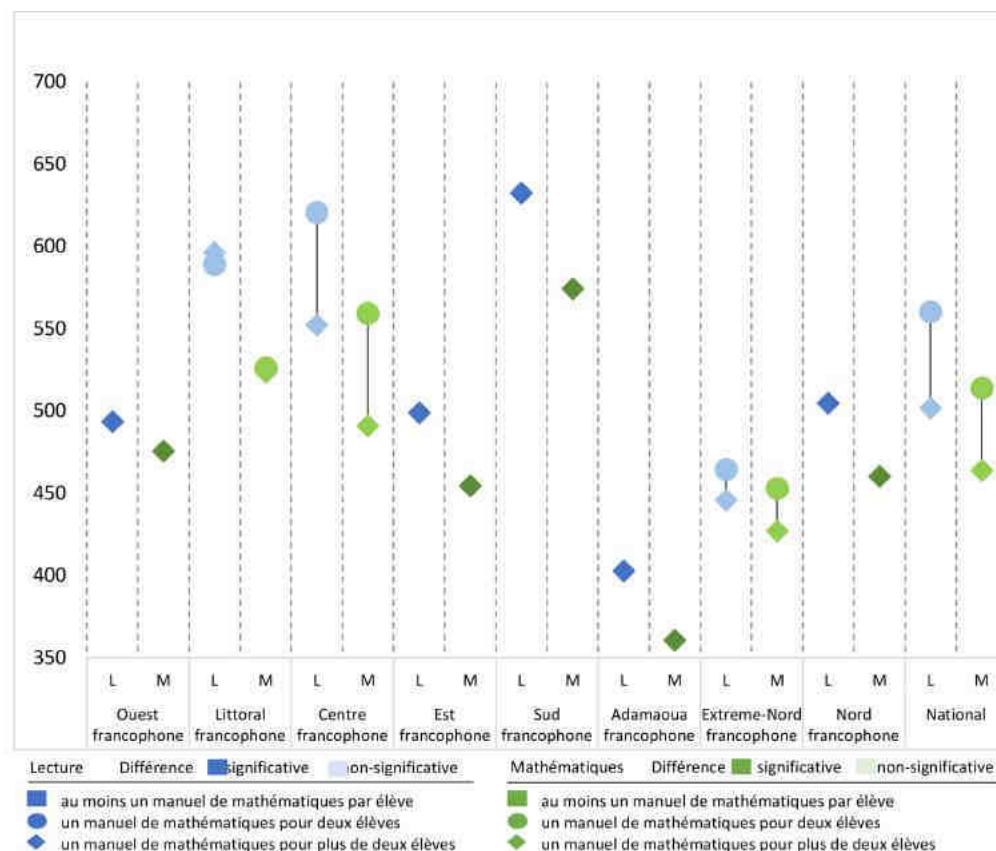
En fin de scolarité, dans le sous-système francophone, la quasi-totalité des élèves sont également plus de deux à se partager un manuel de mathématiques, comme c'était déjà le cas avec le manuel de lecture. Ce constat est le même au niveau des différentes strates du pays.

Graphique 5.120 : Répartition des élèves, selon le nombre de manuels de mathématiques par élève, en fin de scolarité



En fin de scolarité, les écarts de performances des élèves, selon le nombre de manuels de mathématiques par élève ne sont pas significatifs en faveur des élèves se trouvant dans la situation d'un manuel de lecture pour deux élèves.

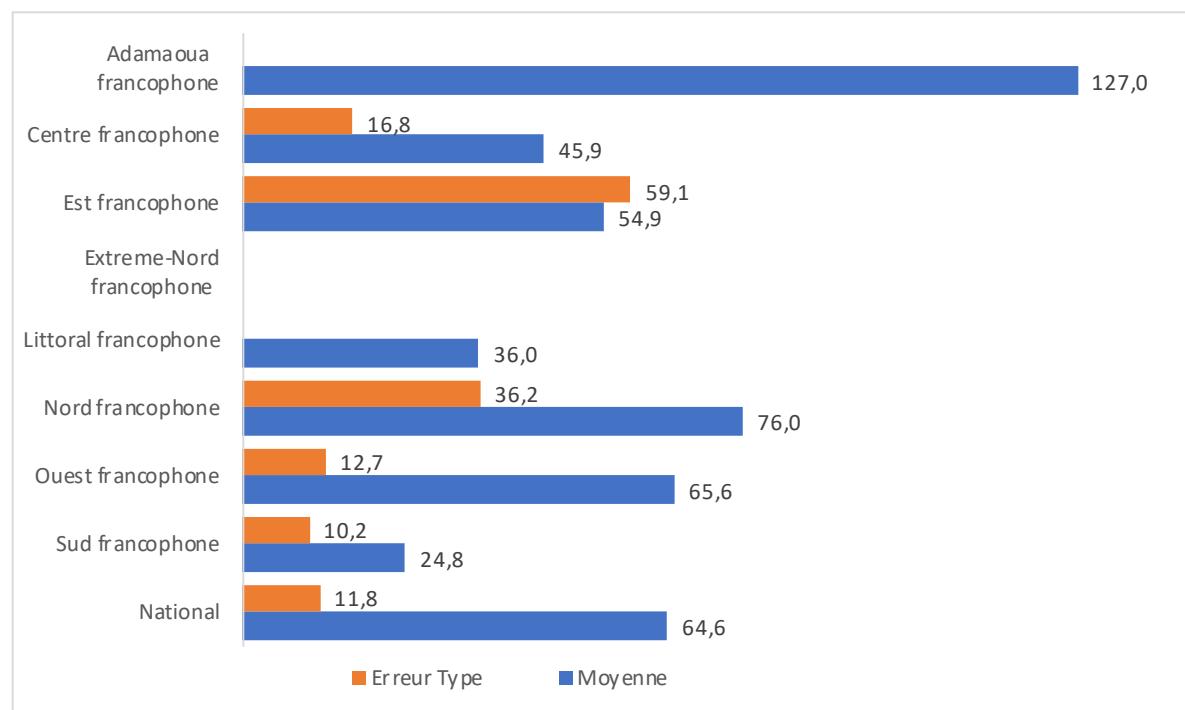
Graphique 5.121: Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le nombre de manuels de mathématiques par élève en fin de scolarité



5.3.7.Taille des classes et performance des élèves

En début de scolarité, dans le sous-système francophone, la taille moyenne d'une classe est de 64,6 ; la plus élevée est observée dans la strate de l'Adamaoua, et la plus faible , dans au Sud. L'indicateur de dispersion des résultats au sein d'une strate (l'écart-type) indique que le degré d'homogénéité dans la répartition de la taille de la classe est variable selon la strate. En effet, l'Est présente la disparité la plus forte, et le Sud, la plus faible. La disparité est presque nulle dans la strate de l'Adamaoua. Il est fort intéressant de constater que le Sud allie parfaitement une taille de classe faible et un niveau de disparité également faible.

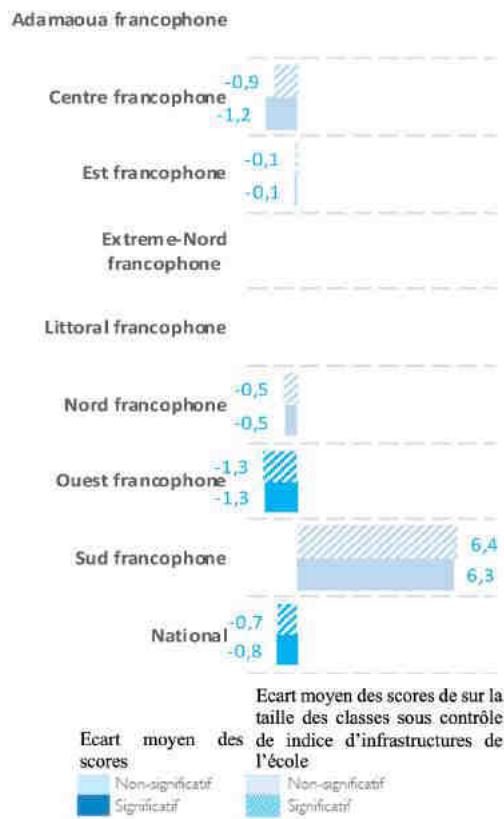
Graphique 5.122 : Niveau moyen de la taille de la classe et écart type – Début de scolarité



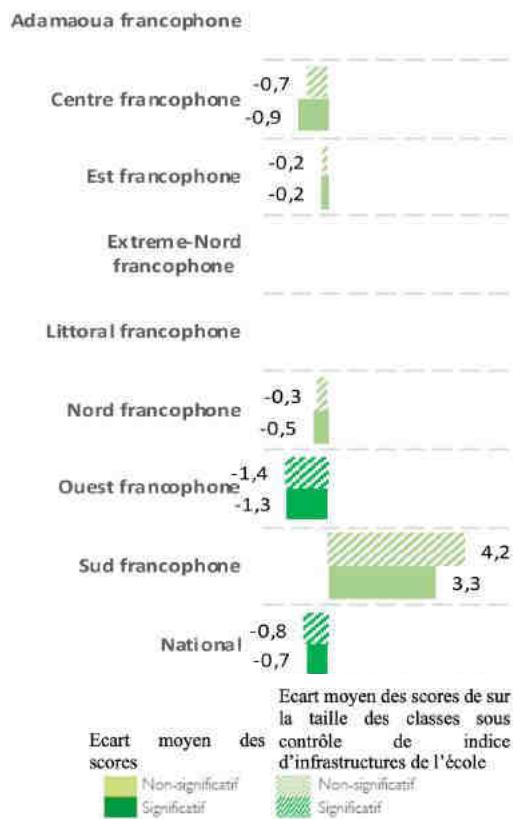
En début de cycle primaire, la taille de la classe influence négativement les performances des élèves en langue et en mathématiques. L'effet brut de la taille de classe sur les apprentissages des élèves dans les deux disciplines est particulièrement significatif. Au niveau des différentes strates francophones, cet effet est uniquement significatif et négatif à l'Ouest. Il n'est pas significatif dans les autres strates.

Ce lien demeure significativement négatif dans les deux disciplines sous le contrôle de l'indice d'infrastructures de l'école. De même, cette significativité négative n'est observée que dans la strate de l'Ouest.

Graphique 5.123 : Écart moyen entre les scores des élèves données et des élèves dont la taille de la classe est inférieure d'une unité, en début de scolarité-Lecture

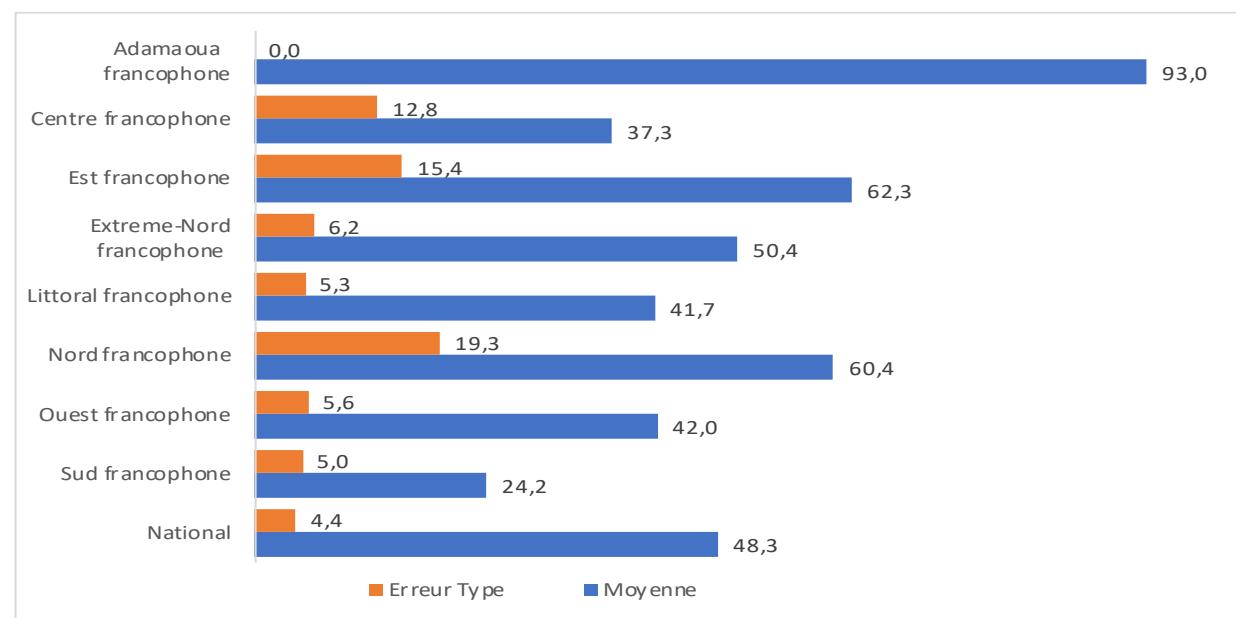


Graphique 5.124 : Écart moyen entre les scores des élèves donnée et des élèves dont la taille de la classe est inférieure d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques



En fin de scolarité, dans le sous-système francophone, la taille moyenne d'une classe est de 48,3. La plus élevée est toujours observée dans la strate de l'Adamaoua, et la plus faible, dans au Sud, comme ce fut déjà le cas en début de scolarité. L'indicateur de dispersion des résultats au sein d'une strate (l'écart-type) permet de remarquer que le degré d'homogénéité dans la répartition au niveau de la taille de la classe est variable selon la strate. En effet, le Nord présente la disparité la plus forte, et le Sud, la plus faible. La disparité est presque nulle dans la strate de l'Adamaoua. Il est fort intéressant de constater que le Sud allie parfaitement une taille de classe faible et un niveau de disparité également faible.

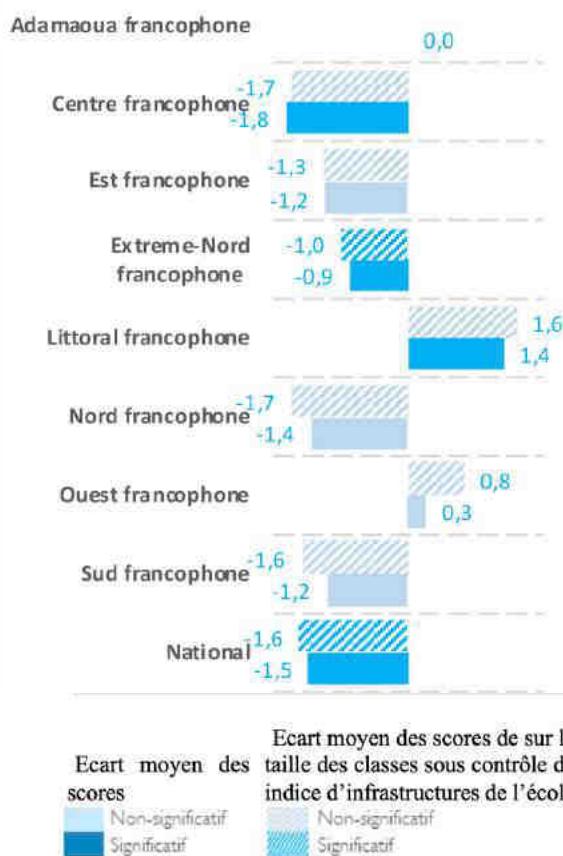
Graphique 5.125 : Niveau moyen de la taille de la classe et écart type – Fin de scolarité



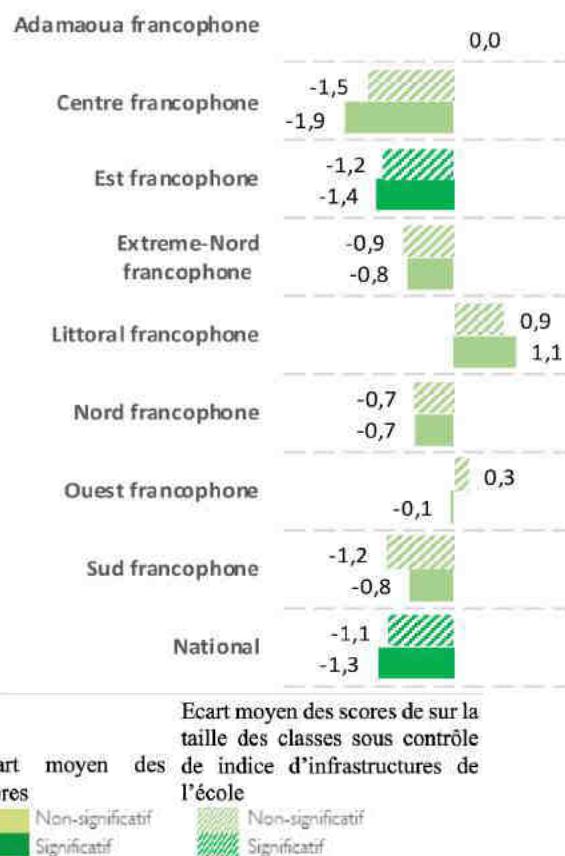
En fin de cycle primaire, la taille de la classe influence négativement encore davantage les performances des élèves en langue et en mathématiques, et l'effet brut de la taille de classe sur les apprentissages des élèves, dans les deux disciplines, est particulièrement significatif. Au niveau des différentes strates francophones, cet effet est significatif et négatif au centre et à l'Extrême-nord en lecture, positif au Littoral. En mathématiques, il est significatif et négatif seulement à l'Est.

Ce lien demeure également significatif et négatif dans les deux disciplines sous le contrôle de l'indice d'infrastructures de l'école. De même, cette significativité négative n'est observée que dans la strate de l'Extrême-nord en lecture, et à l'Est en mathématiques.

Graphique 5.126 : Écart moyen entre les scores des élèves données et des élèves dont la taille de la classe est inférieure d'une unité, en début de scolarité-Langue



Graphique 5.127 : Écart moyen entre les scores des élèves données et des élèves dont la taille de la classe est inférieure d'une unité, en début de scolarité-Mathématiques



5.4. CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS ET DES DIRECTEURS ET PERFORMANCE DES ÉLÈVES

Grâce aux réponses aux questionnaires soumis aux directeurs des écoles enquêtées, l'évaluation PASEC2019 a permis d'identifier quelques caractéristiques des directeurs d'écoles qui peuvent contribuer à comprendre le contexte d'acquisition des compétences par les élèves.

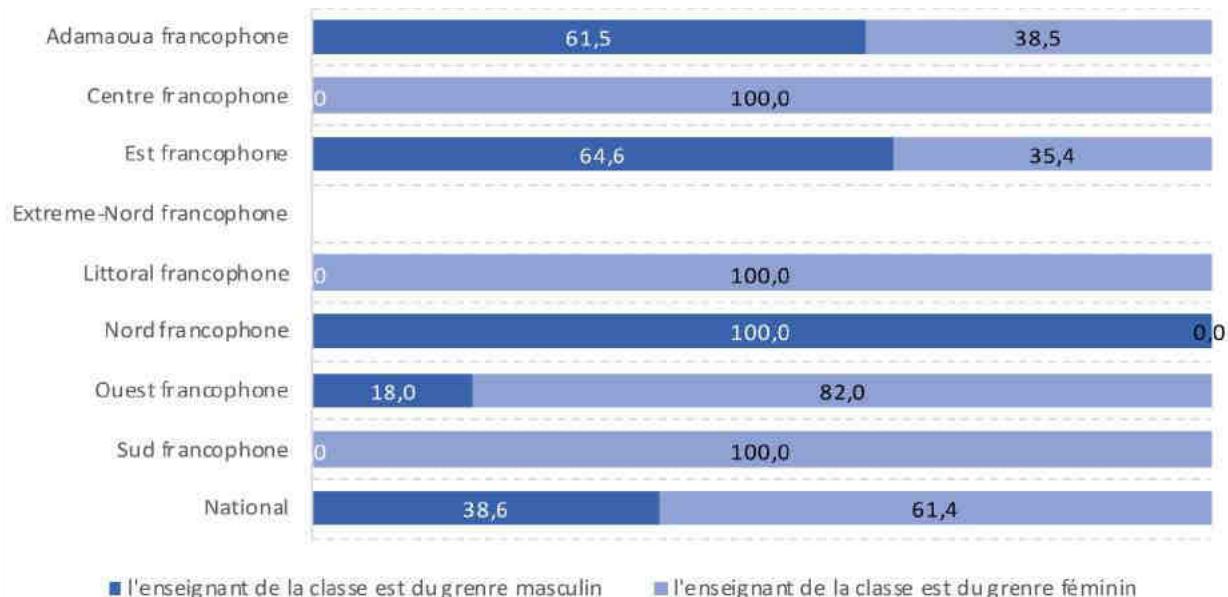
5.4.1. Le Genre

5.4.1.1 Le Genre des enseignants

Dans le sous-système francophone, la plupart des élèves sont encadrés dans des salles de classe dirigées par des femmes, en début de scolarité, et par des hommes, en fin de scolarité. Cependant, les élèves encadrés par les femmes présentent des meilleures performances.

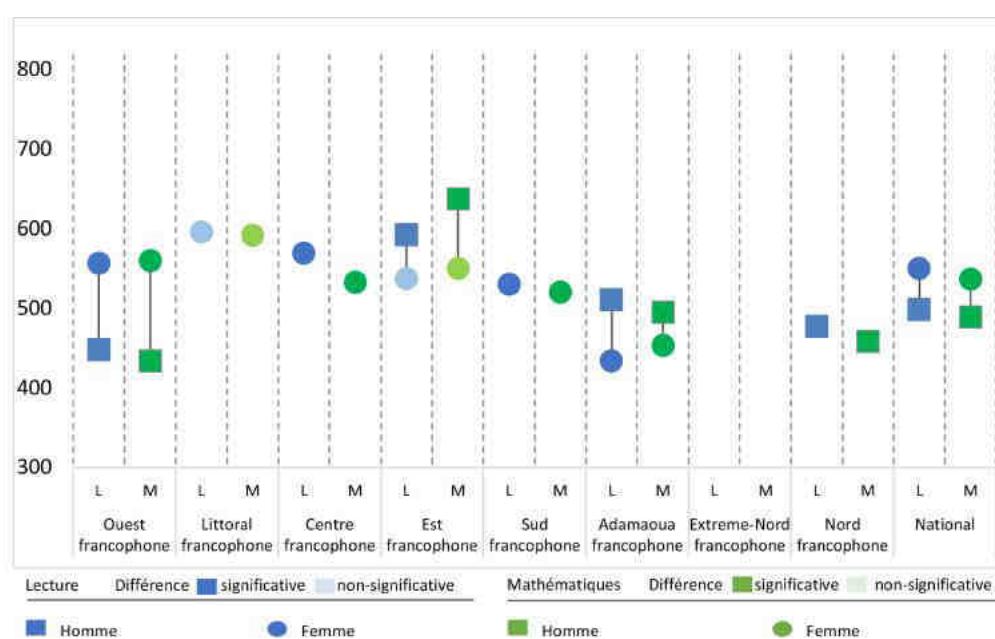
La majorité des élèves enquêtés, en début de scolarité, sont encadrés dans des salles de classe dirigées par des femmes, soit 61,4 % en moyenne. Au niveau des strates, seul le Nord présente une situation avec la totalité des élèves encadrés par des hommes, tandis qu'au Littoral, au Centre et au Sud, c'est la situation inverse.

Graphique 5.128 : Répartition des élèves selon le genre de l'enseignant en début de scolarité



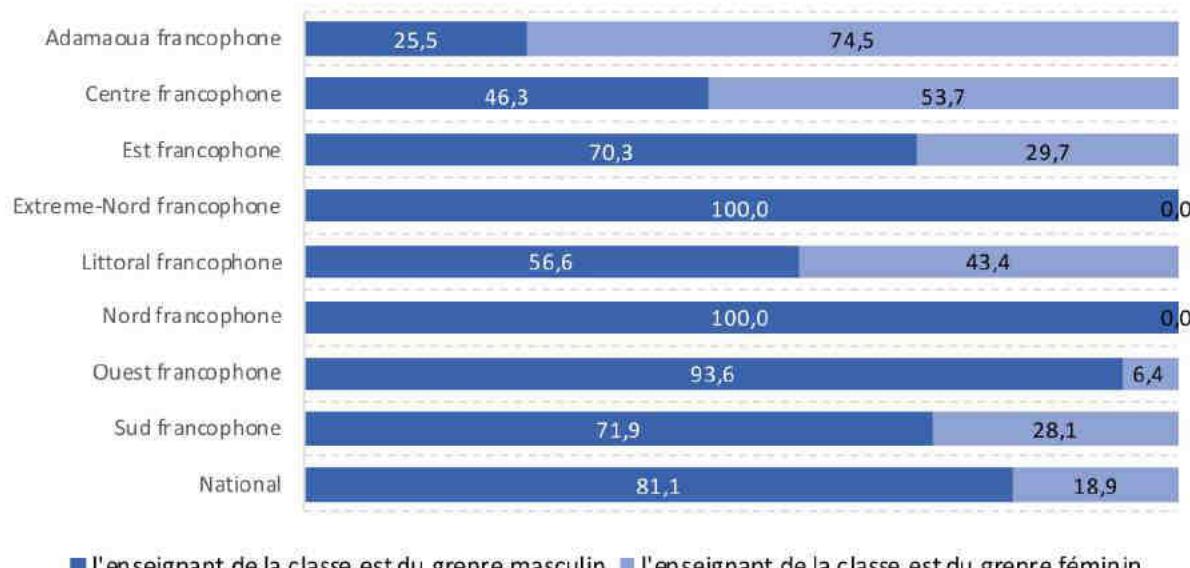
En début de scolarité, la différence moyenne de performances est significative, en lecture et en mathématiques, entre les élèves dont l'enseignant est une femme et ceux dont l'enseignant est un homme, et elle est en faveur des élèves encadrés par les femmes. Cette différence est également significative à l'Ouest uniquement. Cependant, la différence de performances est en faveur des élèves encadrées par des hommes à l'Adamaoua et à l'Est.

Graphique 5.129 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le genre de l'enseignant en début de scolarité



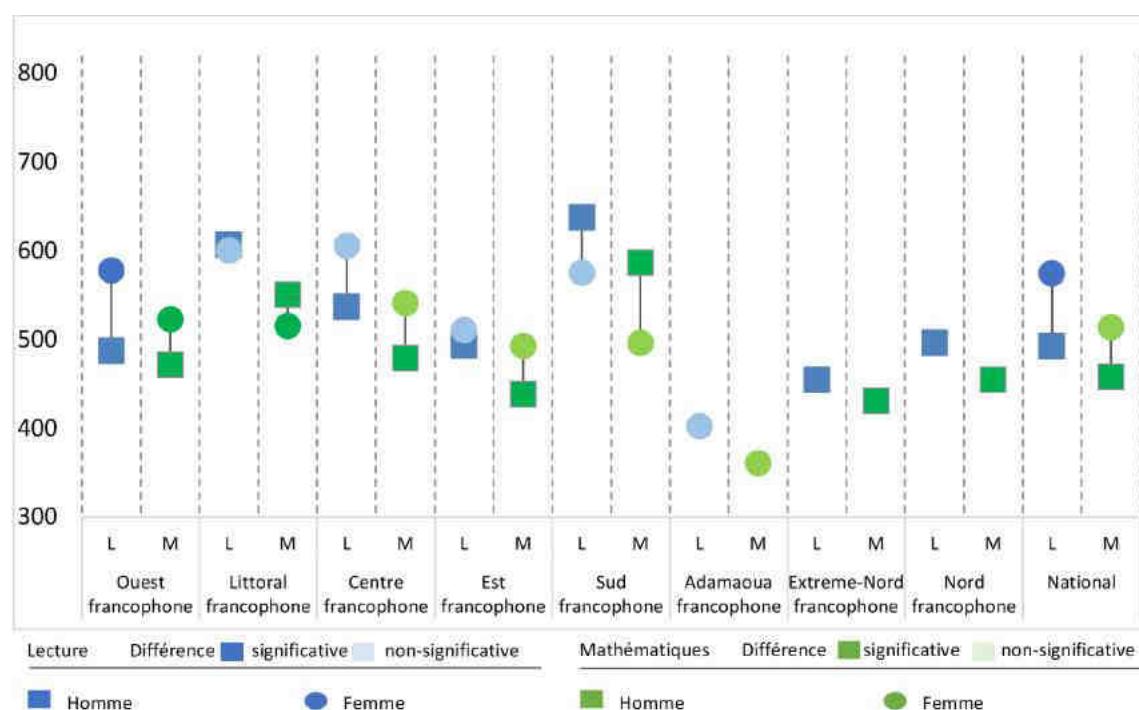
La majorité des élèves enquêtés fin début de scolarité sont encadrés par des hommes, soit 81,1 %, en moyenne. Au niveau des strates, seuls le Nord et l'Extrême-nord présentent une situation avec la totalité des élèves encadrée par des hommes. A l'Adamaoua, les élèves sont plus encadrés par les femmes (74,5 %).

Graphique 5.130 : Répartition des élèves selon le genre de l'enseignant en fin de scolarité



En fin de scolarité, la différence moyenne de performances est significative, en lecture et en mathématiques, entre les élèves dont l'enseignant est une femme et ceux dont l'enseignant est un homme, et elle est en faveur des élèves encadrés par les femmes, comme cela a été observé, en début de scolarité. Cette différence est également significative à l'Ouest, au Centre et à l'Est (en mathématiques uniquement). Cependant, la différence de performances est en faveur des élèves encadrés par des hommes, au Sud et au Littoral (en mathématiques uniquement).

Graphique 5.131 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité, selon le genre de l'enseignant en fin de scolarité

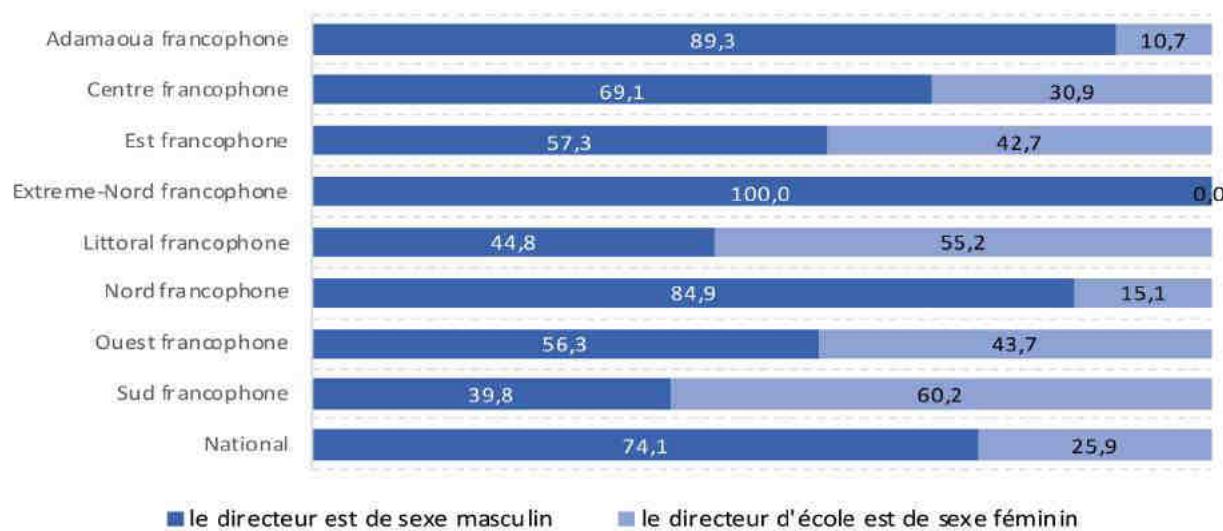


5.4.1.2. Le Genre des directeurs d'école

La plupart des élèves du sous-système francophone proviennent d'écoles dirigées par des hommes. Cependant, les élèves fréquentant une école dirigée par une femme présentent des meilleures performances.

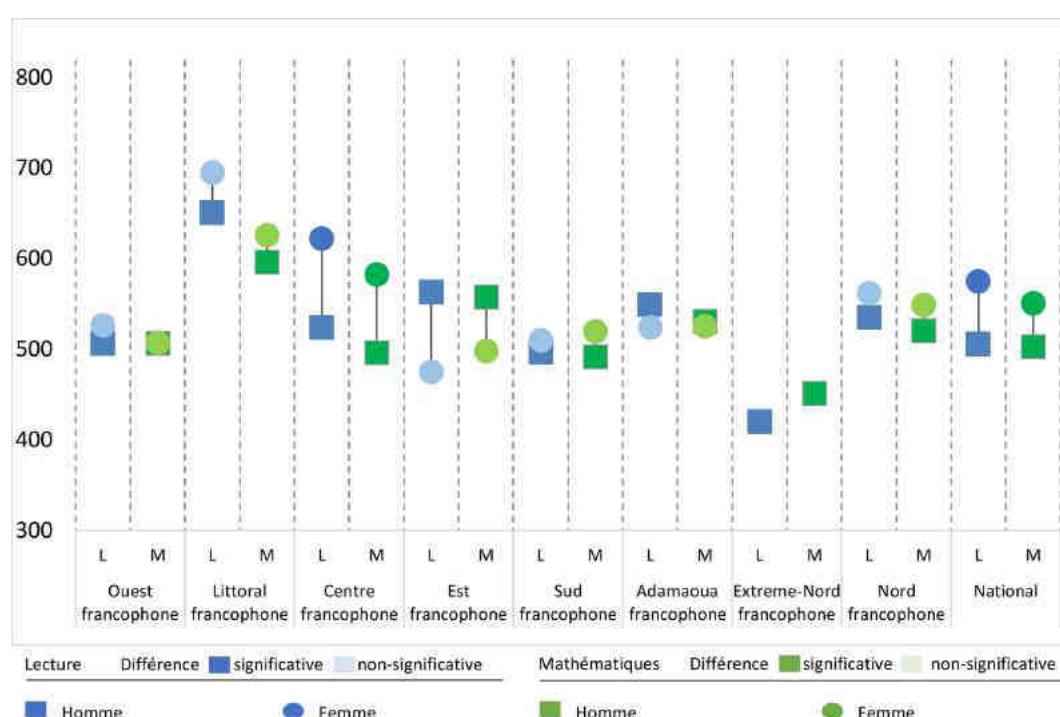
La majorité des élèves enquêtés en début de scolarité fréquente des écoles dirigées par des hommes, soit 74,1 %, en moyenne. Au niveau strate, seuls le Sud et le Littoral présentent une situation différente avec moins de la moitié des élèves fréquentant des écoles dirigées par les hommes.

Graphique 5.132 : Répartition des élèves selon le sexe du directeur



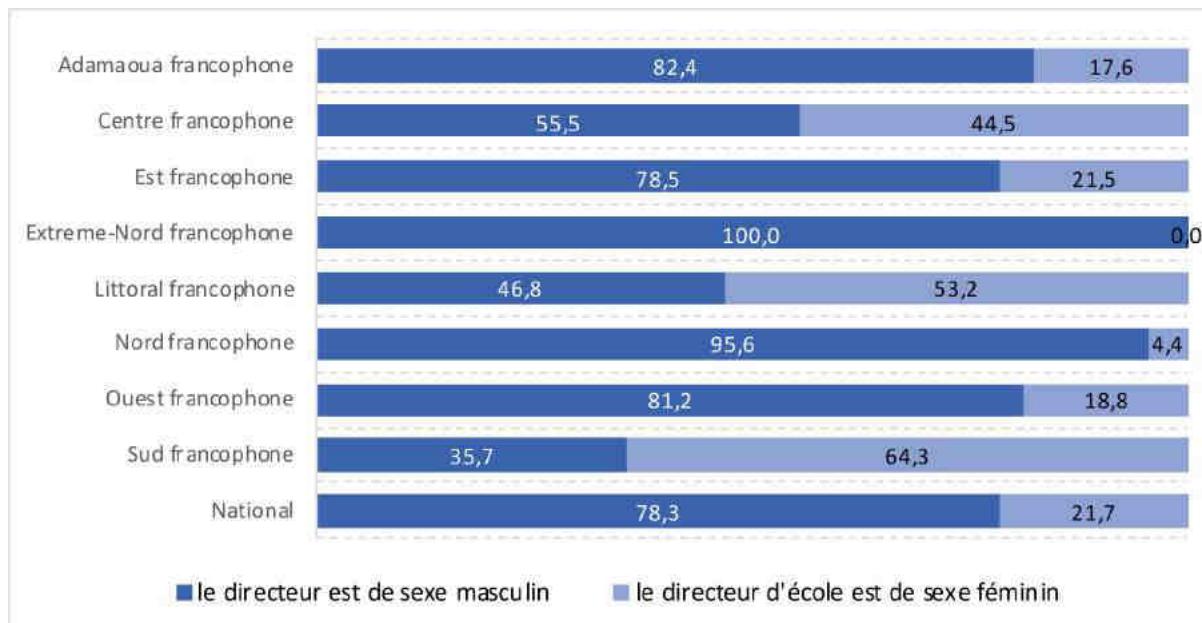
En début de scolarité, la différence moyenne de performances en lecture et en mathématiques, est significative entre les élèves dont le directeur de l'école est une femme et ceux dont le directeur de l'école est un homme, et elle est en faveur des élèves des écoles dirigées par les femmes. Cette différence est significative dans trois strates (Littoral, Centre et Nord) en lecture, et dans quatre strates (Littoral, Centre, Nord et Sud) en mathématiques en faveur des élèves dont le directeur de l'école est une femme. Dans la strate de l'Est, la différence est significative en faveur des élèves dont le directeur est un homme

Graphique 5.133 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon le sexe du directeur



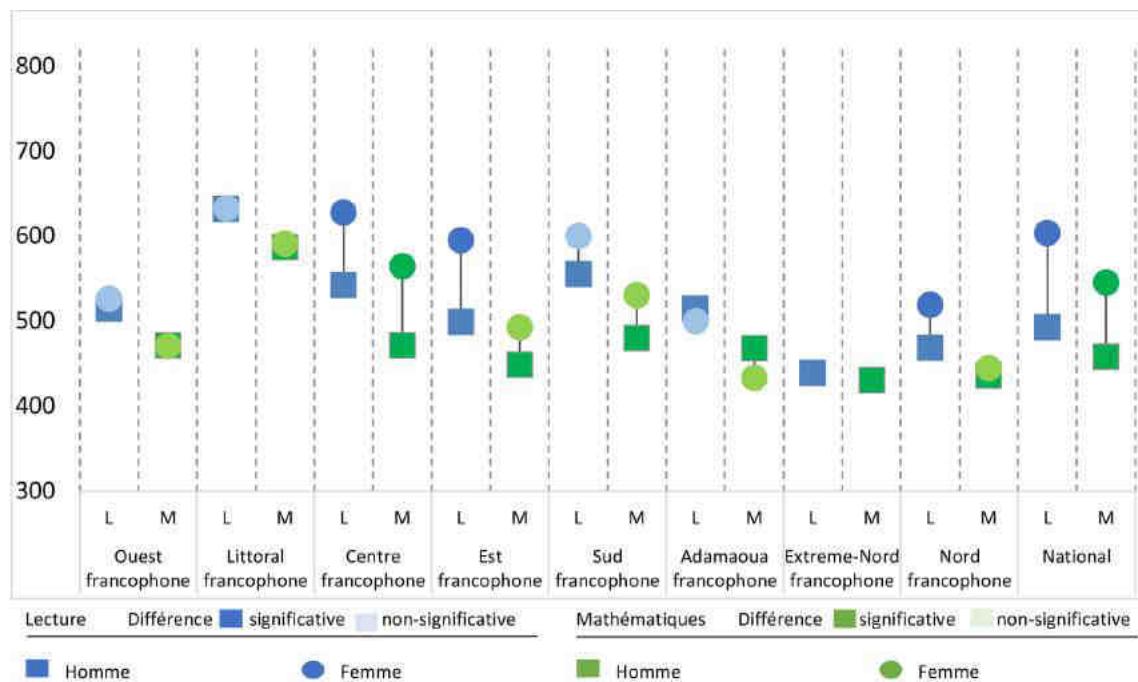
La majorité des élèves, en fin de scolarité, fréquentent des écoles dirigées par des hommes également, soit 78,3 %, en moyenne. Au niveau strate, seul le Sud présente une situation différente avec moins de la moitié des élèves fréquentant des écoles dirigées par les hommes

Graphique 5.134 : Répartition des élèves selon le sexe du directeur



En fin de scolarité, la différence moyenne de performances est significative, en lecture et en mathématiques, entre les élèves dont le directeur de l'école est une femme et ceux dont le directeur de l'école est un homme, et elle est en faveur des élèves des écoles dirigées par les femmes, comme c'était le cas en début de scolarité. Cette différence est significative dans quatre strates (Centre, Est, Sud et Nord) en lecture et dans quatre strates (Centre, Est et Sud) en mathématiques en faveur des élèves dont le directeur de l'école est une femme. Cependant, dans la strate de l'Adamaoua, la différence est significative en faveur des élèves dont le directeur est un homme.

Graphique 5.135 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité selon le sexe du directeur



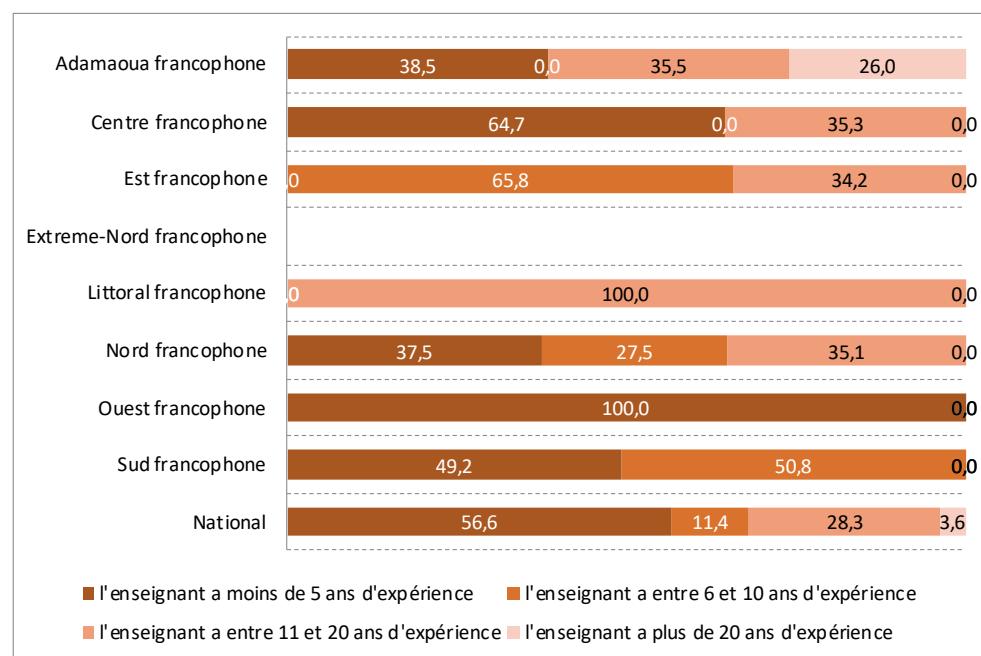
5.4.2. L'Ancienneté

5.4.2.1. Ancienneté des enseignants

Plus de la moitié des élèves sont encadrés par un enseignant ayant une ancienneté de moins de cinq ans.

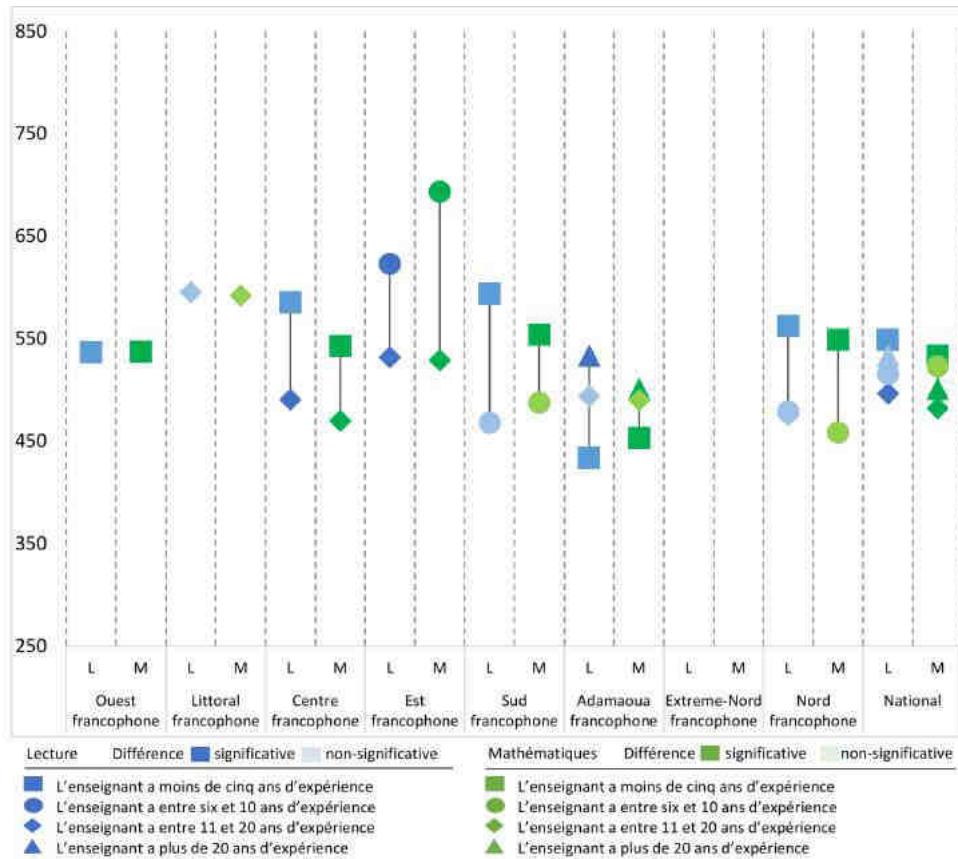
En début de scolarité, 56,6 % des élèves sont encadrés par des enseignants ayant une expérience de cinq ans au plus ; 11,4 % des élèves le sont par les enseignants ayant entre six et 10 ans d'expérience ; et 28,3 % des élèves, par un enseignant présentant entre 11 et 20 ans d'expérience et enfin 3,6 % des élèves ont un enseignant ayant plus de 20 ans d'expérience. La strate de l'Ouest apparaît comme celle ayant la plus forte proportion d'élèves (100 %) encadrés par des enseignants moins expérimentés. Les strates du Littoral et de l'Est sont les seules dont l'ensemble des élèves ont des enseignants disposant de plus de cinq ans d'expérience

Graphique 5.136 : Répartition des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant en début de scolarité



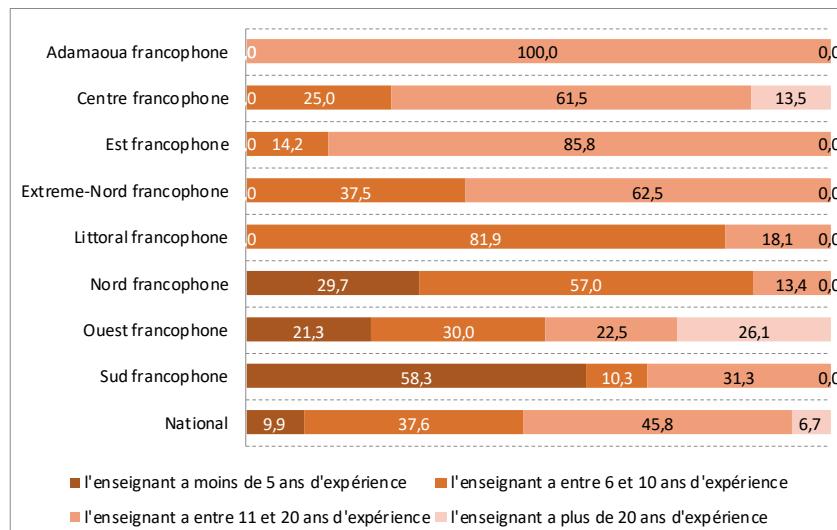
L'écart de performance des élèves, en début de scolarité, selon l'ancienneté de l'enseignant, est favorable des élèves encadrés par des enseignants ayant moins de cinq ans d'expérience. Cette situation s'observe également dans les strates du Centre, Nord et Sud.

Graphique 5.137 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en début de scolarité selon l'ancienneté de l'enseignant en début de scolarité



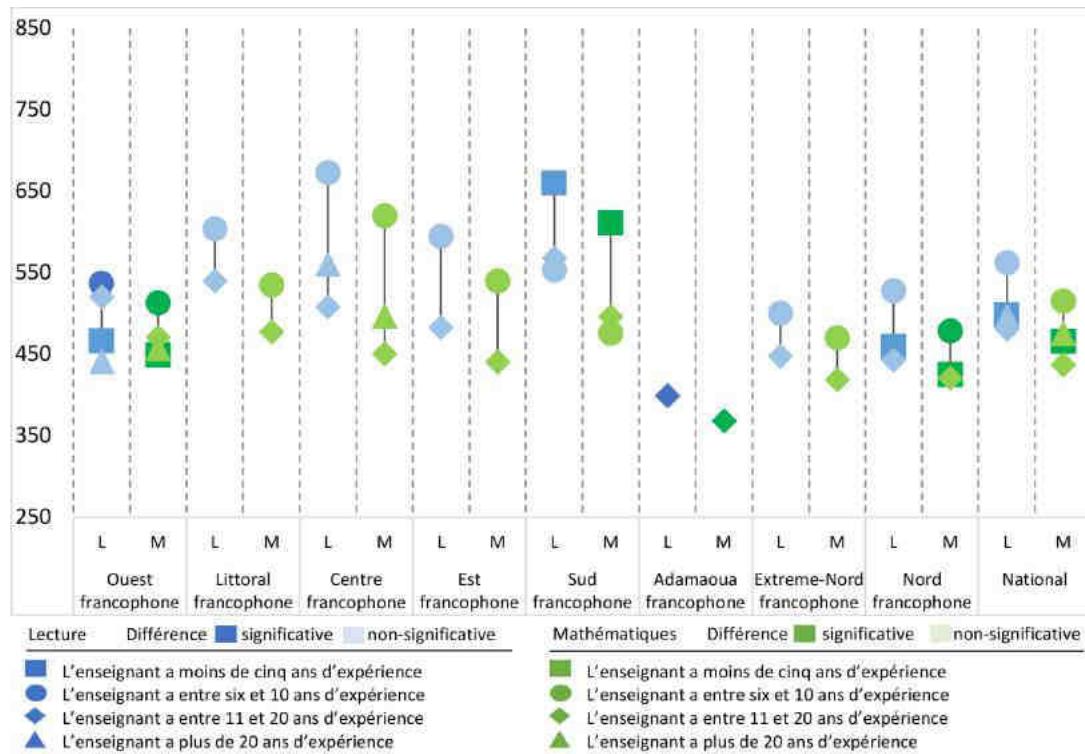
En fin de scolarité, on note que 9,9 % des élèves fréquentent une classes où les enseignants ont une expérience de cinq ans, au plus ; 37,6 % des élèves sont encadrés par les enseignants ayant entre six et 10 ans d'expérience ; 45,8 % des élèves où les enseignants ont entre 11 et 20 ans d'expérience et 6,7 % des élèves où les enseignants ont plus de 20 ans d'expérience. Le Sud est la strate (58,3 %) ayant la plus forte proportion d'élèves fréquentant les classes encadrées par des enseignants ayant moins de cinq ans d'expérience. L'Adamaoua, le Centre, l'Est, l'Extrême-nord et le Littoral ont les proportions les plus importantes d'élèves encadrés par des enseignants ayant plus de cinq ans d'expérience.

Graphique 5.138 : Répartition des élèves selon l'ancienneté de l'enseignant, en fin de scolarité



On constate que l'écart de performance des élèves, en fin de scolarité, selon l'ancienneté de l'enseignant, est en faveur des élèves encadrés par des enseignants ayant entre de cinq et 10 ans d'expérience. Cette situation s'observe également dans les strates du Littoral, du Centre, de l'Est, de l'Extrême-nord et du Nord.

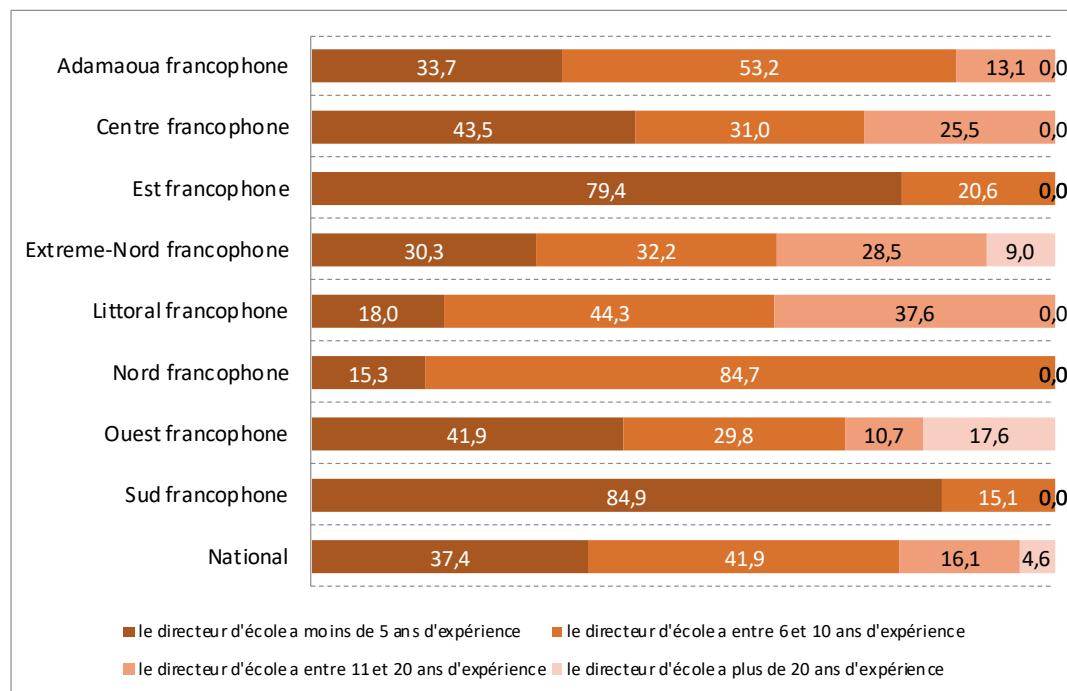
Graphique 5.139 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques, en fin de scolarité, selon l'ancienneté de l'enseignant



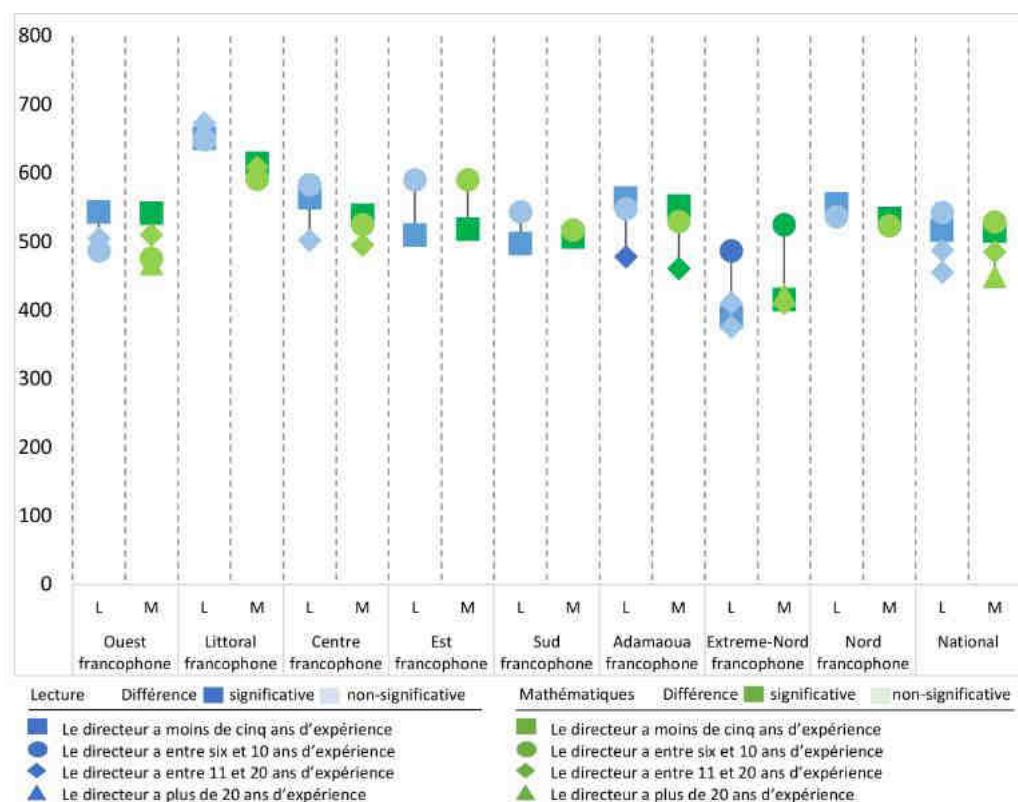
5.4.2.2. Ancienneté des directeurs

Deux élèves sur cinq fréquentent des écoles dont le directeur a une ancienneté de cinq ans, au plus.

En début de scolarité, 37,4 % des élèves fréquentent des écoles dont les directeurs ont une expérience d'au plus cinq ans dans cette fonction ; 41,9 % sont dans des écoles dont les directeurs ont entre six et 10 ans d'expérience ; 16,1 % dans des écoles dont les directeurs ont entre 11 et 20 ans d'expérience et 4,6 % fréquentent des établissements scolaires dont les directeurs ont plus de 20 ans d'expérience. Le Sud (84,9 %) et l'Est (79,4 %) apparaissent comme les strates ayant la plus forte proportion d'élèves fréquentant les écoles dirigées par des directeurs moins expérimentés. Le Nord (84,7 %), le Littoral (81,9 %) et l'Extrême-nord (69,7 %) ont les proportions les plus fortes d'élèves dont l'école est dirigée par un directeur ayant plus de cinq ans d'expérience.

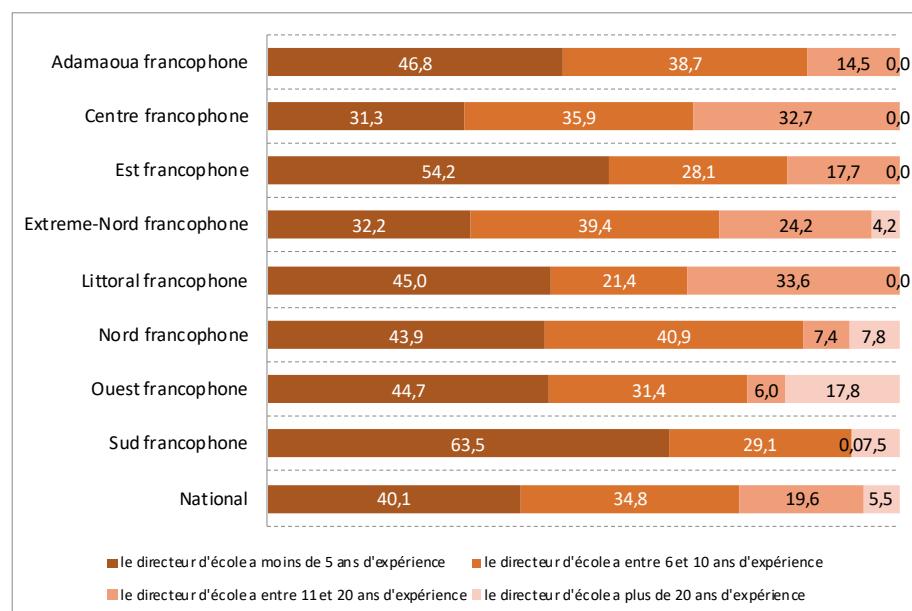
Graphique 5.140 : Répartition des élèves selon le nombre d'années d'expérience du directeur d'école en début de scolarité

On constate que l'écart de performances des élèves, en début de scolarité, selon l'ancienneté du directeur, est favorable des élèves fréquentant les écoles dirigées par les directeurs ayant entre de cinq et 10 ans d'expérience. Cette situation s'observe également dans les strates de l'Est et de l'Extrême-nord et au Sud (en lecture uniquement).

Graphique 5.141: Performances des élèves en lecture et en mathématiques, en début de scolarité, selon le nombre d'années d'expérience du directeur d'école, en début de scolarité

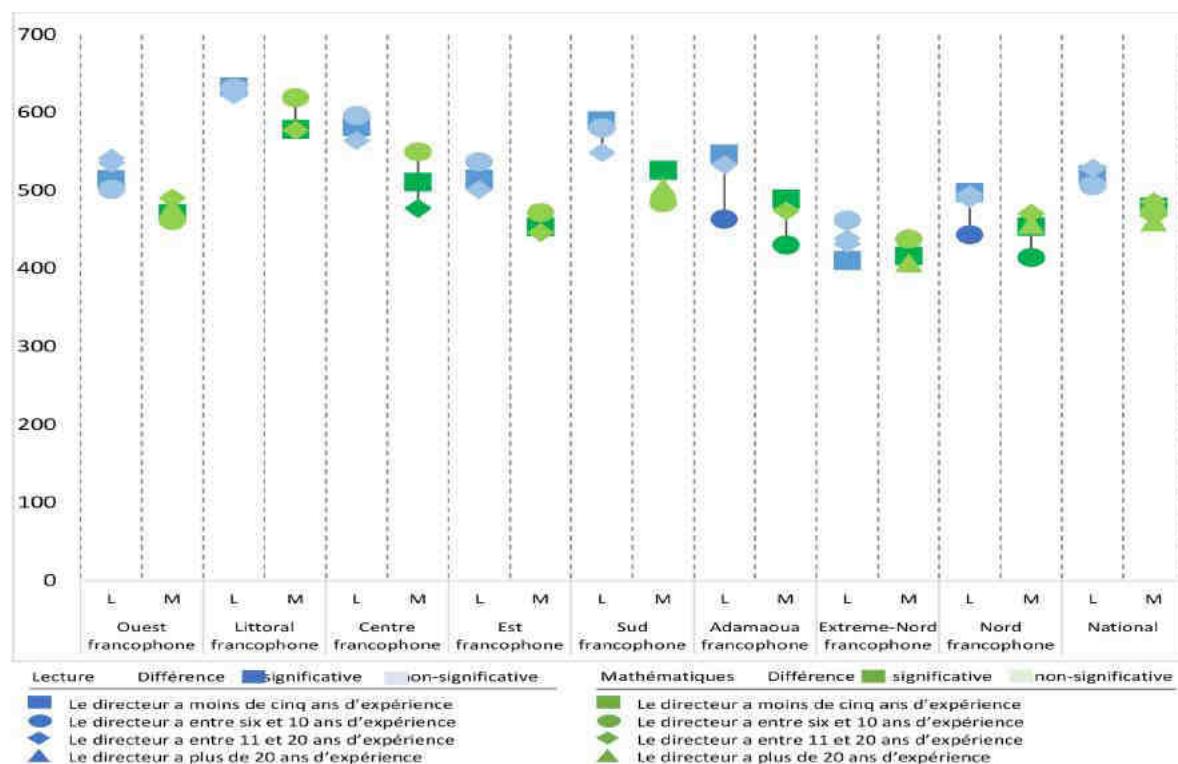
En début de scolarité, 40,1 % des élèves fréquentent une école dont le directeur a une expérience de cinq ans au plus dans cette fonction ; 34,8 % des élèves sont dans une école dont le directeur a entre six et 10 ans d'expérience ; 19,6 % des élèves ont un directeur d'école ayant entre 11 et 20 ans d'expérience et 5,5 % des élèves fréquentent un établissement scolaire dont le directeur a plus de 20 ans d'expérience. Le Sud (63,5 %) et l'Est (54,2 %) apparaissent comme les strates ayant la plus forte proportion d'élèves fréquentant les écoles dirigées par des directeurs moins expérimentés. L'Extrême-nord (67,8 %) et le Centre (68,6 %) ont les proportions les plus importantes d'élèves dont l'école est dirigée par un directeur ayant plus de cinq ans d'expérience.

Graphique 5.142 : Répartition des élèves selon le nombre d'années d'expérience du directeur d'école, en fin de scolarité



L'écart de performances des élèves, en fin de scolarité, selon l'ancienneté du directeur, est très faible et n'est pas significatif, quelle que soit l'ancienneté du directeur de l'école.

Graphique 5.143 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques en fin de scolarité, selon le nombre d'années d'expérience du directeur d'école, en fin de scolarité



5.4.3. Le Niveau d'étude et de formation

5.4.3.1. Niveau académique des enseignants

Seul, un élève sur trois, en début et en fin de scolarité, est encadré par un enseignant de niveau universitaire.

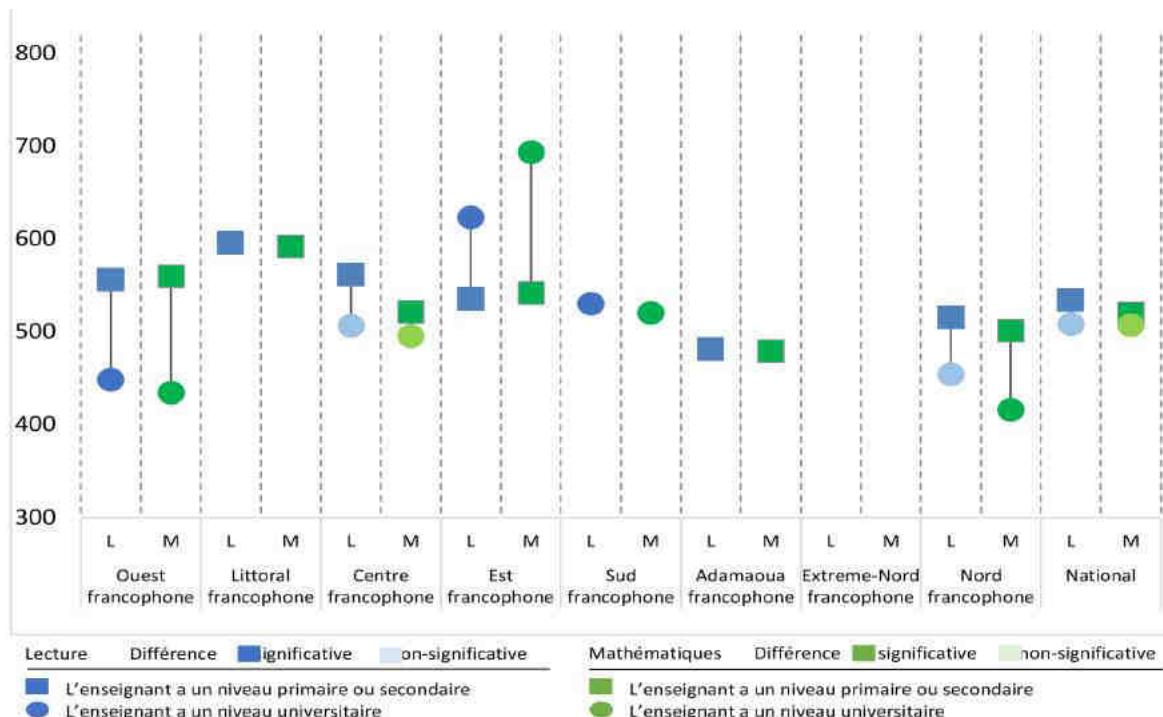
En début de scolarité, quatre élèves sur cinq ont un enseignant ayant le niveau primaire ou secondaire, dans le sous-système francophone. Le pourcentage d'élèves dont l'enseignant a un niveau d'instruction universitaire est plus élevé au Sud (100 %) et plus faible à l'Est (42,5 %).

Graphique 5.144 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction de l'enseignant, en début de scolarité



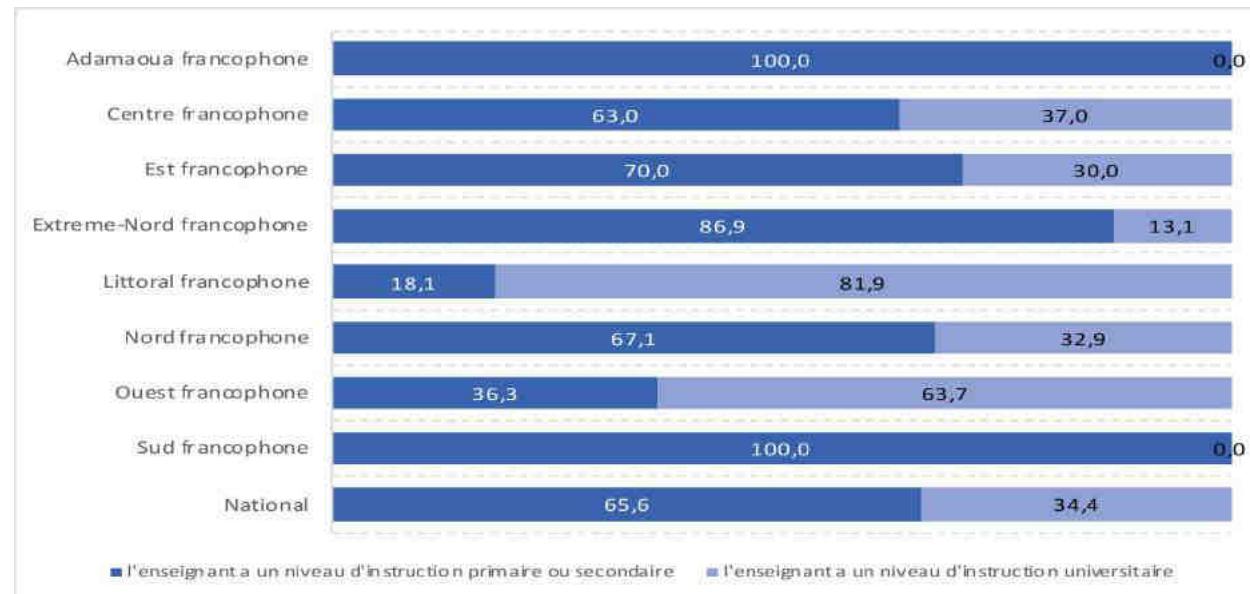
L'écart de performances, en début de scolarité, entre les élèves encadrés par un enseignant de niveau primaire ou secondaire et ceux dont l'enseignant à un niveau universitaire, est en faveur de ceux ayant un enseignant de niveau primaire ou secondaire, en lecture. Cette situation s'observe également dans les strates de l'Ouest, du Centre et du Nord. Cependant, l'écart est en faveur des élèves dont l'enseignant a un niveau universitaire dans la strate de l'Est.

Graphique 5.145: Performances des élèves en lecture et en mathématiques, en début de scolarité, selon le niveau d'instruction de l'enseignant, en début de scolarité



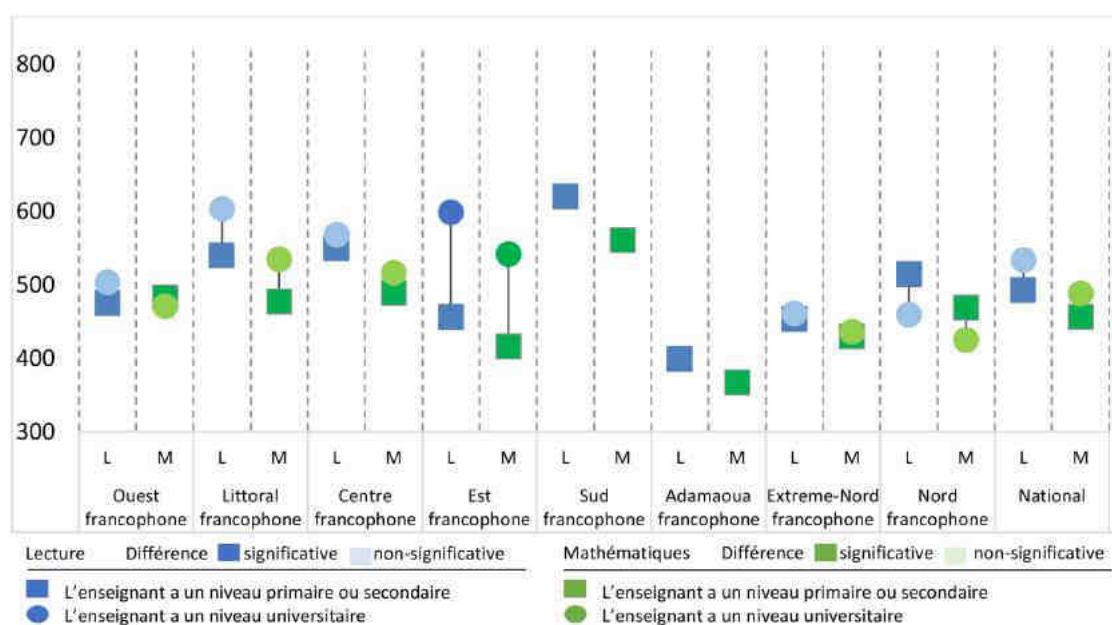
En fin de scolarité, c'est 65,5 % des élèves qui ont un enseignant ayant le niveau primaire ou secondaire, dans le sous-système francophone. Le pourcentage d'élèves dont l'enseignant a un niveau d'instruction universitaire est plus élevé au Littoral (81,9 %) et presque nul à l'Adamaoua et au Sud.

Graphique 5.146 : Répartition des élèves selon le niveau d'instruction de l'enseignant, en fin de scolarité



En revanche, en fin de scolarité et dans les deux disciplines, l'écart de performances entre les élèves encadrés par un enseignant de niveau primaire ou secondaire et ceux dont l'enseignant a un niveau secondaire est en faveur de ceux-ci. Cette situation s'observe également dans les strates du Littoral et de l'Est. Cependant, l'écart est en faveur des élèves dont l'enseignant a un niveau primaire ou secondaire, dans la strate du Nord.

Graphique 5.147 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques, en fin de scolarité, selon le niveau d'instruction de l'enseignant

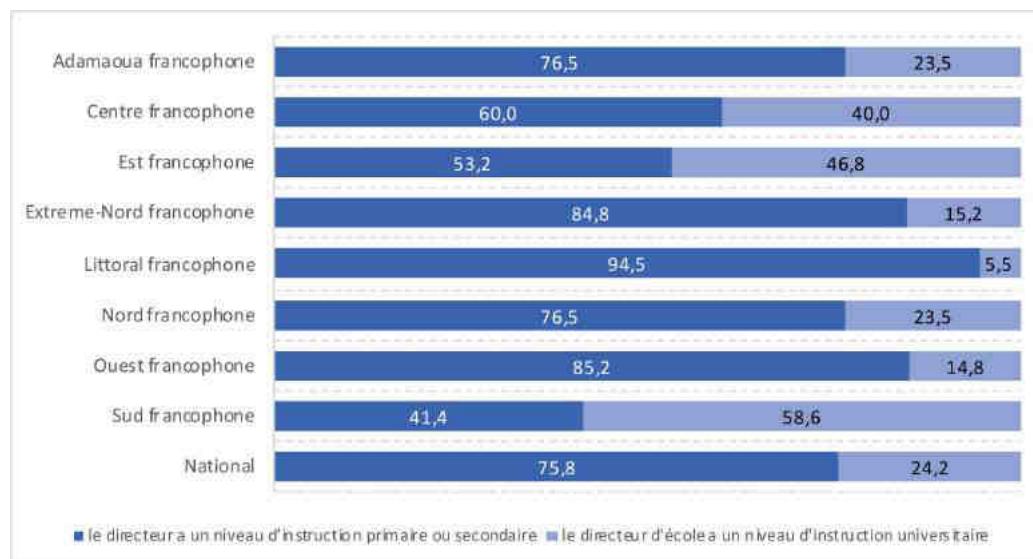


5.4.3.2. Niveau académique des directeurs

Seul, un élève sur trois, en début et en fin de scolarité, fréquente une école dont le directeur a un niveau universitaire.

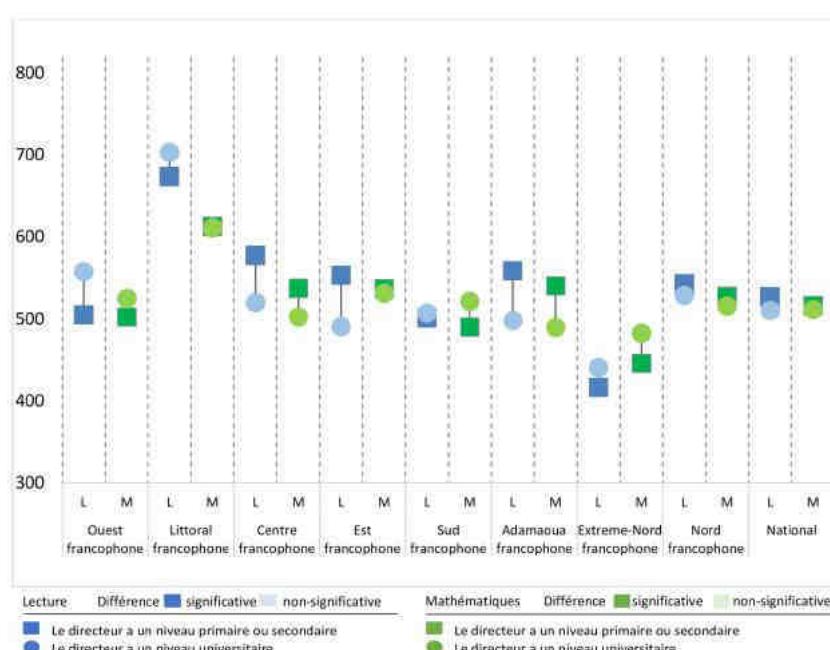
En début de scolarité, dans le sous-système francophone, deux élèves sur trois fréquentent une école dont le directeur a un niveau d'instruction primaire ou secondaire. Le pourcentage d'élèves fréquentant une école dont le directeur a un niveau d'instruction universitaire est plus élevé au Sud (58,6 %) et plus faible, au Littoral (5,5 %).

Graphique 5.148 : Répartition des élèves, selon le niveau d'instruction du directeur



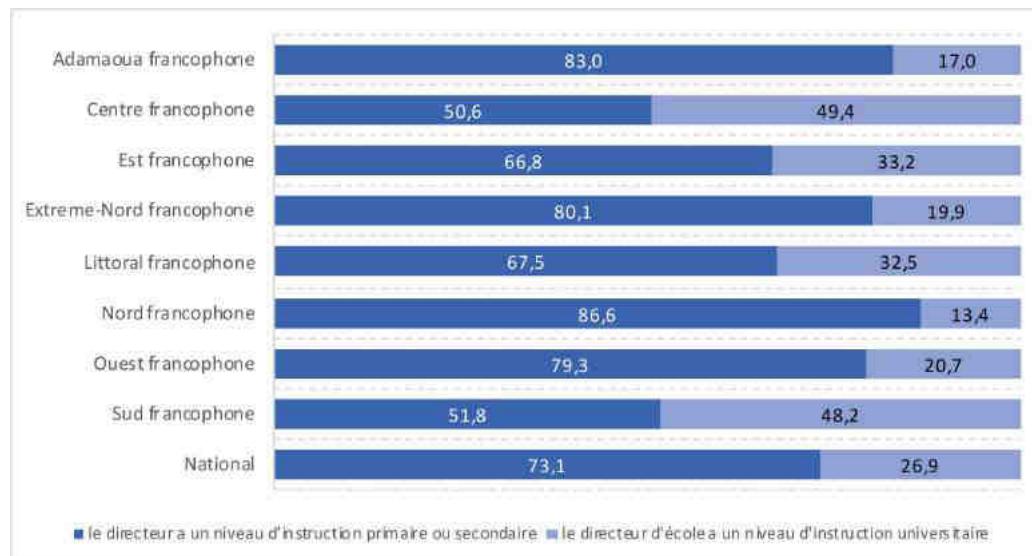
L'écart de performances, en début de scolarité, dans les deux disciplines, entre les élèves fréquentant une école dont le directeur a un niveau primaire ou secondaire et ceux dont le directeur a un niveau universitaire est très faible. Toutefois, l'écart est en faveur des élèves fréquentant une école dont le directeur a le niveau primaire ou secondaire dans les strates du Centre, de l'Adamaoua et de l'Est (en lecture uniquement). De plus, cet écart est en faveur des élèves dont le directeur a un niveau universitaire, dans les strates de l'Ouest, de l'Extrême-nord et du Sud (en mathématiques).

Graphique 5.149 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques, en début de scolarité, selon le niveau d'instruction du directeur



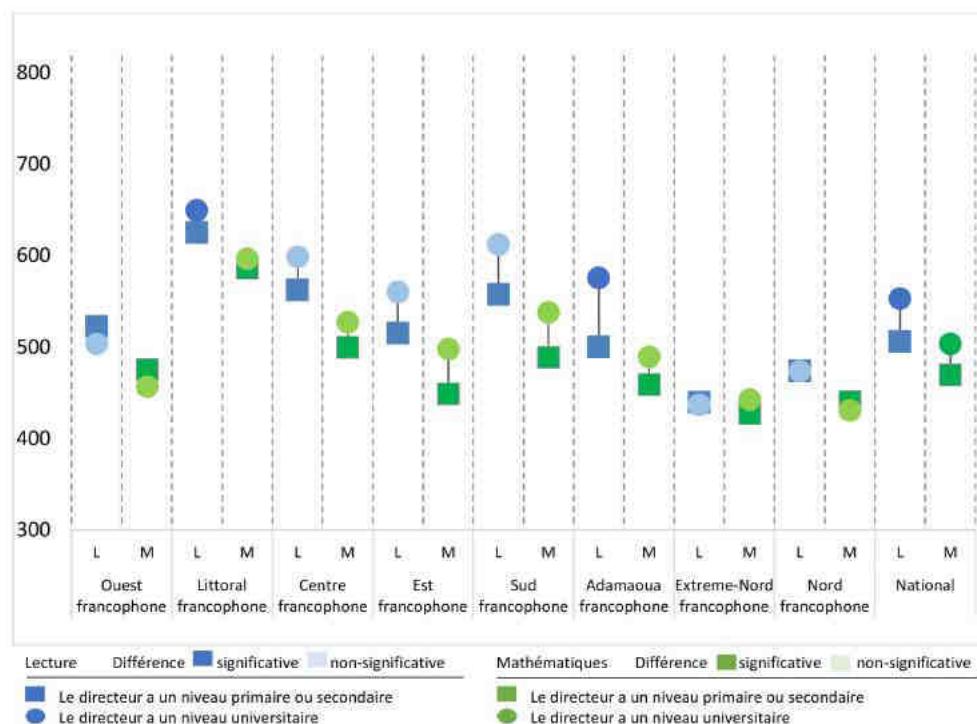
En fin de scolarité, dans le sous-système francophone, deux élèves sur trois fréquentent une école dont le directeur a un niveau d'instruction primaire ou secondaire. Le pourcentage d'élèves fréquentant une école dont le directeur a un niveau d'instruction universitaire est plus élevé au Centre (49,4 %) et Sud (48,2 %) et plus faible au Nord (13,4 %).

Graphique 5.150 : Répartition des élèves, selon le niveau d'instruction du directeur



S'agissant de l'écart de performances en début de scolarité entre les élèves fréquentant une école dont le directeur a un niveau primaire ou secondaire et ceux dont le directeur a un niveau universitaire, il est en faveur de ces derniers. Cette situation s'observe également dans les strates du Centre, de l'Est, du Sud et de l'Adamaoua.

Graphique 5.151 : Performances des élèves en lecture et en mathématiques, en fin de scolarité, selon le niveau d'instruction du directeur



Source : PASEC 2019

Donc, il est important de signaler que le Cameroun, comme la plupart des gouvernements et pays, s'est engagé sur la nouvelle vision de l'éducation pour l'horizon 2030 qui est d'« **assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous** ». A travers l'évaluation internationale PASEC qui se positionne comme une action majeure dans la mesure de la qualité de l'éducation en Afrique, le Cameroun s'est orienté vers l'évaluation des acquis scolaires de ses élèves afin d'apporter un éclairage sur leurs principaux déterminants qui influencent leurs acquisitions. Ce chapitre a analysé les performances des élèves en les mettant en relation avec certaines de leurs caractéristiques (socioéconomique, familiales, parcours scolaires, etc.) et des caractéristiques de l'environnement scolaire. Il s'est agi d'étudier les facteurs explicatifs des scores des élèves et les éléments associés à l'iniquité des systèmes éducatifs. Ainsi, la revue des multiples facteurs susceptibles d'expliquer les performances scolaires des élèves aboutit à l'identification des plus importants.

L'environnement scolaire reste encore un facteur important dans l'explication des performances des élèves, dans le sous-système francophone. **Ainsi le Cameroun gagnerait à renforcer les politiques visant le renforcement des infrastructures (salles de classe, cantine, latrines) et équipements dans les écoles, ainsi qu'une meilleure répartition géographique.**

Comme en 2014, la préscolarisation reste un déterminant de l'amélioration des performances des élèves. **Face à un faible accès à la préscolarisation encore perceptible au Cameroun, le préscolaire devrait être une priorité pour la prochaine stratégie du secteur de l'Éducation et de la Formation du Cameroun, ce qui permettra ainsi d'atteindre l'objectif 4.1 de l'agenda 2030 d'offrir à tous les enfants une année de pré-primaire obligatoire.**

Les proportions de redoublements restent préoccupantes, dans le sous-système francophone, au Cameroun, et remettent en doute l'efficacité interne du système éducatif camerounais. De plus, le redoublement ne permet de rattraper leurs retards sur les non-redoublants, ce qui pose la question de suivi des élèves en difficultés dans les écoles. **De ce fait, il est important d'instaurer un système de suivi des élèves en difficultés dans les établissements scolaires.**

D'autre part, la possession du livre par l'élève doit être un enjeu majeur pour le Gouvernement Camerounais. En effet, la possession du livre à la maison et à l'école est relevée comme un déterminant important de l'amélioration de ses performances. **Il s'agira de renforcer la politique d'accès gratuit, par les élèves, aux manuels essentiels de lecture et de mathématiques.**

Le système éducatif devrait davantage prendre en compte l'implication de la communauté dans la formulation des politiques éducatives, en vue de l'amélioration des performances des élèves, particulièrement, dans le public, afin d'assurer une qualité de l'éducation pour à tous.



CHAPITRE 6

COMPÉTENCES ET CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS DU SOUS-SYSTÈME FRANCOPHONE DU CAMEROUN



L'analyse des données de l'enquête issues du questionnaire adressé aux enseignants lors de l'évaluation PASEC2019 est abordée dans chapitre qui essaie de classer les enseignants selon leur niveau de connaissance et de compétences et d'analyser l'influence des caractéristiques propres à ces derniers.

Tout d'abord, il est important de rappeler que Hattie (2009), Lessard et al. (2006) ont attesté, par leur recherche en éducation, le rôle fondamental de la relation entre l'enseignant et les élèves. Selon Fredriksen et Rhodes (2004), cette relation est à même d'influencer d'une part, les liaisons de l'élève avec son école et, d'autre part, la performance scolaire de l'apprenant et le sentiment de bien-être. Fortin et al. (2006) soulignaient que les plus grands profits d'un bon rapport entre l'enseignant et ses élèves se situent chez les élèves à risque de décrochage. Inversement, une relation négative entre l'enseignant et les élèves pourrait constituer un facteur de décrochages (Lessard et al. 2006). Compte tenu du rôle fondamental que jouent les enseignants dans l'amélioration des apprentissages des élèves, ces derniers constituent un des piliers essentiels des systèmes éducatifs. Leur efficacité représente le facteur le plus important dans le processus d'apprentissage des élèves (UNESCO, 2014b ; Bold et al. 2017). Ainsi, il est primordial de considérer, au sein des établissements scolaires, le corps enseignant comme une des ressources capitales, telles que le leadership des directeurs, le financement (Isabelle, Gélinas-Proulx et Meunier (2015). C'est la raison pour laquelle il est fortement recommandé aux systèmes éducatifs d'avoir suffisamment d'enseignants de qualité. Ainsi, dans le cadre des objectifs de développement durable (ODD4), l'augmentation du nombre d'enseignants qualifiés dans les systèmes éducatifs des pays en développement a été retenue comme un des moyens à mettre en œuvre pour assurer une éducation de qualité inclusive pour tous à l'horizon 2030.

C'est pourquoi, le questionnaire adressé aux enseignants se focalise sur leurs caractéristiques personnelles, sur leurs perceptions et sur la mesure de leurs connaissances. Cette dernière dimension a été ajoutée aux premières qui étaient captées déjà dans l'enquête PASEC2014, dans une perspective de mettre une lumière sur les besoins de formation des enseignants.

Le tableau 6.1 donne le détail sur les trois dimensions retenues dans le questionnaire enseignant.

Tableau 6.1 : Les trois dimensions de l'enquête sur les enseignants de l'évaluation PASEC2019

Connaissances	Caractéristiques	Perceptions
Disciplinaires (compréhension de l'écrit, mathématiques)	Genre	Conditions matérielles et pédagogiques
	Ancienneté	Harcèlement au sein des écoles
	Niveau académique	Gestion des écoles, relations professionnelles et communautaires
	Formation professionnelle	Conditions salariales
	Formation continue et complémentaire	Opportunités de promotion et de formation
	Domaine des mathématiques auquel les enseignants consacrent le plus de temps d'enseignement	
	Niveau d'équipement des classes	

Source : PASEC 2019

Les enseignants enquêtés proviennent, tous, des écoles retenues dans l'évaluation PASEC2019 et pas seulement des écoles dont les élèves ont été évalués. La dimension « connaissances et compétences des enseignants » revêt une importance singulière, du fait de la considération qui lui est accordée dans la recherche en éducation (Shulman, 1986, 1987 ; Altet, 2008 ; Hill et Ball, 2004 ; Helms et Stokes, 2013). Cette dimension est captée dans cette évaluation à travers le modèle de Shulman (1986, 1987) qui identifie clairement, d'une part, les connaissances et les compétences disciplinaires et, d'autre part, les connaissances et compétences didactiques. Les enseignants retenus dans l'évaluation ont été soumis aux tests papier-cravon. Le questionnaire est sous format QCM (Questions à Choix Multiples) et porte sur deux disciplines d'apprentissage que sont : la compréhension de l'écrit (connaissances et compétences disciplinaires, connaissances et compétences didactiques) et les mathématiques (connaissances et compétences disciplinaires, connaissances et compétences didactiques).

Compréhension de l'écrit : Dans cette discipline, l'évaluation des connaissances et des compétences disciplinaires porte sur trois processus cognitifs à savoir :

1. extraire une information explicite ;
2. réaliser des inférences simples ;
3. interpréter et combiner des informations.

Il est question de déterminer dans quelle mesure l'enseignant maîtrise la compréhension de l'écrit dans la langue d'enseignement, accède au sens de ce qu'il lit et possède une connaissance des structures de la langue qui lui permet de l'enseigner comme discipline scolaire et de l'utiliser comme médium d'enseignement (PASEC, 2018).

Mathématiques : L'évaluation des connaissances et compétences disciplinaires en mathématiques ont porté sur trois processus cognitifs :

1. connaître les concepts ;
2. appliquer des procédures ;
3. et résoudre des problèmes.

Il s'agit de déterminer dans quelle mesure l'enseignant maîtrise les savoirs mathématiques à enseigner et possède une capacité de raisonnement lui permettant de résoudre des situations problèmes du primaire (PASEC, 2018).

L'évaluation des connaissances et des compétences en didactique de la compréhension de l'écrit est axée sur deux processus cognitifs :

1. identification des objectifs pédagogiques ;
2. et l'identification des sources d'erreurs des élèves.

Il s'agit de déterminer dans quelle mesure l'enseignant sait analyser une situation d'apprentissage et mettre en lumière les erreurs des élèves (PASEC, 2018).

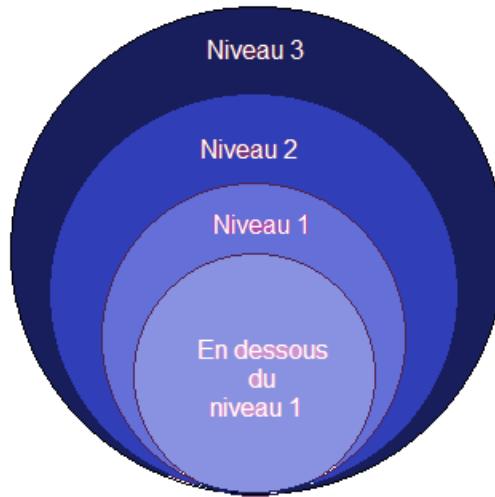
L'évaluation en didactique des mathématiques est axée sur deux processus cognitifs :

1. analyse des démarches des élèves ;
2. et choix des situations les plus adaptées aux objectifs d'apprentissage.

Il s'agit de déterminer dans quelle mesure l'enseignant est capable d'analyser les démarches des élèves et de faire le choix de situations propices à l'apprentissage des concepts mathématiques (PASEC, 2018).

L'évaluation des connaissances et des compétences didactiques des enseignants permet, d'une part, de comprendre leur influence sur les pratiques et, d'autre part, de mettre en lumière la manière dont elles se développent pour, à terme, concevoir des dispositifs de formations initiale et continue qui puissent favoriser ce développement (Kermen et Izquierdo-Aymerich, 2017). L'analyse des résultats autour des contenus disciplinaires se fonde sur des scores qui ont permis d'élaborer des échelles des compétences permettant de catégoriser les enseignants selon leur niveau de maîtrise des contenus enseignés en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Ces échelles diffèrent de celles des tests destinés aux élèves, car les contenus des tests des enseignants sont différents de ceux destinés aux élèves. Ces échelles sont subdivisées en échelons appelés « niveaux » dont chacun se caractérise par :

- une description des manifestations typiques des connaissances et des compétences maîtrisées par les enseignants qui l'ont atteint (présentation globale et non pas d'une liste exhaustive d'éléments à vérifier un par un) ;
- le fait d'être inclusif, en ce sens que les enseignants situés au niveau n maîtrisent aussi les connaissances et compétences de niveau n – 1.

Figure 6.1: Caractère inclusif des échelles de compétences des enseignants

Les analyses des connaissances et des compétences didactiques ne se basent pas sur une échelle des compétences, du fait essentiellement du caractère non prescriptif de la didactique (Johsua et Dupin, 2003)²⁹. Elles s'appuient sur des constats relatifs aux pourcentages de réussite aux items des tests et aux scores des enseignants du Cameroun. Ces constats sont, par la suite, mis en perspective avec les données de la recherche en didactique. Le but étant, comme pour l'analyse des connaissances et des compétences disciplinaires, de mettre en évidence les besoins de formations initiale et continue des enseignants.

En somme, ce chapitre pourrait se résumer en trois interrogations : (1) que savent les enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques ? (2) Qu'est-ce qui caractérise ces enseignants ? (3) Comment perçoivent-ils leur environnement professionnel ? Ainsi, ce chapitre expose, dans un premier temps, les résultats d'analyses du niveau de maîtrise des connaissances et des compétences disciplinaires et didactiques en compréhension de l'écrit et en mathématiques des enseignants et, en second lieu, présente la description des connaissances et des compétences, selon les caractéristiques et les perceptions des enseignants.

6.1. Connaissances et compétences des enseignants

6.1.1. Connaissances et compétences des enseignants en compréhension de l'écrit

6.1.1.1. Connaissances et compétences des enseignants en compréhension de l'écrit au niveau national

Le tableau 6.2 présente l'échelle des compétences PASEC2019 des enseignants en compréhension de l'écrit. Cette échelle renseigne sur les niveaux des enseignants du Cameroun ayant participé au test de compréhension de l'écrit. Elle rend compte des scores, des répartitions internationale et nationale des enseignants dans les niveaux et de la description des compétences correspondant à chaque palier. Les enseignants situés à chaque niveau sont capables de réaliser les tâches de ce niveau, moins bien, les tâches situées aux niveaux supérieurs et mieux, celles des niveaux inférieurs.

Les trois niveaux présentés dans le tableau 6.2 correspondent aux trois paliers de compréhension de l'écrit suivant :

- **Extraire une information explicite (niveau 1)** met en jeu la capacité à repérer et à extraire une information concrète fournie telle quelle ou légèrement paraphrasée dans une phrase, dans un paragraphe ou dans un texte.

²⁹ « La didactique permet de considérer comme légitimes diverses formes d'enseignement d'un même objet, de discuter rationnellement de cet objet lui-même, bien loin d'une quelconque voie naturelle qui devrait s'imposer à tous du fait même de sa naturalité. C'est pourquoi, la didactique ne se veut pas une science normative et prescriptive qui aurait pour objet de dire le bien et le mal en matière d'enseignement. » (2003, p.8).

- **Réaliser des inférences simples (niveau 2)** concerne la capacité à déduire des informations complémentaires à partir d'un ou de plusieurs éléments présents dans le texte. Le lecteur utilise des référents et connecteurs explicites (ou implicites) qui lui permettent de construire du sens par déduction directe et raisonnement logique. Ces inférences sont nécessairement vérifiables.
- **Interpréter et combiner des informations (niveau 3)** renvoie à la capacité à relier plusieurs indices explicites et implicites situés tout au long du texte pour construire de nouvelles idées. La difficulté repose sur la capacité du lecteur à mobiliser des connaissances hors du texte et à le traiter dans sa globalité. Ces inférences sont possiblement vérifiables et peuvent varier selon les lecteurs.

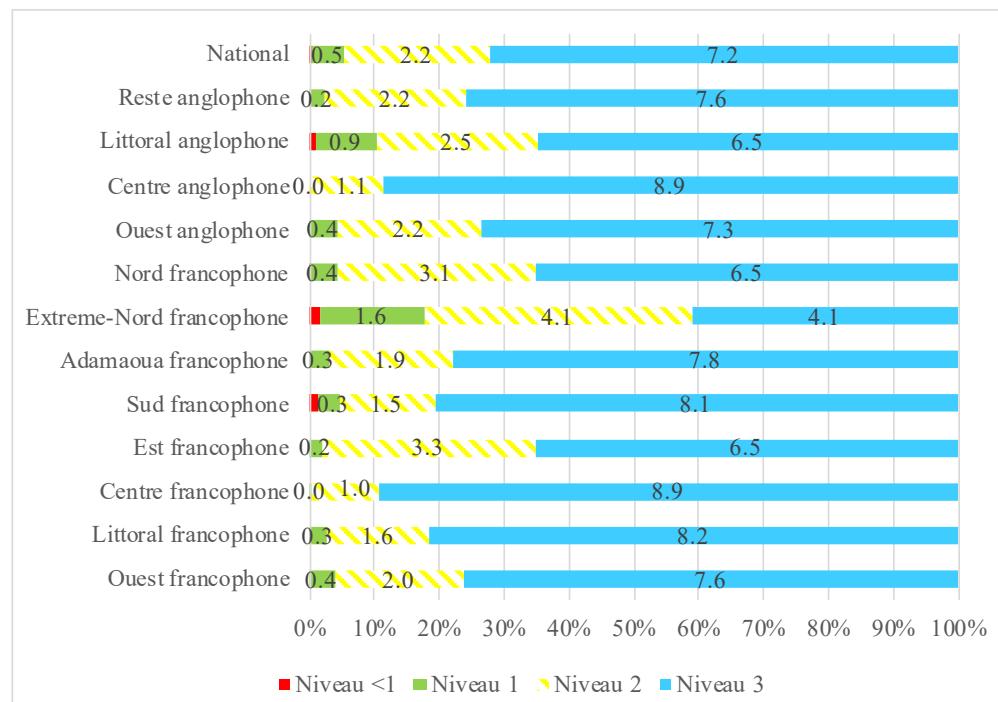
Tableau 6.2 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en compréhension de l'écrit

Niveaux	Score	Répartition internationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences des enseignants
Niveau 3	Supérieur à 497	52,0 %	72,3 %	À ce niveau, les enseignants sont capables de prendre du recul et d'opérer un traitement global sur tout type de textes. Ils réalisent des inférences complexes et parviennent à combiner et interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. Les enseignants sont en mesure de se détacher du sens littéral d'un texte pour identifier l'intention de l'auteur, percevoir la dimension humoristique d'un texte (même quand elle est discrète). Ils peuvent tenir compte du contenu d'un texte pour formuler une idée nouvelle pertinente en lien avec les informations lues.
Niveau 2	Compris entre 394 et 497	32,2 %	22,3 %	Les enseignants manifestent leur capacité à utiliser des informations paraphrasées. Ils sont capables de réaliser des inférences simples dans tout type de texte. Ils parviennent également à percevoir le réseau anaphorique d'un texte littéraire. Les enseignants sont capables de combiner des informations présentes dans différentes parties d'un texte.
Niveau 1	Compris entre 290 et 394	14,2 %	5,1 %	Les enseignants sont en mesure de localiser des informations explicites dans des textes moyens ou longs en utilisant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions. Ils mobilisent cette compétence sur des textes narratifs et informatifs. Les enseignants parviennent à repérer quelques paraphrases élémentaires dans un texte.
Sous le niveau 1	Inférieur à 290	1,6%	0,4%	Les enseignants qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en compréhension de l'écrit. Ils sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.

De manière générale, les enseignants du Cameroun sont majoritairement représentés au niveau 3 (score ≥ 497 points) de l'échelle de compétences définie en compréhension de l'écrit. On compte plus de 72% d'enseignants camerounais à ce niveau, contre 52% en moyenne dans les pays de la CONFEMEN. Au niveau 2 (394 points \leq score < 497 points), on compte plus de 22% d'enseignants camerounais, une proportion plus faible que la moyenne des autres pays de la CONEMEN (32,2%). Au niveau 1 (score < 290 points), on trouve un faible pourcentage d'enseignant camerounais (5,1%), une proportion plus faible que la moyenne des pays de la CONFEMEN. Ces statistiques attestent que les enseignants enquêtés au Cameroun ont atteint un niveau de maîtrise de connaissances et compétences satisfaisant en compréhension de l'écrit. Toutefois, presque 5,5 % des enseignants au Cameroun (ceux situés soit en dessous du niveau 1, soit au niveau 1) nécessitent une attention particulière et des actions de remise à niveau à travers des formations continues.

Ces observations démontrent, à suffisance, l'urgence de la mise en œuvre des actions de formations continues spécifiques aux enseignants de chaque niveau de l'échelle des compétences définie, en compréhension de l'écrit.

Graphique 6.1 : Répartition des enseignants dans les différents niveaux de l'échelle de compétences en compréhension de l'écrit par strate



Parmi les différentes strates identifiées dans le pays, enregistrent au moins 72 de leurs enseignants dans le niveau 3 de l'échelle des compétences définie en compréhension de l'écrit. Il s'agit, notamment, des strates suivantes : Centre francophone (89,3 %), Centre anglophone (88,7 %), Littoral francophone (81,51 %), Sud francophone (80,7 %), Adamaoua francophone (77,9 %), Ouest francophone (76,2 %), Reste anglophone (75,8 %) et Ouest anglophone (73,5 %). C'est la preuve d'une bonne maîtrise de la compréhension de l'écrit par les enseignants dans ces strates qui ont tout de même besoin d'être renforcés par des actions de formation spécifiques.

Le plus faible pourcentage d'enseignants au niveau 3 de l'échelle de compétences est enregistré dans la strate de l'Extrême-Nord francophone du Cameroun avec 41 %. Ce résultat suggère la nécessité d'une attention très particulière à leur égard. L'amélioration de la maîtrise de la compréhension de l'écrit au moyen d'actions de formation axées sur les processus cognitifs en jeu dans le test disciplinaire PASEC2019 des enseignants s'impose chez les enseignants de cette strate touchée par la crise sécuritaire Boko Haram depuis l'an 2015.

Les autres strates du pays, à savoir, le Littoral anglophone, le Nord francophone et l'Est francophone enregistrent 65 % de leurs enseignants au niveau 3 de l'échelle de compétences en compréhension de l'écrit.

Répartition des enseignants dans les différentes échelles de compétences en compréhension de l'écrit, par strate

Le tableau 6.3 présente les scores moyens des enseignants en compréhension de l'écrit dans chaque strate du pays.

Tableau 6.3 : Scores moyens des enseignants en compréhension de l'écrit selon les strates

Strate	Moyenne	Erreur type sur la moyenne	Ecart Type	Erreur type sur l'écart type
Ouest francophone	547,2	10,5	73,1	6,0
Littoral francophone	557,2	8,3	75,1	7,0
Centre francophone	589,3	10,2	75,3	5,6
Est francophone	534,7	17,3	78,0	13,7
Sud francophone	560,4	15,0	87,1	13,8
Adamaoua francophone	544,5	13,5	67,4	12,6
Extrême-Nord francophone	476,3	12,5	83,0	6,2
Nord francophone	529,4	7,6	75,9	6,9
Ouest anglophone	540,3	9,0	73,8	7,0
Centre anglophone	573,4	8,0	62,5	4,7
Littoral anglophone	519,6	14,8	87,1	8,2
Reste anglophone	549,3	8,4	74,2	6,9
National	542,7	4,0	84,5	3,1

Sources : PASEC 2019

Le score moyen national, qui est de 542,7 points, est au-dessus du score moyen international qui est de 500 points.

Selon les différentes strates identifiées au Cameroun, l'Extrême-Nord francophone a obtenu le plus faible score moyen (476,3 points) et reste la seule strate à enregistrer un score inférieur à 500 points. En plus de cette dernière, le Littoral anglophone (519,6 points), le Nord francophone (529,4 points), l'Est francophone (534,7 points) et l'Ouest anglophone (540,3 points) enregistrent des scores moyens en-dessous du score national.

La strate du Centre francophone, avec un score moyen de 589,3 points, se trouve en tête de la répartition. Elle est suivie du Centre anglophone (573,4 points), du Sud francophone (560,4 points), du Littoral francophone (557,2 points), du Reste anglophone (549,3 points), de l'Ouest francophone (547,2 points) et de l'Adamaoua francophone (544,5 points) qui ont, chacune, enregistré un score moyen au-dessus du score national. Toutefois, ces scores moyens, par strate, cachent de grandes disparités à l'intérieur des strates telles que le montrent les écarts-types. Cette dispersion des résultats est particulièrement importante au Littoral anglophone et au Sud francophone, avec chacune, plus de 87 points d'écarts-types. La disparité est la moins importante dans les strates du Centre anglophone et de l'Adamaoua francophone qui affichent des écarts-types de moins de 70 points (Tableau 6.2).

Ces observations corroborent les constats du graphique 6.1, notamment, la différence entre les strates du pays : d'un côté, celles dans lesquelles (deux tiers) les enseignants enquêtés (au moins 73 %) présentent un niveau satisfaisant de maîtrise des connaissances et des compétences en compréhension de l'écrit et, de l'autre côté, les strates pour lesquelles les enseignants gagneraient à améliorer, de manière substantielle, leurs connaissances et leurs compétences.

Les besoins prioritaires des enseignants en compréhension de l'écrit s'avèrent donc différents : d'une part, il serait essentiel de privilégier le renforcement et la consolidation des acquis et, d'autre part, de travailler davantage la maîtrise des fondamentaux. Il est important de signaler que ces résultats globaux cachent des disparités parfois importantes à l'intérieur des strates. Ces disparités devraient conduire à une approche différenciée de formation à envisager dans chaque strate définie au Cameroun.

6.1.1.2. Connaissances et compétences des enseignants francophones en compréhension de l'écrit

Le tableau 6.4 présente l'échelle des compétences PASEC2019 des enseignants francophones en compréhension de l'écrit. Cette échelle renseigne également sur les niveaux des enseignants du sous-système francophone, au Cameroun, ayant participé au test de compréhension de l'écrit. Elle rend compte des scores et des répartitions nationales des enseignants francophones dans les différents niveaux (pour la description des compétences correspondant à chaque palier, voir Tableau 6.2). Les enseignants situés à chaque niveau sont capables de réaliser les tâches de ce niveau, moins bien pour les tâches situées aux niveaux supérieurs, et mieux pour celles des niveaux inférieurs.

Tableau 6.4 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants francophones en compréhension de l'écrit

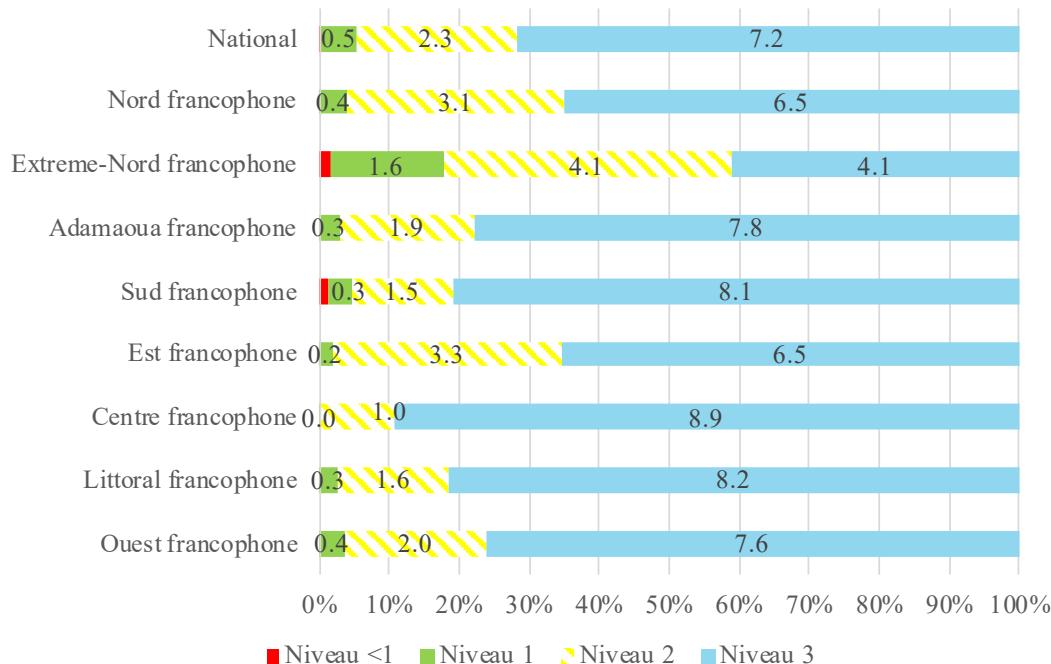
Niveaux	Score	Répartition nationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des enseignants francophones dans les niveaux de l'échelle
Niveau 3	Supérieur à 497	72,3%	71,8%
Niveau 2	Compris entre 394 et 497	22,3%	22,7%
Niveau 1	Compris entre 290 et 394	5,1%	5,1%
Sous le niveau 1	Inférieur à 290	0,4%	0,4%

Sources : PASEC 2019

De manière générale, la répartition des enseignants francophones dans les différents niveaux de compétences présente la même tendance observée au niveau national. Les enseignants francophones du Cameroun sont majoritairement représentés au niveau 3 (score ≥ 497 points) de l'échelle de compétences définie en compréhension de l'écrit, soit 71,8 %. Moins de deux enseignants francophones sur sept sont enregistrés dans les niveaux inférieurs. Le Cameroun enregistre à peine deux enseignants francophones sur neuf au niveau 2 (394 points \leq score < 497 points), un enseignant sur 20 au niveau 1 et pratiquement un enseignant sur 250 est en dessous du niveau 1 (score < 290 points), ces derniers ne manifestent pas suffisamment les connaissances et les compétences évaluées dans ce test PASEC2019. Ces observations attestent que les enseignants francophones enquêtés du Cameroun ont atteint un niveau de maîtrise de connaissances et des compétences satisfaisant en compréhension de l'écrit. Toutefois, 5,5 % des enseignants francophones (ceux situés soit en dessous du niveau 1, soit au niveau 1) nécessitent une attention particulière et des actions de remise à niveau à travers des formations continues.

Ces observations révèlent clairement l'urgence de la mise en œuvre en œuvre des actions de formations continues spécifiques aux enseignants de chaque niveau de l'échelle des compétences définie en compréhension de l'écrit.

Graphique 6.2 : Répartition des enseignants francophones dans les différents niveaux de l'échelle de compétences en compréhension de l'écrit par strate



Parmi les différentes strates francophones identifiées au Cameroun, cinq sur huit enregistrent au moins 76 % de leurs enseignants dans le niveau 3 de l'échelle des compétences définie en compréhension de l'écrit. Il s'agit, notamment, des strates suivantes : Centre francophone (89,3 %), Centre anglophone (89,3 %), Littoral francophone (81,5 %), Sud francophone (80,7 %), Adamaoua francophone (77,9 %) et Ouest francophone (76,2 %). C'est la preuve d'une bonne maîtrise de la compréhension de l'écrit par les enseignants francophones dans ces strates qui ont tout de même besoin d'être renforcer par des actions de formation spécifiques.

Le plus faible pourcentage d'enseignants francophones au niveau 3 de l'échelle de compétences est enregistré dans la strate de l'Extrême-Nord francophone avec 41%. Ce résultat suggère de donner une attention très particulière à l'égard des enseignants de cette strate. L'amélioration de la maîtrise de la compréhension de l'écrit au moyen d'actions de formation axées sur les processus cognitifs en jeu dans le test disciplinaire PASEC2019 des enseignants francophones s'impose chez ceux de cette strate touchée par la crise sécuritaire Boko Haram depuis l'an 2015.

Les autres strates francophones du pays, à savoir, le Nord francophone et l'Est francophone enregistrent, chacune, 65 % de leurs enseignants au niveau 3 de l'échelle de compétence en compréhension de l'écrit, proportion bien en deçà de celle enregistrée au niveau national qui est de 71,8 %.

Répartition des enseignants francophones dans les différents niveaux de l'échelle de compétences en compréhension de l'écrit, par strate

Le tableau 6.5 présente les scores moyens des enseignants francophones en compréhension de l'écrit dans les différentes strates.

Tableau 6.5 : Scores moyens des enseignants francophones en compréhension de l'écrit selon les strates

Strate	Moyenne	Erreur type sur la moyenne	Ecart Type	Erreur type sur l'écart type
Ouest francophone	547,2	10,5	73,1	6,0
Littoral francophone	557,2	8,3	75,1	7,0
Centre francophone	589,3	10,2	75,3	5,6
Est francophone	534,7	17,3	78,0	13,7
Sud francophone	560,4	15,0	87,1	13,8
Adamaoua francophone	544,5	13,5	67,4	12,6
Extrême-Nord francophone	476,3	12,5	83,0	6,2
Nord francophone	529,4	7,6	75,9	6,9
National	542,6	4,7	85,3	3,4

Le score moyen national francophone est de 542,6 points, score qui est inférieur de 1 point au score moyen national. Selon les différentes strates francophones identifiées au Cameroun, l'Extrême-Nord francophone a obtenu le plus faible score moyen (476,3 points) et reste la seule qui enregistre un score inférieur à la moyenne (500 points). En plus de cette dernière, le Nord francophone (529,4 points) et l'Est francophone (534,7 points) enregistrent des scores moyens très en-dessous du score moyen national francophone.

La strate du Centre francophone, avec un score moyen de 589,3 points, se trouve en tête de la répartition, suivie du Sud francophone (560,4 points), du Littoral francophone (557,2 points), de l'Ouest francophone (547,2 points) et de l'Adamaoua francophone (544,5 points) qui ont, chacune, enregistré un score moyen au-dessus du national. Toutefois, ces scores moyens par strate cachent de grandes disparités à l'intérieur des strates telles que le montrent les écarts types. Cette dispersion des résultats est particulièrement importante au Sud francophone avec, pour chacune, plus de 87 points d'écarts types. La disparité est moins importante dans la strate de l'Adamaoua francophone qui affiche un écart type de 67,4 points.

Ces observations corroborent les constats du graphique 6.2, notamment, la distinction entre les strates francophones du Cameroun : d'une part, on retrouve les strates où bon nombre d'enseignants enquêtés (au moins 76 %) présentent un niveau satisfaisant de maîtrise des connaissances et des compétences en compréhension de l'écrit et, d'autre part, les strates où les enseignants gagneraient à améliorer de manière substantielle leurs connaissances et leurs compétences.

Les besoins prioritaires des enseignants francophones en compréhension de l'écrit s'avèrent différents : d'une part, il serait essentiel de privilégier le renforcement et la consolidation des acquis et, d'autre part, de travailler davantage la maîtrise des fondamentaux. Il est important de signaler que ces résultats globaux cachent des disparités parfois importantes à l'intérieur des strates francophones. Ces disparités devraient conduire à une approche différenciée de formation à envisager dans chaque strate francophone du Cameroun.

6.1.2. Connaissances et compétences des enseignants en mathématiques

6.1.2.1. Connaissances des enseignants en mathématiques au niveau national

Le tableau précédent présente l'échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en mathématiques. Cette échelle rend compte des niveaux des enseignants en mathématiques repérés au cours du test PASEC2019 à cette discipline. Elle renseigne sur la répartition internationale et nationale des enseignants selon les niveaux et selon la description des compétences correspondant à chaque niveau. Le test de mathématiques soumis aux enseignants lors de l'évaluation PASEC2019 a pour but de mesurer la maîtrise des connaissances et des compétences relatives à trois processus cognitifs qui sont : connaître les concepts, appliquer les procédures et résoudre des problèmes.

Il faut tout de même noter que trois domaines essentiels des mathématiques au primaire ont été pris en compte dans cette évaluation à savoir : nombres et opérations, grandeurs et mesures, et géométrie et espace.

Tableau 6.6 : Échelle PASEC2019 de compétences des enseignants en mathématiques

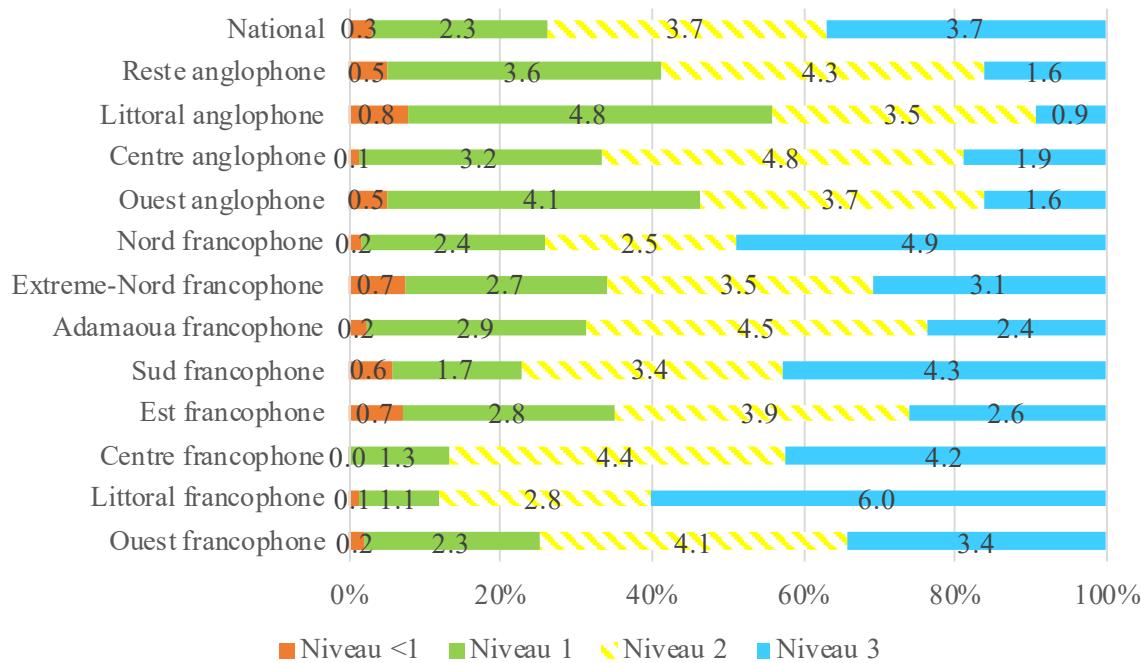
Niveaux	Scores	Répartition internationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences des enseignants
Niveau 3	Supérieur à 547	32,3 %	37,0 %	Les enseignants situés à ce niveau font montre de capacités à résoudre des problèmes complexes, impliquant plusieurs étapes de résolution et nécessitant la mise en œuvre d'un raisonnement s'appuyant sur une analyse approfondie de la situation et pouvant impliquer de manipuler des inconnues (par exemple dans les problèmes de partages inégaux). Pour résoudre la plupart des tâches de ce niveau, une vigilance cognitive est nécessaire pour éviter les erreurs courantes et inhiber les conceptions erronées (par exemple, penser que l'aire et le périmètre varient dans le même sens). L'expertise caractéristique de ce niveau traduit aussi une compréhension approfondie des concepts (par exemple apprêter la relativité du tout face au concept de fraction).
Niveau 2	Compris entre 456 et 547	32,6 %	36,9 %	Les enseignants situés à ce niveau peuvent résoudre de nombreux problèmes de proportionnalité directe, ainsi que des problèmes complexes, impliquant plusieurs étapes de résolution et nécessitant la mise en œuvre d'une démarche organisée de façon séquentielle. Plusieurs tâches de ce niveau impliquent des conversions d'unités, intégrées ou non dans des situations-problèmes. Certaines tâches font appel à des connaissances factuelles portant sur des objets mathématiques diversifiés (par exemple, les formules de calcul de l'aire d'un solide, une propriété des triangles, ou encore le nom d'un triangle particulier...).
Niveau 1	Compris entre 365 et 456	26,6 %	22,9 %	Les enseignants situés à ce niveau témoignent de connaissances factuelles et d'une maîtrise de procédures de base qu'ils mettent en œuvre dans les tâches d'application directe. Leurs compétences se situent essentiellement dans le domaine des nombres (par exemple la connaissance de l'écriture décimale, la comparaison de fractions, la notion de pourcentage ...) et des opérations (capacités à résoudre des opérations impliquant des nombres entiers, des nombres décimaux et des fractions). Ils témoignent aussi de quelques connaissances dans le domaine des solides et figures (par exemple, identifier des figures ou des solides, repérer une diagonale ou un axe de symétrie ...) ainsi qu'en grandeurs et mesures (ex. calculer le périmètre d'un triangle). Peu de tâches de résolution de problèmes se situent à ce niveau.
Sous le niveau 1	Inférieur à 365	8,5 %	3,2 %	Les enseignants qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les connaissances et les compétences mesurées par ce test. Ces enseignants sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1.

Globalement, comparé à la répartition internationale, le tableau 6.6 montre que les enseignants du Cameroun sont de mieux en mieux représentés dans les niveaux supérieurs de l'échelle PASEC2019 des compétences en mathématiques. Ainsi, environ 74 % des enseignants ayant participé à l'évaluation sont enregistrés au niveau 3 (score ≥ 547 points) et au niveau 2 (456 points \leq score < 547 points), soit 37 % par niveau respectivement. Au bas de l'échelle, 22,9 % des enseignants sont situés au niveau 1 (365 points \leq score < 456 points), alors que 3,2 % (score < 365 points) n'ont pas manifesté suffisamment de connaissances et de compétences au test de mathématiques.

Ces résultats démontrent que le niveau de maîtrise des connaissances et des compétences des enseignants camerounais en mathématiques est de loin inférieur à celui constaté en matière de compréhension à l'écrit, d'où la nécessité d'une action de renforcement des capacités beaucoup plus accentuée en mathématiques. Une des raisons possibles qui expliquerait cette tangence serait la prédominance de formateurs à profils littéraires dans les écoles normales chargées de la formation initiale des enseignants du primaire (Hounkpodoté, Diallo et Tankeu, 2017). Les actions de formation continue mises en œuvre par l'Inspection Générale des Enseignements du Ministère de l'Éducation de Base ne semblent faire acquérir suffisamment à un grand nombre d'enseignants un niveau suffisant de maîtrise des connaissances et des compétences en mathématiques. Il s'agit là d'une piste à explorer pour orienter les actions de formations initiale ou continue des enseignants au Cameroun.

Répartition des enseignants dans les différents niveaux de l'échelle de compétences en mathématiques, par strate

Graphique 6.3 : Répartition des enseignants dans les différents niveaux de l'échelle de compétences en mathématiques, par strate



Sources : PASEC 2019

Globalement, seules quatre strates sur les 12 ont des pourcentages d'enseignants enregistrés au niveau 3 au-dessus du pourcentage moyen national qui est de 37 %. Il s'agit, notamment, du Littoral francophone (60,3 %), la seule à pouvoir dépasser le seuil de 50 % d'enseignants au niveau 3, du Nord francophone (48,8 %), du Sud francophone (42,9 %) et du Centre francophone (42,5 %). Le graphique ci-dessus montre également que quatre strates ont enregistré moins de 20 % d'enseignants au niveau 3 de l'échelle de compétences définie en mathématiques. Il s'agit du Littoral anglophone (9,2 %), la seule à obtenir moins de 10 % d'enseignants au niveau 3, du Reste anglophone (16,2 %), de l'Ouest anglophone (16,3 %) et du Centre anglophone (18,9 %).

Toutes les strates ont enregistré un nombre important d'enseignants pour le niveau 2 de l'échelle de compétences en mathématiques, alors que le pourcentage moyen national dans ce niveau est de 36,9 %, cette proportion varie entre 25,2 % au Nord francophone et 47,7 % au Centre anglophone.

Toutefois, les strates qui enregistrent plus des trois quarts d'enseignants dans les deux niveaux supérieurs (niveau 2 et niveau 3) sont le Littoral francophone (88,1 %), le Centre francophone (86,8 %) et le Sud francophone (77,3 %).

Dans le niveau 1 de l'échelle, les proportions les plus importantes d'enseignants sont observées au Littoral anglophone (48,1 %), à l'Ouest anglophone (41,4 %), au Reste anglophone (36,0 %) et au Centre anglophone (32,0 %). Le Littoral anglophone, l'Extrême-Nord francophone, l'Est francophone, le Sud francophone, le Reste anglophone et l'Ouest anglophone sont les différentes strates qui affichent des pourcentages non négligeables d'enseignants au bas de l'échelle (Sous le niveau 1).

Tableau 6.7 : Scores moyens des enseignants en mathématiques selon les strates

Strate	Moyenne	Erreur type sur la moyenne	Ecart Type	Erreur type sur l'écart type
Ouest francophone	513,3	10,4	76,6	4,6
Littoral francophone	554,8	11,0	81,4	6,7
Centre francophone	545,1	8,8	82,4	5,5
Est francophone	496,4	23,5	96,6	12,0
Sud francophone	518,8	12,7	89,0	12,4
Adamaoua francophone	497,5	14,4	72,6	7,3
Extrême-Nord francophone	496,7	18,0	95,9	8,1
Nord francophone	538,3	9,0	92,7	6,1
Ouest anglophone	472,3	11,1	71,3	6,0
Centre anglophone	488,1	7,5	62,3	4,2
Littoral anglophone	450,7	9,1	68,4	4,9
Reste anglophone	476,3	9,3	73,8	7,3
National	517,5	4,5	88,3	2,9

Sources : PASEC 2019

Le score moyen national est de 517,5 points, légèrement supérieur au score acceptable (la moyenne) qui est de 500 points. Cependant, seules cinq strates ont pu enregistrer des scores moyens au-dessus de la moyenne (500 points) ; il s'agit du Littoral francophone (554,8), du Centre francophone (545,1), du Nord francophone (538,3), du Sud francophone (518,8) dont les scores sont tous supérieurs au score moyen national et de l'Ouest francophone (513,3) qui a un score moyen légèrement en-deçà du score national. Toutes les autres strates du Cameroun ont enregistré des scores moyens inférieurs à la moyenne. Toutefois, l'Adamaoua francophone (497,5), l'Extrême-Nord francophone (496,7) et l'Est francophone (496,4) strates ont obtenu des scores moyens proches de 500 points. Au bas du classement, on retrouve le Littoral anglophone (450,7) suivi de l'Ouest anglophone (472,3) qui sont les seules strates qui enregistrent des scores moyens inférieurs à 475 points.

Ces scores moyens cachent d'énormes disparités entre les enseignants d'une même strate. Les scores sont plus dispersés dans la strate de l'Est francophone avec un écart-type de 96,6 points, suivie de l'Extrême-Nord francophone avec un écart type de 95,9 points. Les disparités les moins importantes sont observées au dans les strates anglophones ; notamment, au Centre anglophone (62,3 points d'écart-type) et au Littoral anglophone (68,4 points d'écart-type).

Ces disparités pourraient être la résultante des dispositifs de formations initiale et continue pouvant être très différentes d'une strate à l'autre et même à l'intérieur de la même strate (Houkpodoté et al. 2017).

6.1.2.2. Connaissances des enseignants du sous-système francophone en mathématiques

Le tableau 6.8 présente l'échelle PASEC2019 des compétences des enseignants du sous-système francophone en mathématiques. Cette échelle rend compte des niveaux de ces enseignants en mathématiques au cours du test PASEC2019 à cette discipline. Elle renseigne sur la répartition nationale de tous les enseignants et celle de ceux du sous-système francophone selon les niveaux. Le test de mathématiques soumis aux enseignants lors de l'évaluation PASEC2019 a pour but de mesurer la maîtrise des connaissances et des compétences relatives à trois processus cognitifs qui sont : connaître les concepts, appliquer les procédures et résoudre des problèmes. Il faut, toutefois, noter que trois domaines essentiels des mathématiques, au primaire, ont été pris en compte dans cette évaluation à savoir : nombres et opérations, grandeurs et mesures, et géométrie et espace.

Tableau 6.8 : Échelle PASEC2019 de compétences des enseignants francophones en mathématiques

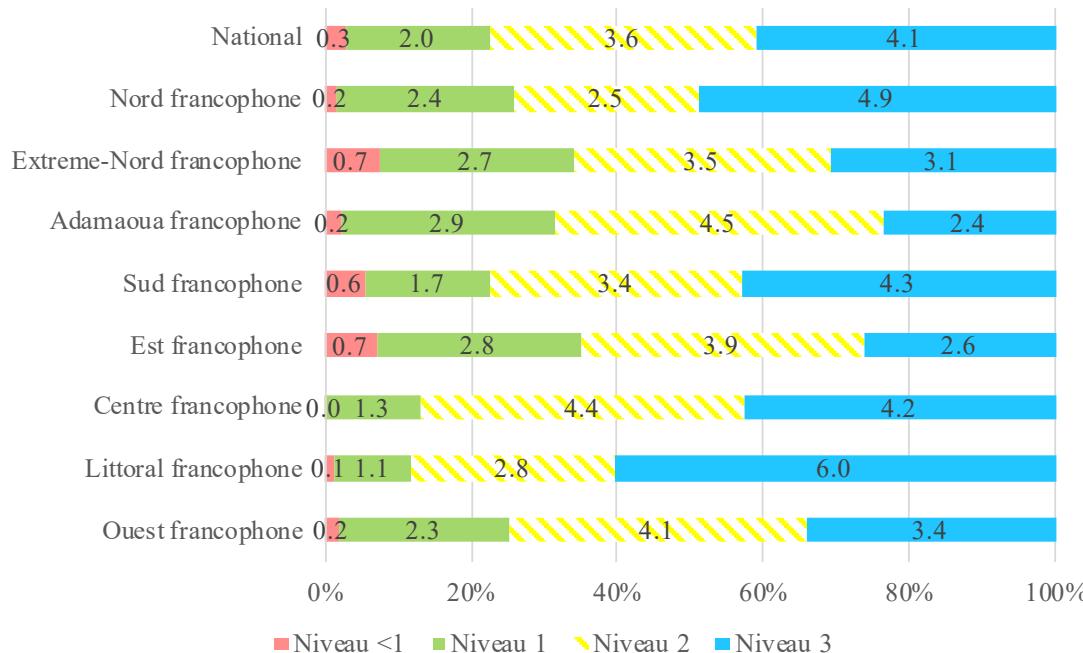
Niveaux	Scores	Répartition nationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des enseignants du sous-système francophone dans les niveaux de l'échelle
Niveau 3	Supérieur à 547	37,0 %	41,0 %
Niveau 2	Compris entre 456 et 547	36,9 %	36,3 %
Niveau 1	Compris entre 365 et 456	22,9 %	19,8 %
Sous le niveau 1	Inférieur à 365	3,2 %	2,9 %

Le tableau 6.8 indique que les enseignants du sous-système francophone, au Cameroun, sont de mieux en mieux représentés dans les niveaux supérieurs de l'échelle PASEC2019 des compétences en mathématiques, contrairement à leurs collègues du sous-système anglophone. Ainsi, environ 77,3 % des enseignants du sous-système francophone ayant participé à l'évaluation sont enregistrés au niveau 3 (score ≥ 547 points) et au niveau 2 (456 points \leq score < 547 points), soit, respectivement, 41,0 % et 36,3%. Au bas de l'échelle, 19,8 % des enseignants du sous-système francophone sont situés au niveau 1 (365 points \leq score < 456 points), alors que 2,9 % (score < 365 points) n'ont pas manifesté suffisamment de connaissances et de compétences au test de mathématiques.

Ces résultats démontrent que le niveau de maîtrise des connaissances et compétences en mathématiques des enseignants camerounais du sous-système francophone est, de loin, inférieur à celui évalué en compréhension à l'écrit, d'où la nécessité d'une action de renforcement des capacités beaucoup plus accentuée en mathématiques. Une des raisons possibles qui expliquerait cette tangence serait la prédominance de formateurs à profils littéraires dans les écoles normales chargées de la formation initiale des enseignants du primaire (Hounkpodoté, Diallo et Tankeu, 2017). Les actions de formation continue mises en œuvre par l'Inspection Générale des Enseignements au Ministère de l'Éducation de Base semblent insuffisantes pour faire acquérir à un grand nombre d'enseignants de ce sous-système un niveau suffisant de maîtrise des connaissances et des compétences en mathématiques.

Répartition des enseignants du sous-système francophone dans les différents niveaux de l'échelle de compétences en mathématiques, par strate

Graphique 6.4 : Répartition des enseignants du sous-système francophone dans les différents niveaux de l'échelle de compétences en mathématiques, par strate



On observe une répartition équitable, en termes de nombre des strates, autour du pourcentage moyen national qui se situe 37 % des enseignants du sous-système francophone au niveau 3 de l'échelle PASEC2019 de compétence en mathématiques. Au-dessus du pourcentage moyen national, on retrouve le Littoral francophone (60,3 %), la seule strate à pouvoir dépasser le seuil de 50 % d'enseignants au niveau 3, le Nord francophone (48,8 %), le Sud francophone (42,9 %) et le Centre francophone (42,5 %). Le graphique ci-dessus montre également que dans la strate de l'Adamaoua francophone moins d'un quart des enseignants sont enregistrés au niveau 3 de l'échelle de compétences définie en mathématiques.

Toutes les strates ont enregistré un nombre important d'enseignants du sous-système francophone au niveau 2 de l'échelle de compétence en mathématiques, alors que le pourcentage moyen national au niveau 2 est de 36,3 % d'enseignants, cette proportion varie entre 25,2 % au Nord francophone et 44,9 % à l'Adamaoua francophone.

Par ailleurs, trois strates enregistrent plus des trois quarts de leurs enseignants du sous-système francophone dans les deux niveaux supérieurs (niveau 2 et niveau 3) de l'échelle PASEC2019. Il s'agit, notamment, du Littoral francophone (88,1 %), du Centre francophone (86,8 %) et du Sud francophone (77,3 %).

Dans le niveau 1 de l'échelle, les proportions les plus importantes d'enseignants du sous-système francophone sont observées à l'Adamaoua francophone (29,1 %), à l'Est francophone (27,7 %) et à l'Extrême-Nord francophone (26,7 %). L'Extrême-Nord francophone, l'Est francophone et le Sud francophone sont les différentes strates qui affichent des pourcentages non négligeables d'enseignants du sous-système francophone sous le plus bas de l'échelle (Sous le niveau 1).

Tableau 6.9 : Scores moyens des enseignants du sous-système francophone en mathématiques selon les strates

Strate	Moyenne	Erreur type sur la moyenne	Ecart-Type	Erreur type sur l'écart-type
Ouest francophone	513,3	10,4	76,6	4,6
Littoral francophone	554,8	11,0	81,4	6,7
Centre francophone	545,1	8,8	82,4	5,5
Est francophone	496,4	23,5	96,6	12,0
Sud francophone	518,8	12,7	89,0	12,4
Adamaoua francophone	497,5	14,4	72,6	7,3
Extrême-Nord francophone	496,7	18,0	95,9	8,1
Nord francophone	538,3	9,0	92,7	6,1
National	526,0	5,1	88,5	3,5

Le score moyen national enregistré par les enseignants du sous-système francophone est de 526,0 points, légèrement supérieur au score acceptable (la moyenne) qui est de 500 points. Au-dessus de ce score moyen national, on retrouve le Littoral francophone (554,8 points), le Centre francophone (545,1 points) et le Nord francophone (538,3 points). Cependant, seules trois strates ont enregistré des scores moyens en-deçà de la moyenne (500 points). Il s'agit de l'Est francophone (496,4 points), de l'Extrême-Nord francophone (496,7 points) et de l'Adamaoua francophone (497,5 points), même si ces scores moyens sont toutes très proches de 500 points.

Ces scores moyens cachent d'énormes disparités entre les enseignants du sous-système francophone d'une même strate. Les scores sont plus dispersés dans la strate de l'Est francophone avec un écart type de 96,6 points, suivie de l'Extrême-Nord francophone avec un écart type de 95,9 points. Les disparités les moins importantes sont observées dans les strates de l'Adamaoua francophone (72,6 points d'écart type) et de l'Ouest francophone (76,6 points d'écart-type).

6.1.3. Connaissances et compétences des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit

6.1.3.1 Connaissances et compétences des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit au niveau national

Les enseignants doivent être suffisamment outillés pour pouvoir enseigner des stratégies de compréhension de l'écrit. Pour cela, il est important que ces derniers aient des idées précises sur les processus en jeu dans la compréhension de l'écrit et les différents niveaux évoqués plus haut. C'est la raison pour laquelle qu'un test portant sur quelques éléments de didactique de la compréhension de l'écrit leur a été soumis afin d'évaluer dans quelle mesure les différents niveaux de compréhension de l'écrit sont connus et compris des enseignants, et à quel point ils peuvent identifier la source d'une erreur de compréhension d'un élève. Les résultats du test de didactique de la compréhension de l'écrit consistent à analyser des scores obtenus par les différentes strates du pays.

Tableau 6.10 : Scores moyens des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit selon les strates

Strate	Moyenne	Erreur type sur la moyenne	Écart Type	Erreur type sur l'écart type
Ouest francophone	547,7	12,3	87,0	7,6
Littoral francophone	566,4	7,3	88,1	5,3
Centre francophone	563,6	13,4	94,7	6,4
Est francophone	544,6	19,7	86,2	11,6
Sud francophone	584,4	16,0	93,9	10,8
Adamaoua francophone	525,3	19,0	88,4	13,9
Extrême-Nord francophone	500,5	13,2	90,4	9,0
Nord francophone	529,0	12,8	92,8	8,2
Ouest anglophone	490,8	12,9	77,3	7,2
Centre anglophone	533,8	11,3	80,9	8,5
Littoral anglophone	503,5	10,4	82,6	6,6
Reste anglophone	543,2	8,8	81,1	5,3
National	539,4	4,4	92,9	2,9

Le tableau ci-dessus donne la répartition des scores moyens par strate en didactique de la compréhension de l'écrit des enseignants évalués. Les scores moyens des enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit sont compris entre 490,8 points, obtenus par l'Ouest anglophone, la seule strate parmi les 12 à être en dessous de la moyenne (500 points) et 584,4 points obtenus par le Sud francophone. La moitié des strates (Sud francophone, Littoral francophone, Centre francophone, Ouest francophone, Est francophone et Reste anglophone) ont eu des scores moyens supérieurs au score moyen national (539,4 points).

L'analyse des écarts-types met en lumière la persistance de grandes disparités entre les enseignants, aussi bien à l'intérieur du pays (92,9 unités d'écart-type) qu'à l'intérieur des strates. Ces dispersions de scores sont beaucoup plus accentuées au Centre francophone (94,7 unités d'écart-type), au Sud francophone (93,9 unités d'écart-type), au Nord francophone (92,8 unités d'écart-type) et à l'Extrême-Nord francophone (90,4 unités d'écart-type). Ces disparités à l'intérieur du pays illustrent, une fois de plus, la nécessité d'adapter les actions de formation à chaque public spécifique.

En somme, la comparaison des résultats en compréhension de l'écrit et en didactique de la compréhension de l'écrit met en exergue des différences notables. En effet, d'une part, les enseignants manifestent des connaissances et des compétences de niveaux 2 ou 3 en compréhension de l'écrit. En revanche, leurs connaissances et leurs compétences en didactique de la compréhension de l'écrit sont beaucoup moins solides. En d'autres termes, si les enseignants sont, en majorité, capables de mettre en œuvre, de manière satisfaisante, les processus de compréhension de l'écrit lorsqu'ils lisent eux-mêmes un texte, ils sont également nombreux à éprouver des difficultés s'il s'agit de les enseigner aux élèves. Toutes ces observations militent en faveur des actions de formations initiale et continue qui, au-delà de la maîtrise des contenus à enseigner, réserveraient une place importante aux problématiques liées à l'enseignement et à l'apprentissage de ces contenus.

6.1.3.2 Connaissances et compétences des enseignants du sous-système francophone en didactique de la compréhension de l'écrit au niveau national

Les enseignants du sous-système francophone doivent être suffisamment outillés pour pouvoir enseigner des stratégies de compréhension de l'écrit. A cet effet, il est important que ces derniers aient des idées précises sur les processus en jeu dans la compréhension de l'écrit et les différents niveaux évoqués plus haut. C'est la raison pour laquelle un test portant sur quelques éléments de didactique de la compréhension de l'écrit leur a été soumis afin d'évaluer dans quelle mesure les différents niveaux de compréhension de l'écrit sont connus et compris des enseignants du sous-système francophone, et à quel point ils peuvent identifier la source d'une erreur de compréhension d'un élève. Les résultats du test de didactique de la compréhension de l'écrit sont présentés sous forme d'analyse des scores obtenus par les différentes strates francophones du pays.

Tableau 6.11 : Scores moyens des enseignants du sous-système francophone en didactique de la compréhension de l'écrit selon les strates

Strate	Moyenne	Erreur type sur la moyenne	Écart Type	Erreur type sur l'écart type
Ouest francophone	547,7	12,3	87,0	7,6
Littoral francophone	566,4	7,3	88,1	5,3
Centre francophone	563,6	13,4	94,7	6,4
Est francophone	544,6	19,7	86,2	11,6
Sud francophone	584,4	16,0	93,9	10,8
Adamaoua francophone	525,3	19,0	88,4	13,9
Extrême-Nord francophone	500,5	13,2	90,4	9,0
Nord francophone	529,0	12,8	92,8	8,2
National	543,4	5,1	93,9	3,5

Le tableau 6.11 donne la répartition des scores moyens par strate en didactique de la compréhension de l'écrit des enseignants évalués du sous-système francophone. Les scores moyens de ces enseignants en didactique de la compréhension de l'écrit sont compris entre 500,5 points enregistrés par l'Extrême-Nord francophone et 584,4 points obtenu par le Sud francophone. Il faut noter que dans le sous-système francophone, toutes les strates ont obtenu des scores moyens supérieurs à la moyenne (500 points). Par ailleurs, on compte cinq strates sur huit (Sud francophone, Littoral francophone, Centre francophone, Ouest francophone et Est francophone) ayant obtenu des scores moyens supérieurs au niveau national qui est de 539,4 points.

L'analyse des écarts types met en exergue l'existence de grandes disparités entre les enseignants du sous-système francophone aussi bien à l'intérieur de tout du pays (93,9 unités d'écart type) qu'à l'intérieur des strates. Ces dispersions de scores sont beaucoup plus accentuées au Centre francophone (94,7 unités d'écart type), au Sud francophone (93,9 unités d'écart type), au Nord francophone (92,8 unités d'écart type) et à l'Extrême-Nord francophone (90,4 unités d'écart type). Ces disparités dans le sous-système francophone évoquent une fois de plus la nécessité d'adapter les actions de formation à chaque public spécifique.

Une comparaison des résultats en compréhension de l'écrit et en didactique de la compréhension de l'écrit montre un léger équilibre de connaissances et de compétences des enseignements du sous-système francophone avec une différence de scores moyens de 0,8 point en faveur de la didactique de la compréhension de l'écrit. En revanche, on note quand même de différences remarquables d'une part, en faveur de la didactique de la compréhension de l'écrit dans les strates de l'Extrême-Nord francophone et du Sud francophone et, d'autre part, en faveur de la compréhension de l'écrit dans les strates du Centre francophone et de l'Adamaoua francophone. En effet, les enseignants manifestent des connaissances et des compétences de niveaux 2 ou 3 en compréhension de l'écrit et leurs connaissances et leurs compétences en didactique de la compréhension de l'écrit sont plus ou moins solides. En d'autres termes, dans les strates du Centre francophone et de l'Adamaoua francophone, par exemple, les enseignants sont en majorité capables de mettre en œuvre de manière satisfaisante les processus de compréhension de l'écrit lorsqu'ils lisent eux-mêmes un texte, mais ils sont également nombreux à éprouver des difficultés s'il s'agit de les enseigner aux élèves. Toutes ces observations concourent en faveur des actions de formations initiale et continue qui, au-delà de la maîtrise des contenus à enseigner, réserveraient une place importante aux problématiques liées à l'enseignement et à l'apprentissage de ces contenus.

6.1.4. Connaissances et compétences des enseignants en didactique des mathématiques, par strate

6.1.4.1. Connaissances des enseignants en didactique des mathématiques, par strate au niveau national

L'analyse des résultats au test de didactique des mathématiques est basée sur les scores moyens des strates. Ces scores sont présentés dans le tableau 6.12 qui indique en plus les différents écarts-types. Ces analyses débouchent sur la définition de catégories de strates selon leurs scores.

Tableau 6.12 : Scores moyens des enseignants en didactique des mathématiques selon les strates

Strate	Moyenne	Erreur type sur la moyenne	Écart Type	Erreur type sur l'écart type
Ouest francophone	515,9	10,7	72,8	4,6
Littoral francophone	533,2	11,0	84,0	6,9
Centre francophone	556,6	12,6	82,5	6,6
Est francophone	521,7	20,4	96,1	12,5
Sud francophone	523,1	15,2	91,3	10,7
Adamaoua francophone	509,7	13,1	81,3	14,3
Extrême-Nord francophone	494,6	15,8	88,5	7,7
Nord francophone	507,7	10,9	85,3	8,1
Ouest anglophone	477,4	12,1	70,1	7,4
Centre anglophone	503,3	9,5	69,3	4,4
Littoral anglophone	486,5	9,5	71,9	6,1
Reste anglophone	508,0	11,3	67,8	7,2
National	518,8	4,7	84,8	3,1

Les scores des enseignants en didactique des mathématiques sont compris entre 477,4 points obtenus par l'Ouest anglophone et 556,6 points enregistrés par le Centre francophone.

Trois strates sur les 12 ont obtenu des scores moyens inférieurs à la moyenne (500 points) à savoir l'Ouest anglophone (477,4 points), le Littoral anglophone (486,5 points) et l'Extrême-Nord francophone (494,6). Si la strate de l'Extrême-Nord francophone enregistre un score moyen très proche de la moyenne, elle reste aussi celle qui a la plus grande dispersion parmi ces dernières, voire, supérieure à celle enregistrée au niveau national.

Quatre strates, à savoir, le Centre francophone, le Littoral francophone, le Sud francophone et l'Est francophone ont obtenu des scores moyens supérieurs à celui du niveau national qui est de 518,8 points.

Les dispersions des scores sont beaucoup plus importantes dans les strates francophones que dans les strates anglophones.

Pour les neuf strates, dont le score est au-dessus de 500 points, la plus petite et la plus grande dispersion se retrouvent, respectivement, au Reste anglophone (67,8 unités d'écart-type) et à l'Est francophone (96,1 unités d'écart-type).

En résumé, les résultats au test de didactique des mathématiques ont permis de mettre en évidence des difficultés pour les enseignants enquêtés à analyser les démarches des élèves et à choisir des situations suffisamment riches pour favoriser les apprentissages. Les analyses ont mis la lumière sur l'existence d'une distorsion entre la maîtrise des connaissances disciplinaires et celle des connaissances et des compétences didactiques. Ces analyses vont dans le sens des travaux de Shulman (1986) qui ont montré que disposer de connaissances disciplinaires solides ne suffit pas pour enseigner. Shulman parle de « chaînon manquant » pour évoquer la faible prise en compte des connaissances didactiques dans les programmes de formation des enseignants. De nombreuses études plus récentes (Depaepe et al. 2013) ont mis en évidence :

- (1) des liens entre la maîtrise des connaissances et compétences didactiques par les enseignants et les performances des élèves ;
- (2) la nécessité de maîtriser un certain niveau de connaissances et de compétences disciplinaires pour développer / maîtriser des connaissances et des compétences didactiques ;
- (3) le fait qu'un haut niveau de maîtrise des connaissances et des compétences disciplinaires n'est pas synonyme de compétence de l'enseignant. Autrement dit, si un enseignant doit logiquement disposer d'un niveau correct de connaissances disciplinaires, ce qui semble faire la différence par la suite, c'est essentiellement la maîtrise et l'utilisation en classe des connaissances didactiques qui sont fondamentales. En revanche, un (trop) haut niveau d'expertise dans un domaine de contenu peut conduire, s'il n'est pas accompagné de connaissances didactiques appropriées, à un effet délétère qualifié d'expert blind spot au sens où le « virtuose du contenu » ne parvient pas à comprendre ce qui cause des difficultés aux élèves et à trouver des façons adaptées de leur expliquer des contenus qu'il considère comme très simples, voire, simplistes.

Au regard des analyses des résultats aux tests PASEC2019 au Cameroun, sur les connaissances et les compétences disciplinaires et didactiques des enseignants, d'une part, et des recherches internationales sus évoquées, d'autre part, le renforcement de ces deux champs gagnerait à être combiné harmonieusement dans les formations initiale et continue. À titre d'illustration, Depaepe et al. (2018) ont axé leur programme de formation sur le développement des connaissances et des compétences didactiques, et ont constaté que ces activités d'apprentissage impactaient aussi (et même davantage) la maîtrise des connaissances et compétences disciplinaires. Sans doute une voie intéressante est-elle à explorer, en vue de la réforme des programmes de formation des enseignants.

6.1.4.2. Connaissances des enseignants du sous-système francophone en didactique des mathématiques, par strate au niveau national

L'analyse des résultats au test de didactique des mathématiques dans le sous-système francophone est basée sur les scores moyens des strates francophones définies. Ces scores sont présentés dans le tableau 6.13 qui indique également les différents écarts-types. Ces analyses débouchent sur la définition de catégories de strates selon leurs scores.

Tableau 6.13 : Scores moyens des enseignants du sous-système francophone en didactique des mathématiques selon les strates

Strate	Moyenne	Erreur type sur la moyenne	Ecart Type	Erreur type sur l'écart type
Ouest francophone	515,9	10,7	72,8	4,6
Littoral francophone	533,2	11,0	84,0	6,9
Centre francophone	556,6	12,6	82,5	6,6
Est francophone	521,7	20,4	96,1	12,5
Sud francophone	523,1	15,2	91,3	10,7
Adamaoua francophone	509,7	13,1	81,3	14,3
Extrême-Nord francophone	494,6	15,8	88,5	7,7
Nord francophone	507,7	10,9	85,3	8,1
National	523,2	5,3	86,3	3,6

Les scores des enseignants du sous-système francophone en didactique des mathématiques sont compris entre 494,6 points obtenus par l'Extrême-Nord francophone et 556,6 points enregistrés par le Centre francophone.

Deux strates, à savoir, le Centre francophone (556,6 points) et le Littoral francophone (533,2 points) ont obtenu des scores moyens supérieurs à celui du niveau national qui est de 523,2 points.

Seule la strate Extrême-Nord francophone (494,6) a obtenu un score moyen inférieur à la moyenne (500 points). Cette dernière enregistre un score moyen très proche de la moyenne mais elle reste également parmi les strates qui enregistrent de grande dispersion, voire, supérieure à celle enregistrée au niveau national.

Les dispersions des scores sont beaucoup plus importantes dans les strates de l'Est francophone (96,1 unités d'écart-type) et du Sud francophone (91,3 unités d'écart-type). La dispersion est moins forte à l'Ouest francophone (91,3 unités d'écart-type).

Les résultats au test de didactique des mathématiques ont permis de mettre en évidence des difficultés pour les enseignants enquêtés du sous-système francophone à analyser les démarches des élèves et à choisir des situations suffisamment riches pour favoriser les apprentissages. Les analyses ont mis la lumière sur l'existence d'une distorsion entre la maîtrise des connaissances disciplinaires et la maîtrise des connaissances et compétences didactiques. Ces analyses vont dans le sens des travaux de Shulman (1986).

Au regard des analyses des résultats aux tests PASEC2019 au Cameroun sur les connaissances et compétences disciplinaires et didactiques des enseignants et des recherches internationales sus évoquées, le renforcement de ces deux champs gagnerait à être combiné de manière harmonieuse dans les formations initiales et continues.

6.2. CARACTÉRISTIQUES ET CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS, PAR STRATE

En général, l'Afrique subsaharienne fait face à une importante pénurie d'enseignants à tous les niveaux du système éducatif. Le Cameroun, pays d'Afrique Centrale, n'est pas en reste.

En plus de la situation de manque d'enseignants, les résultats de l'apprentissage au Cameroun restent encore dépendants de la qualité des enseignants en exercice dans son système d'éducation. La nécessaire compréhension des facteurs explicatifs de cette qualité conduit à deux questions servant de fil conducteur à cette section du chapitre 6:

- 1) quelles sont les caractéristiques des enseignants enquêtés ?
- 2) Quels liens existent entre ces caractéristiques et les connaissances qu'ils ont manifestées lors des tests de l'enquête sur les enseignants ?

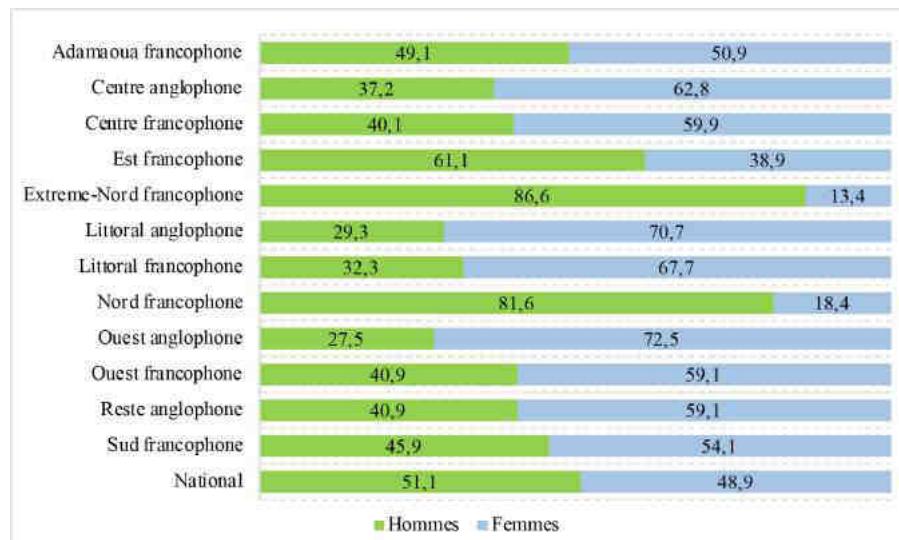
Pour répondre à ces questions, l'enquête sur les enseignants de l'évaluation PASEC2019 a permis de collecter des données sur leurs caractéristiques individuelles et professionnelles, sur leurs appréciations de leurs conditions de travail, etc.

Ces données portent sur six (6) caractéristiques des enseignants qui structurent les sous-sections de la section 4.2 : (1) leur genre, (2) leur ancienneté dans la profession, (3) leur niveau académique, (4) la formation initiale à la profession enseignante dont ils ont pu (ou pas) bénéficier, (5) leurs formations continue et complémentaire et (6) le domaine des mathématiques qu'ils privilégient dans leurs enseignements

6.2.1. Genre et connaissances des enseignants enquêtés

6.2.1.1. Genre et connaissances des enseignants enquêtés au niveau national

Selon les données du Ministère de l'Éducation de base, le pourcentage de femmes enseignantes dans les écoles primaires est passé de 45,5 % à 51,1 %, entre 2009 et 2019, au Cameroun. Après une décennie, ce pourcentage de femmes enseignantes dans le primaire au Cameroun a très peu évolué avec à peine six points de plus. Dans certaines strates des écoles enquêtées lors de l'évaluation, les femmes enseignantes représentent encore une proportion très faible du corps enseignant dans le primaire, comme à l'Extrême-Nord francophone (13,4 %) et au Nord francophone qui enregistrent une part inférieure à 20 %. Ces deux strates sont suivies de celle de l'Est francophone (38,9 %) qui enregistre moins de 40 % d'enseignantes. Les autres strates du pays comptent une proportion de femmes enseignantes supérieure à 50 %, seuil de parité. La proportion nationale de cette catégorie est de 48,9 %, légèrement inférieure au seuil de parité. En revanche, les femmes enseignantes sont largement majoritaires, avec des proportions supérieures à 60 %, dans les strates suivantes : le Centre anglophone (62,8 %), le Littoral francophone (67,7 %), le Littoral anglophone (70,7 %) et l'Ouest anglophone (72,5 %) (Graphique 6.5).

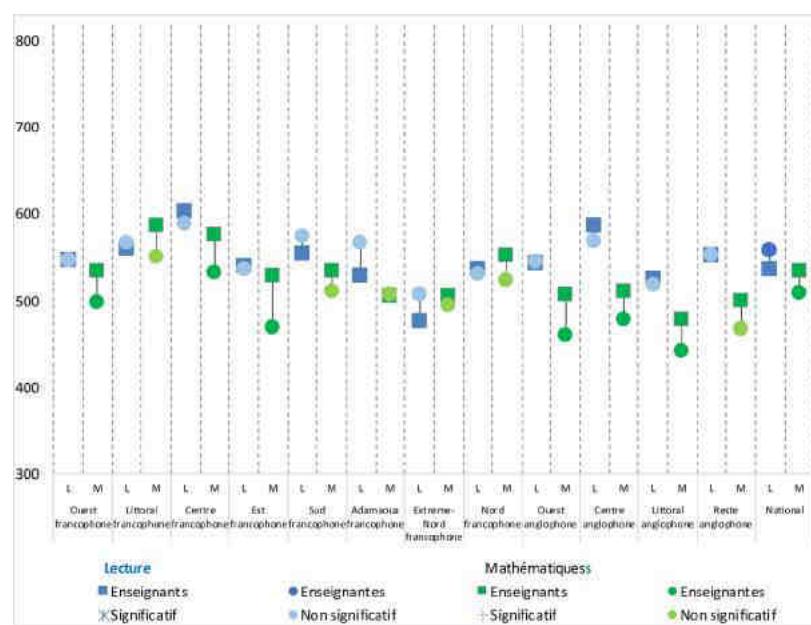
Graphique 6.5 : Répartition de la proportion des enseignants ayant participé à l'enquête selon le genre et par strate.

Le graphique 6.6 indique les écarts entre les scores en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon le genre des enseignants.

Les enseignants et enseignantes ont obtenu des scores semblables en compréhension de l'écrit dans toutes les différentes strates du pays. Cependant, dans tout le pays, en compréhension de l'écrit, les femmes enseignantes ont obtenu des scores significativement plus élevés que les hommes avec un écart de 22,7 points.

En mathématiques, enseignantes et enseignants ont obtenu des scores semblables dans quatre strates du pays (Adamaoua francophone, Extrême-Nord francophone, Nord francophone et Sud francophone). Dans toutes les autres strates, les enseignants ont obtenu un score significativement plus élevé que celui des enseignantes. L'écart de score varie entre 32,5 points au Reste anglophone, et 59,7 points à l'Est francophone (Graphique 6.6). Au Cameroun, en général, en mathématiques, les hommes ont obtenu des scores significativement plus élevés que les femmes, avec un écart de 25,6 points.

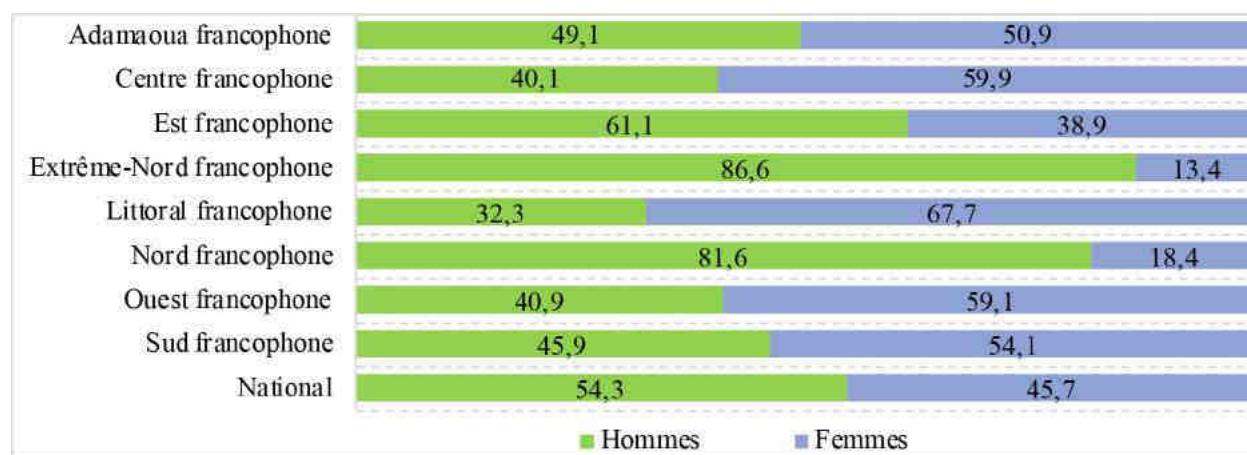
Ces constats révèlent, d'une part, une grande variabilité en compréhension de l'écrit et, d'autre part, en mathématiques, des écarts de scores plus importants au profit des hommes, dans la moitié de strates définies dans le pays (six sur 12). Ce résultat pourrait s'expliquer par la sous-représentation des filles dans les séries scientifiques de l'enseignement secondaire général du Cameroun. En effet, comme le soulignait déjà Houkpodoté et al. en 2017, c'est au sortir du secondaire que la grande partie des enseignants du primaire sont recrutés.

Graphique 6.6 : Écarts entre les scores en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon le genre des enseignants et par strate

6.2.1.2. Genre et connaissances des enseignants du sous-système francophone enquêtés

Dans certaines strates des écoles enquêtées du sous-système francophone, les femmes enseignantes représentent encore une proportion très faible du corps enseignant, dans le primaire, comme à l'Extrême-Nord francophone (13,4 %) et au Nord francophone (18,4 %). Ces deux strates sont suivies de celle de l'Est francophone (38,9 %). Les autres strates du pays enregistrent une proportion de femmes enseignantes supérieure à 50 %, seuil de parité. La proportion nationale du sous-système francophone des enseignantes est de 45,7 %, inférieure au seuil de parité. En revanche, les femmes enseignantes sont largement majoritaires, avec des proportions supérieures à 59 % dans les strates suivantes : Littoral francophone (67,7 %), Centre francophone (59,9 %) et Ouest francophone (59,1 %) (Graphique 6.7).

Graphique 6.7 : Répartition de la proportion des enseignants du sous-système francophone ayant participé à l'enquête selon le genre et par strate



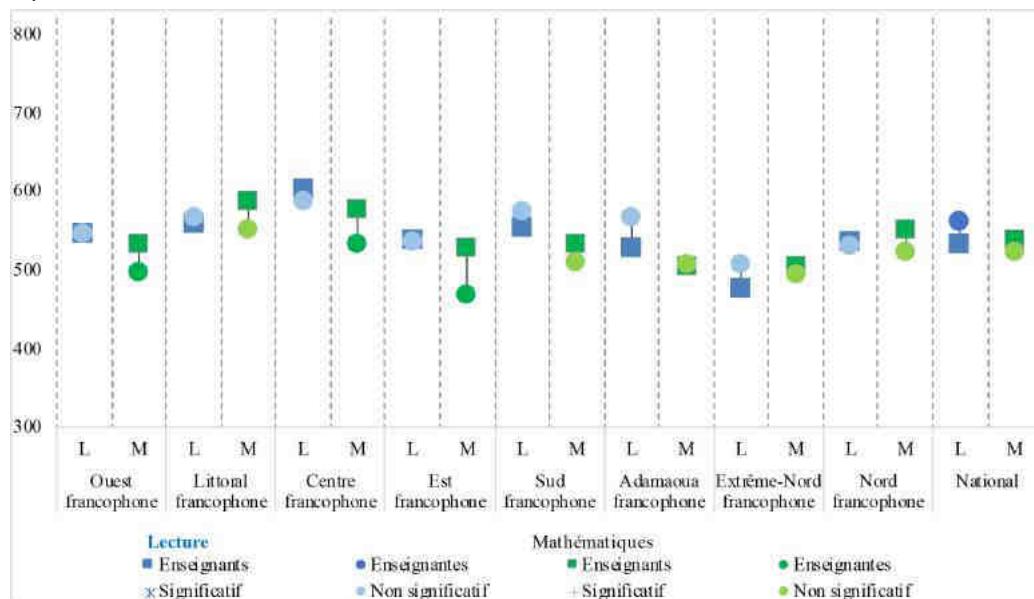
Le graphique 6.8 indique les écarts entre les scores en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon le genre des enseignants.

Les enseignants et enseignantes ont obtenu des scores semblables en compréhension de l'écrit dans toutes les différentes strates du sous-système francophone du pays. Cependant, dans tout le pays, en compréhension de l'écrit, les femmes enseignantes ont obtenu des scores significativement plus élevés que les hommes avec un écart de 29,4 points.

En mathématiques, enseignantes et enseignants ont obtenu des scores semblables dans quatre strates du pays (Adamaoua francophone, Extrême-Nord francophone, Nord francophone et Sud francophone). Dans toutes les autres strates, les enseignants ont obtenu un score significativement plus élevé que celui des enseignantes dans le sous-système francophone. L'écart de score varie entre 34,9 points à l'Ouest francophone et 59,7 points à l'Est francophone (Graphique 6.8). Au niveau national dans le sous-système francophone, en mathématiques, les hommes ont obtenu des scores significativement plus élevés que les femmes, avec un écart de 16,3 points.

Ces constats illustrent, d'une part, une grande variabilité en compréhension de l'écrit et, d'autre part, des écarts de score plus importants, en mathématiques au profit des hommes, dans la moitié de strates définies dans le pays (quatre sur huit). C'est la faible représentation des filles dans les filières scientifiques et techniques du secondaire qui pourrait expliquer ces résultats comme le soulignait Hounkpodoté et al. en 2017.

Graphique 6.8 : Écarts entre les scores en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon le genre des enseignants et par strate du sous-système francophone



6.2.2. Ancienneté des enseignants enquêtés

6.2.2.1. Ancienneté des enseignants enquêtés au niveau national

Au Cameroun, comme en Afrique subsaharienne, en général, le contexte est marqué par des recrutements de jeunes enseignants ne bénéficiant pas suffisamment d'un accompagnement adéquat pouvant compenser le manque d'expérience (conseils pédagogiques, inspections, etc.). Toutefois, le fait que la durée de l'expérience des enseignants ait un effet positif sur les acquis des élèves n'est pas suffisamment démontré, comme le montre le débat contradictoire sur le sujet. Selon l'UNESCO (UNESCO-BREDA, 2009), et les rapports d'études de l'Unité des Acquis Scolaires (UAS-Cameroun, 2016 et 2019). L'expérience des enseignants aurait des effets positifs sur leurs pratiques et donc, sur les acquis scolaires. Cependant, certaines études affirment aussi que l'ancienneté des enseignants n'est pas toujours en rapport avec leur efficacité, mesurée par leur capacité à faire en sorte que les élèves obtiennent les résultats d'apprentissage attendus (Bruns et al., 2011). Selon l'OCDE, les années de pratique de l'enseignement ne sont pas un bon indicateur prévisionnel de réussite des élèves. Dans les trois ou quatre premières années d'école, l'expérience a un impact positif sur les résultats des élèves. Mais au-delà, les années d'enseignement ont peu d'effet (OCDE, 2009).

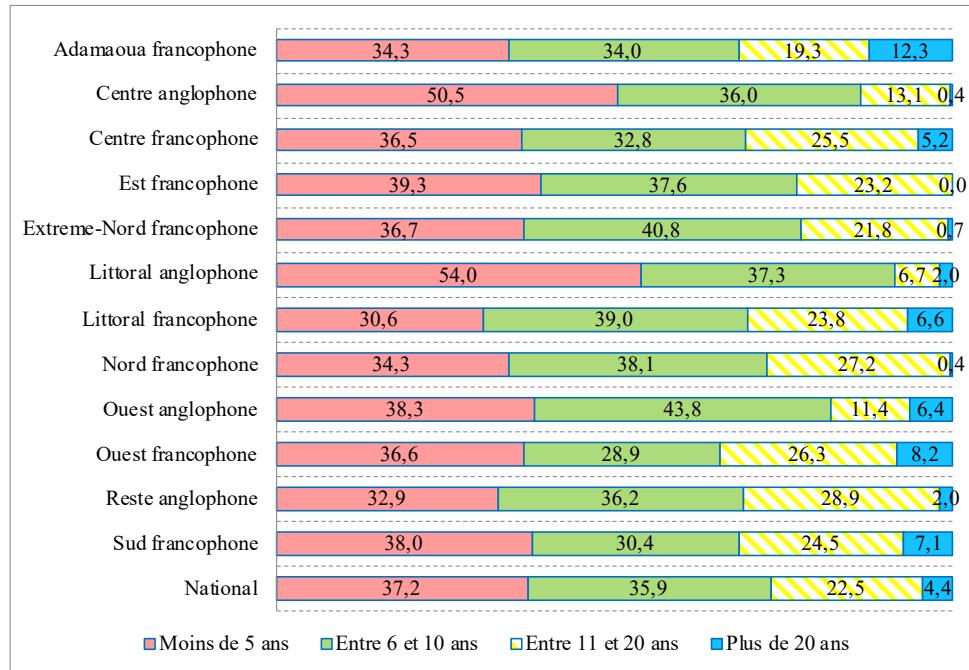
Sans pour autant prétendre trancher le débat, le PASEC2019 renseigne sur le niveau des connaissances disciplinaires des enseignants, au prisme de leur expérience dans le métier. Pour cela, le nombre d'années d'expérience des enseignants a été réparti en quatre catégories.

Le graphique 6.9 indique, au niveau national, que le pourcentage d'enseignants ayant une ancienneté inférieure ou égale à cinq ans est de 37,2 % et qu'au niveau des strates, il varie entre 30,6 % (Littoral francophone) et 54,0 % (Littoral anglophone). Pour les 6-10 ans d'ancienneté, au niveau national, ils représentent un pourcentage de 35,9 %. Selon les strates, celui-ci varie entre 28,9 % (Ouest francophone) et 43,8 % (Ouest anglophone). En ce qui concerne les enseignants qui ont déjà totalisé plus de 20 ans d'ancienneté, leur pourcentage au niveau national est de 4,4 %. Suivant les strates, ce pourcentage varie entre 0,0 % (Est francophone) et 12,3 % (Adamaoua francophone).

Ces statistiques mettent en évidence une faible proportion des enseignants ayant plus de 20 années d'ancienneté. En effet, le pourcentage moyen national de cette catégorie est plus de huit fois moins élevé que ceux des deux premières catégories des jeunes. Cette remarque renvoie à la question du maintien des enseignants dans la profession et à la valeur sociale du métier d'enseignant (Farges, 2017). En effet, les enseignants pourraient être plus enclins à rester dans la profession, si la société et eux-mêmes accordent une valeur importante à ce métier (Farges, 2017). C'est une évidence d'observer une baisse de cette valeur sociale qui s'illustre par la perte d'une bonne partie du prestige du métier d'enseignant acquis au lendemain des indépendances dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone. Cela conduit à la nécessité de renforcer les réflexions visant à déterminer les conditions permettant d'attirer les meilleurs profils et de les retenir dans la profession le plus longtemps possible (Cooper et Alvarado, 2006).

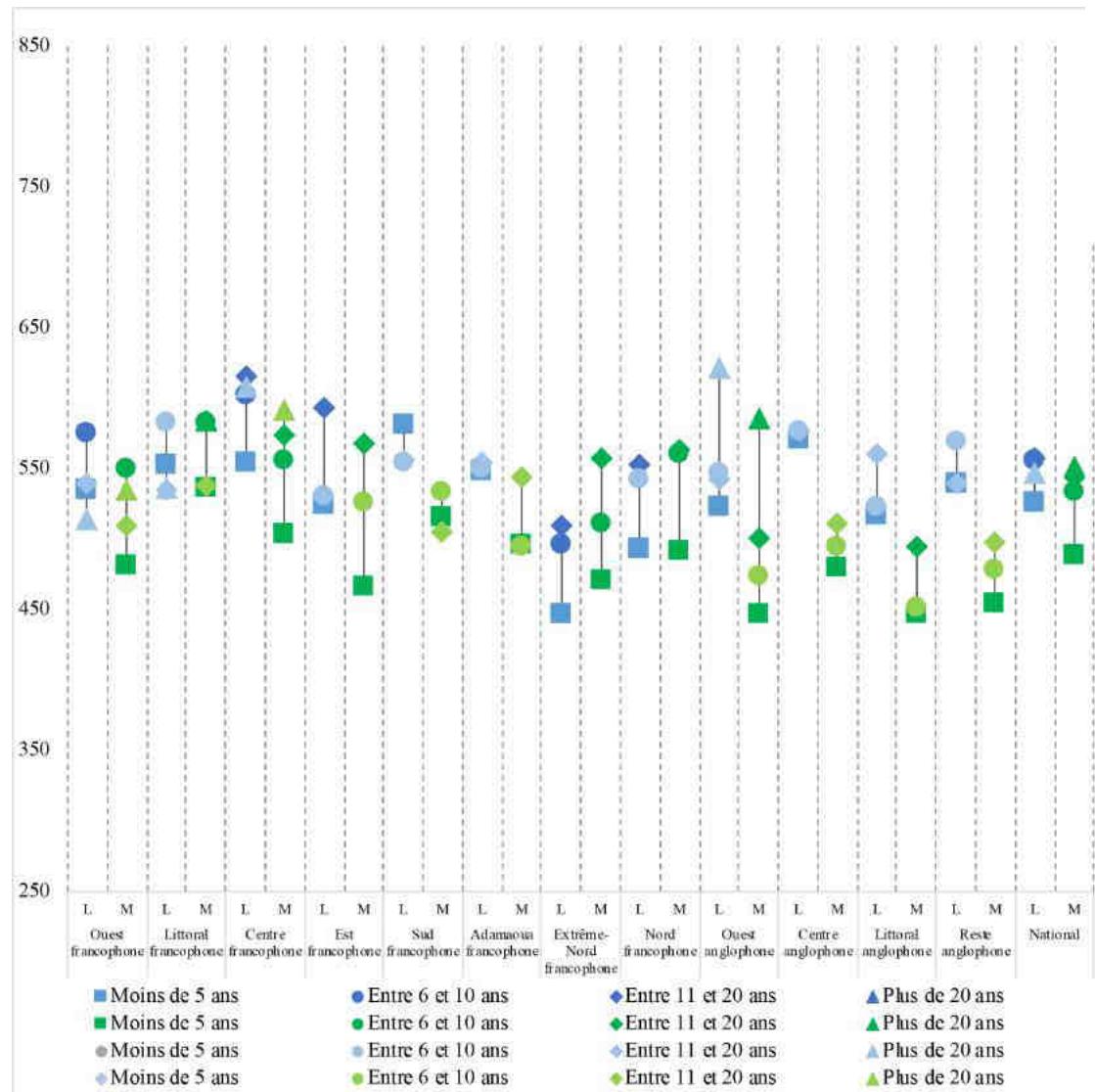
Le graphique 6.9 renseigne sur le pourcentage des enseignants enquêtés selon ces quatre catégories.

Graphique 6.9 : Répartition (%) des enseignants selon ancienneté



Le graphique 6.10 renseigne sur les scores des enseignants enquêtés en compréhension de l'écrit et en mathématiques, selon leur ancienneté dans l'enseignement. En compréhension de l'écrit, dans trois strates (Est francophone, Nord francophone et Ouest anglophone), les enseignants qui ont plus de 20 ans d'ancienneté ont de meilleurs scores que les plus jeunes, même si, au niveau national, les scores des deux groupes sont semblables. Dans cinq strates définies pour le Cameroun (Centre francophone, Nord francophone, Littoral anglophone, Extrême-Nord francophone et Est francophone), les enseignants qui ont entre 11 ans et 20 ans d'ancienneté ont obtenu de meilleurs scores que les plus jeunes. Cette différence est remarquablement très significative au niveau national. Les enseignants ayant entre six ans et 10 ans d'ancienneté obtiennent de meilleurs scores que les plus jeunes, dans quatre strates (Extrême-Nord francophone, Littoral francophone, Ouest francophone et Centre francophone). En mathématiques, dans la moitié des strates du pays (Nord francophone, Est francophone, Ouest anglophone, Ouest francophone, Reste anglophone et Littoral francophone), les enseignants qui ont plus de 20 ans d'ancienneté ont de meilleurs scores que les jeunes ayant, au plus, cinq ans, d'ancienneté. Pour la catégorie des enseignants qui ont entre 11 ans et 20 ans d'ancienneté, c'est seulement dans quatre strates (Sud francophone, Centre anglophone, Reste anglophone et Littoral francophone) que ces enseignants ont obtenu des scores semblables à ceux de leurs collègues moins expérimentés. Les enseignants ayant entre six ans et 10 ans d'ancienneté obtiennent de meilleurs scores que leurs pairs moins expérimentés, dans la moitié des strates (Littoral francophone, Centre francophone, Ouest francophone, Ouest anglophone, Extrême-Nord francophone et Nord francophone). Que ce soit en compréhension de l'écrit ou en mathématiques, on observe ce qu'on pourrait qualifier de « prime à l'ancienneté », en ce sens que les enseignants ayant une plus grande ancienneté (plus de cinq ans) font montre d'un plus grand niveau de maîtrise des connaissances et des compétences disciplinaires que les novices (au plus cinq ans d'ancienneté). On retrouve là une tendance déjà documentée par plusieurs travaux de recherche qui mettent en lumière l'existence d'une « expertise enseignante » nourrie par la pratique et par le partage d'expériences avec les pairs, au fil des années d'exercice du métier (Tochon, 2004, 1993 ; Garmston, 1998 ; Hibbert, et al., 2011). Ces recherches confirment l'importance de valoriser cette « expertise enseignante » en l'associant à d'autres formes d'expertises reconnues (conseillers et inspecteurs pédagogiques, formateurs universitaires ...) dans l'accompagnement des enseignants novices et au cours de la formation initiale (Hibbert et al., 2011 ; Tochon, 2004).

Graphique 6.10 : Scores des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon l'ancienneté



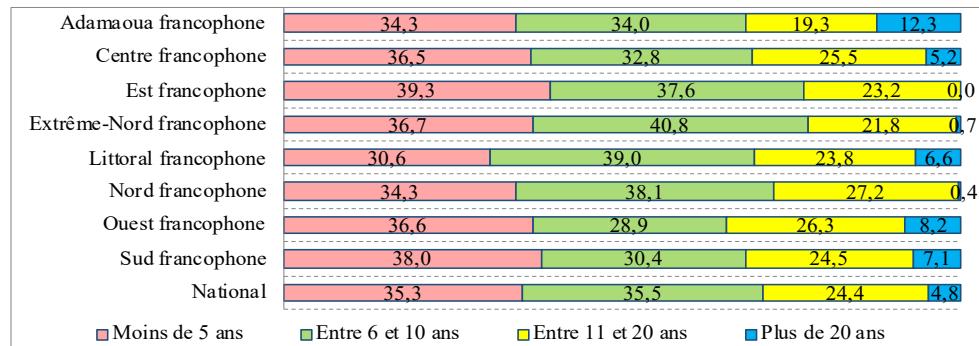
6.2.2.2. Ancienneté des enseignants du sous-système francophone enquêtés

Le graphique 6.11 affiche, au niveau national du sous-système francophone, que le pourcentage d'enseignants ayant une ancienneté inférieure ou égale à cinq ans est de 35,3 %, et qu'au niveau des strates, il varie entre 30,6 % (Littoral francophone) et 39,3 % (Est francophone). Pour les 6-10 ans d'ancienneté, au niveau national, ils représentent 37,6 %. Selon les strates, celui-ci varie entre 28,9 % (Ouest francophone) et 40,8 % (Extrême-Nord francophone). En ce qui concerne les enseignants du sous-système francophone qui ont déjà totalisé plus de 20 ans d'ancienneté, leur pourcentage, au niveau national, est de 4,8 %. Suivant les strates, ce pourcentage varie entre 0,0 % (Est francophone) et 12,3 % (Adamaoua francophone).

Ces statistiques mettent en évidence une faible proportion des enseignants ayant plus de 20 années d'ancienneté. En effet, le pourcentage moyen national de cette catégorie est plus de sept fois moins élevé que ceux des deux premières catégories des jeunes. Cette remarque renvoie à la question du maintien des enseignants dans la profession et à la valeur sociale du métier d'enseignant (Farges, 2017).

Le graphique 6.11 renseigne sur le pourcentage des enseignants du sous-système francophone enquêtés.

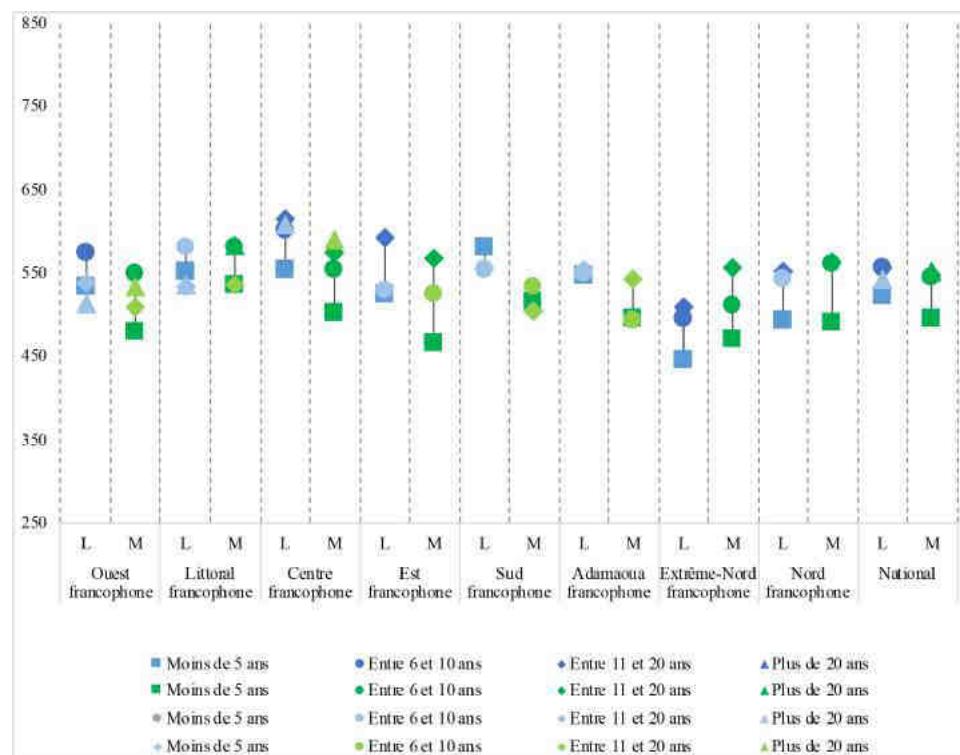
Graphique 6.11 : Répartition (en %) des enseignants du sous-système francophone selon l'ancienneté



Le graphique 6.12 renseigne sur les scores des enseignants du sous-système francophone enquêtés en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon leur ancienneté dans l'enseignement. En compréhension de l'écrit, dans deux strates (Est francophone et Nord francophone), les enseignants qui ont plus de 20 ans d'ancienneté ont de meilleurs scores que leurs pairs moins expérimentés même si, au niveau national, les scores des deux groupes sont semblables. Dans cinq strates du sous-système francophone (Centre francophone, Nord francophone, Extrême-Nord francophone et Est francophone), les enseignants qui ont entre 11 ans et 20 ans d'ancienneté ont obtenu de meilleurs scores en compréhension de l'écrit que ceux ayant une expérience moins importante.. Cette différence est également très significative au niveau national. Les enseignants ayant entre six ans et 10 ans d'ancienneté obtiennent de meilleurs scores que les moins expérimentés dans quatre strates (Extrême-Nord francophone, Littoral francophone, Ouest francophone et Centre francophone).

En mathématiques, dans la moitié des strates du sous-système francophone (Nord francophone, Est francophone, Ouest francophone et Littoral francophone), les enseignants qui ont plus de 20 ans d'ancienneté ont de meilleurs scores que les jeunes ayant au plus cinq ans d'ancienneté. Pour la catégorie des enseignants qui ont entre 11 ans et 20 ans d'ancienneté, c'est seulement dans deux strates (Sud francophone et Littoral francophone) que ces enseignants ont obtenu des scores semblables à ceux de leurs collègues moins expérimentés. Les enseignants ayant entre six ans et 10 ans d'ancienneté obtiennent de meilleurs scores que les plus jeunes, dans cinq strates (Littoral francophone, Centre francophone, Ouest francophone, Extrême-Nord francophone et Nord francophone).

Graphique 6.12 : Scores des enseignants du sous-système francophone en compréhension de l'écrit et en mathématiques selon l'ancienneté



6.2.3. Niveau académique des enseignants enquêtés

Le contexte subsaharien est caractérisé, de façon générale, par le faible niveau de formation des enseignants. Généralement, les futurs enseignants du primaire abordent leur formation initiale dans les pays, avec un niveau de scolarisation faible : plus de la moitié d'entre eux ont un niveau de second cycle secondaire (Akkari et Lauwerier, 2015), sans en avoir nécessairement le diplôme (Banque mondiale, 2005; Bonnet, 2007). Les enseignants fonctionnaires sont, en général, recrutés avec un meilleur niveau scolaire initial que les enseignants contractuels ou communautaires (CONFEMEN, 2007).

Cette situation découle des choix politiques de ces dernières décennies, tels que les programmes d'ajustement structurel qui ont occasionné, dans de nombreux pays, le départ anticipé à la retraite d'enseignants qualifiés (Lauwerier, 2013), la fermeture et/ou la restructuration des écoles de formation d'enseignants (Samaké, 2007).

Toutefois, les nombreuses études relatives à l'influence de la formation des enseignants sur la qualité des apprentissages restent réservées ou contradictoires, dans leurs conclusions. Les travaux de Wilson, Floden, et Ferrini-Mundy (2002) affirment, au-delà d'un certain point, que des diplômes universitaires supplémentaires n'améliorent pas véritablement l'efficacité de l'enseignement. Dans cette même logique, Rivkin et al. (2005) concluent leur étude en expliquant qu'il n'existe pas de données permettant d'affirmer qu'être titulaire d'un master améliore les compétences pédagogiques. En revanche, Woessmann (2001), qui a analysé les données de l'enquête TIMSS sur les résultats des élèves de 13 ans dans 39 pays, a constaté un lien positif entre le niveau d'études des enseignants et la performance des élèves en mathématiques et en sciences. Les résultats contradictoires sur le lien entre la formation des enseignants et leur efficacité invitent à observer les scores des enseignants, en termes de connaissance des contenus disciplinaires enseignés, selon leur niveau de formation. Dans le cadre de la présente enquête, les données sur leur niveau académique ont été collectées à travers le questionnaire contextuel adressé aux enseignants. Les niveaux académiques ont été répartis en trois catégories pour faciliter les analyses : éducation primaire, éducation secondaire et universitaire.

6.2.3.1. Niveau académique des enseignants enquêtés au niveau national

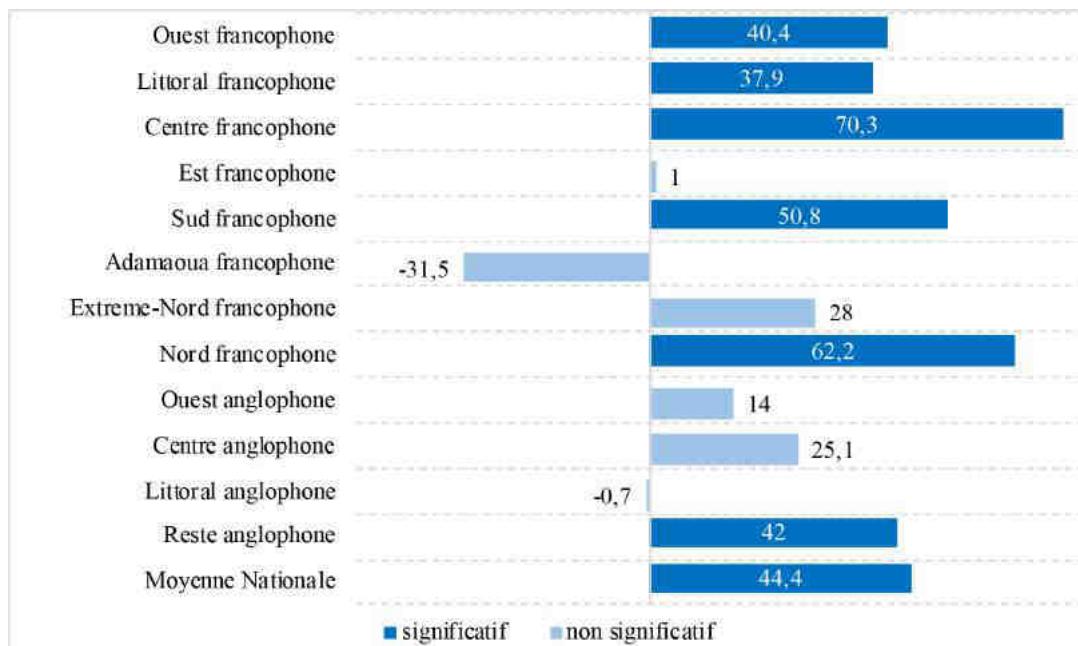
Le graphique 6.13 résume les informations collectées par le questionnaire contextuel, en indiquant la répartition des enseignants en fonction des trois catégories de niveaux académiques. Au niveau national, au Cameroun, les enseignants ont dans leur quasi-totalité (99,4 %) un niveau académique supérieur au primaire. En outre, les enseignants ayant le niveau académique secondaire sont majoritaires dans huit strates sur 12 (Est francophone, Littoral francophone, Centre francophone, Sud francophone, Adamaua francophone, Ouest francophone, Extrême-Nord francophone et Nord francophone) comme le montre le graphique. Le Nord francophone affiche le pourcentage de diplômés du secondaire le plus élevé (91,0 %). Dans les quatre autres strates (Ouest anglophone, Littoral anglophone, Reste anglophone et Centre anglophone), plus de 60 % des enseignants ont un niveau académique universitaire.

Graphique 6.13 : Répartition des enseignants selon leur niveau académique



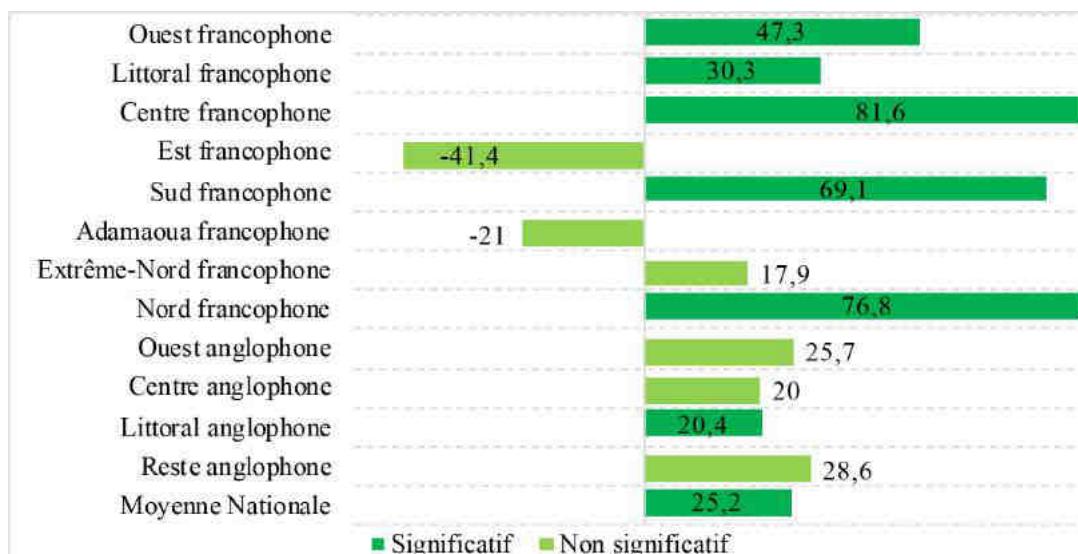
Dans la moitié des strates définies pour le Cameroun (Centre francophone, Nord francophone, Sud francophone, Reste anglophone, Ouest francophone et Littoral francophone) les enseignants ayant un niveau académique universitaire sont, de façon significative, mieux performants que ceux qui ont le niveau secondaire en compréhension de l'écrit. La différence de points la plus élevée est de 70,3 points au Centre francophone. Bien que les différences des points à l'Adamaoua francophone et au Littoral anglophone ne soient pas significatives, ces deux strates enregistrent les plus faibles différences, mais en faveur des enseignants ayant le niveau académique secondaire.

Graphique 6.14 : Écart de scores en compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire



En mathématiques, la même tendance est observée ; les enseignants de niveau universitaire sont, significativement, mieux performants que leurs collègues ayant le niveau secondaire, dans six strates (Littoral anglophone, Littoral francophone, Ouest francophone, Sud francophone, Nord francophone et Centre francophone). Cependant, bien que la différence de score entre les deux catégories d'enseignants ne soit pas significative à l'Est francophone et à l'Adamaoua francophone, ces deux strates enregistrent les plus faibles différences de performances, mais en faveur des enseignants ayant le niveau du secondaire. Ces observations explorent un champ prometteur et suggèrent que des réflexions soient menées afin de mieux étudier en profondeur les liens entre le niveau académique des enseignants et leur niveau de maîtrise des connaissances disciplinaires et didactiques. Ces réflexions pourraient contribuer au débat soulevé en introduction de cette sous-section sur la plus-value d'une formation académique universitaire sur le niveau de maîtrise des connaissances et des compétences des enseignants.

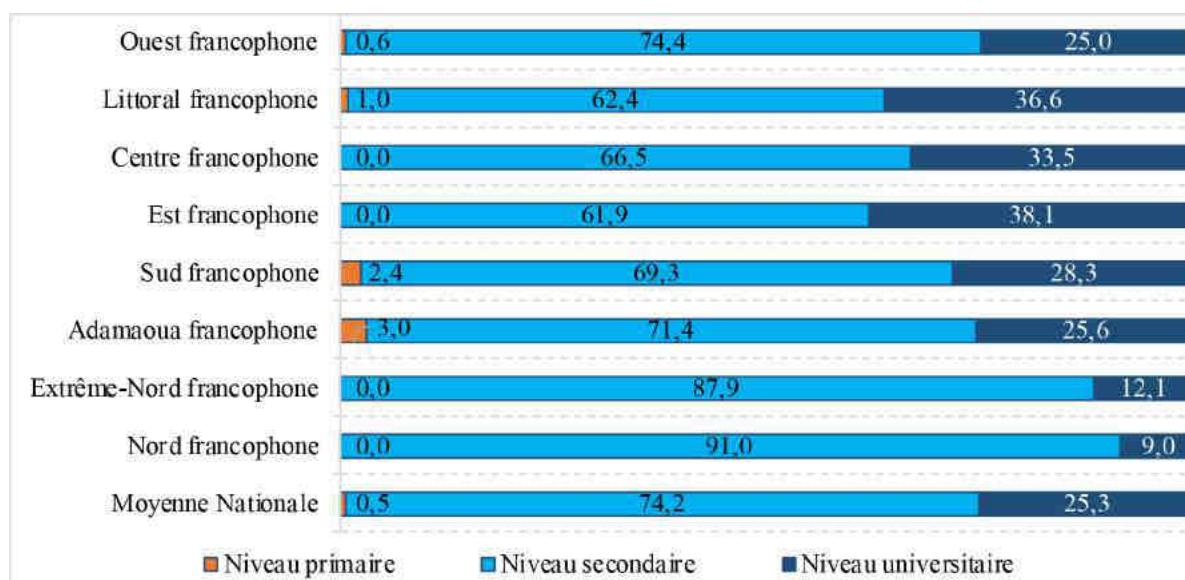
Graphique 6.15 : Écart de scores en compréhension de l'écrit entre les enseignants ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire



6.2.3.2. Niveau académique des enseignants du sous-système francophone enquêtés

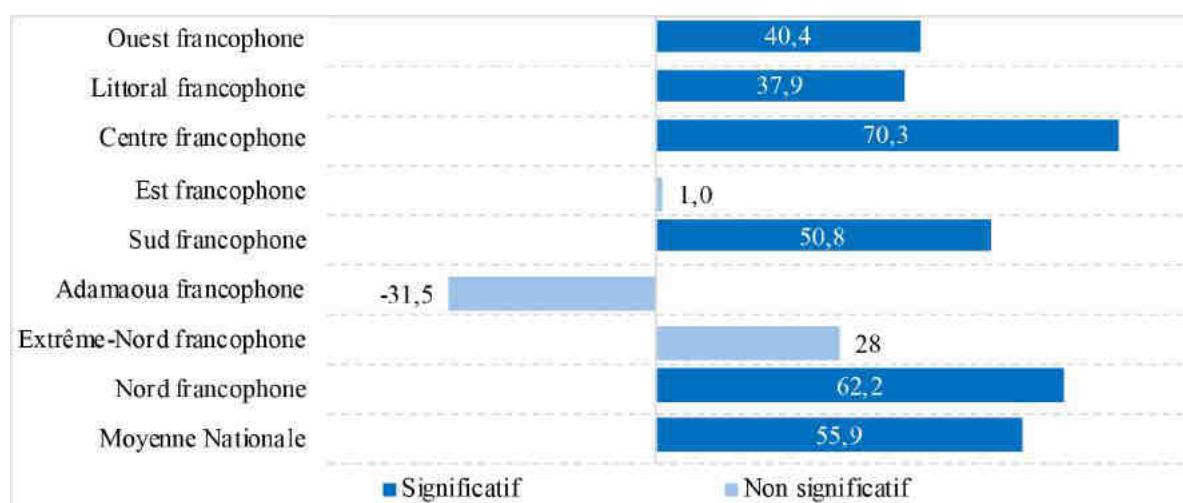
Le graphique 6.16 résume les informations relatives au questionnaire contextuel en indiquant la répartition des enseignants du sous-système francophone en fonction des trois catégories de niveaux académiques. Au niveau national du sous-système francophone, les enseignants ont dans leur quasi-totalité (99,5%), un niveau académique supérieur au primaire. En outre, les enseignants ayant le niveau académique secondaire sont majoritaires dans toutes les strates comme le montre le graphique ci-après. Nord francophone affiche le pourcentage de diplômés du secondaire le plus élevé (91,0%). Dans les strates de l'Est francophone, du Centre francophone, de l'Extrême-Nord francophone et du Nord francophone, tous les enseignants du sous-système francophone ont chacun au moins le niveau du secondaire.

Graphique 6.16 : Répartition des enseignants du sous-système francophone selon leur niveau académique



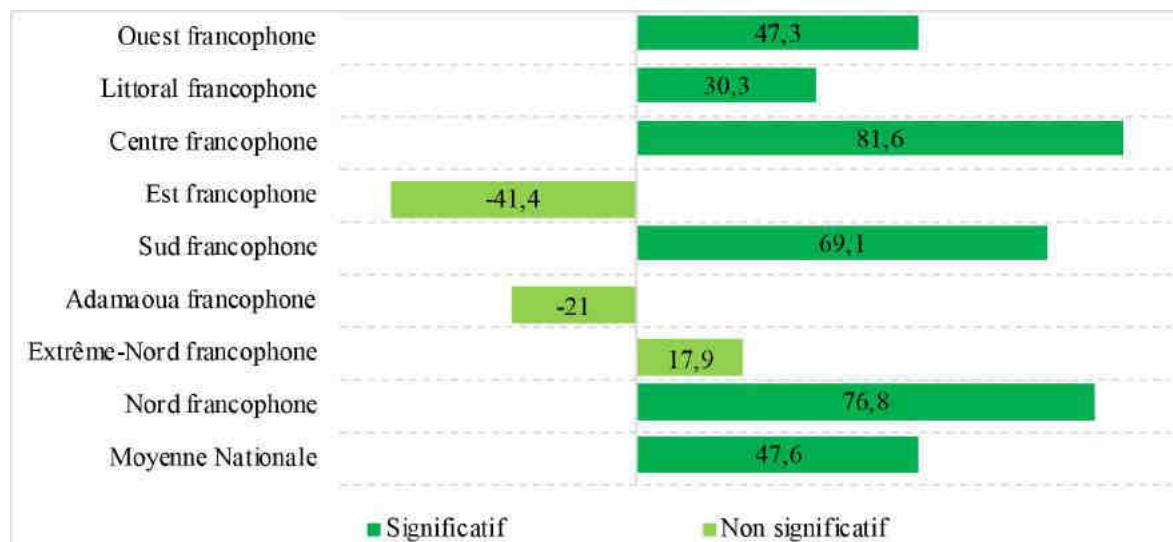
Dans cinq strates définies pour le sous-système francophone au Cameroun (Centre francophone, Nord francophone, Sud francophone, Ouest francophone et Littoral francophone), les enseignants ayant un niveau académique universitaire sont, significativement, mieux performants que ceux qui ont le niveau du secondaire, en compréhension de l'écrit. La différence des points la plus élevée se situe à 70,3 points au Centre francophone. Bien que la différence des points à l'Adamaoua francophone ne soit pas significative, cette strate enregistre la différence en faveur des enseignants ayant le niveau du secondaire.

Graphique 6.17 : Écart de scores en compréhension de l'écrit entre les enseignants du sous-système francophone ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire



En mathématiques, la même tendance est observée ; les enseignants du niveau universitaire sont significativement mieux performants que leurs collègues ayant le niveau du secondaire dans six strates (Littoral francophone, Ouest francophone, Sud francophone, Nord francophone et Centre francophone). Cependant, bien que la différence de score entre les deux catégories d'enseignants ne soit pas significative à l'Est francophone et à l'Adamaoua francophone ces deux strates enregistrent les différences de performances en faveur des enseignants ayant le niveau du secondaire.

Graphique 6.18 : Écart de scores en compréhension de l'écrit entre les enseignants du sous-système francophone ayant un niveau secondaire et ceux ayant un niveau universitaire



6.2.4. Formation professionnelle initiale des enseignants enquêtés

Le cadre d'action Éducation 2030 a conduit à viser davantage une amélioration de la qualité de l'Éducation à travers l'ODD4 qui passe par la nécessité de disposer d'un nombre suffisant d'enseignants qualifiés et motivés (Dembélé et Sirois, 2018). Or, la recherche de l'amélioration de l'accès dans le cadre de l'EPT (Éducation Pour Tous) avait amené les pays d'Afrique subsaharienne à répondre à la pénurie d'enseignants à laquelle ils étaient confrontés, par plusieurs mesures, dont la baisse de la durée de leur formation professionnelle initiale (Banque Mondiale, 2010 ; UNESCO, 2009). Afin d'obtenir des informations actualisées sur cette durée, des items associés ont été intégrés dans le questionnaire adressé aux enseignants pour l'évaluation PASEC2019 comme c'était déjà le cas pour PASEC2014. Ainsi, le graphique 6.19 donne la répartition des enseignants camerounais selon la durée de leur formation professionnelle initiale.

6.2.4.1. Formation professionnelle initiale des enseignants enquêtés au niveau national

Au niveau national, en moyenne, une proportion de 10,9% d'enseignants sans formation professionnelle initiale est enregistrée, mais très variable entre les strates du pays. En effet, le pourcentage d'enseignants n'ayant reçu aucune formation professionnelle initiale est particulièrement élevé au Centre anglophone (34,0%). Il est de 22,2 % dans le Littoral anglophone et 16,8 % dans le Reste anglophone. Les pourcentages les plus faibles se situent dans le Nord francophone (4,8 %) et dans le Centre francophone (6,0 %).

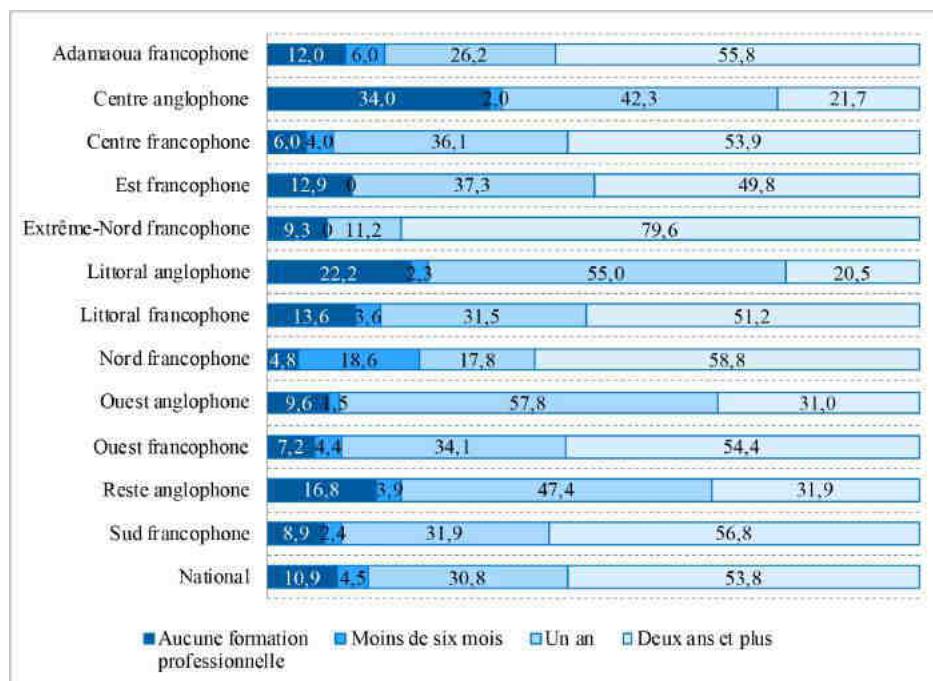
Les enseignants qui ont suivi une formation initiale de moins de six mois représentent, en moyenne, une proportion de 4,5 % au niveau national. Cette catégorie d'enseignants est fortement observée au Nord francophone, avec 18,6 %, suivie de l'Adamaoua francophone (6 %).

La proportion d'enseignants affirmant avoir bénéficié d'un an de formation représente, en moyenne, un pourcentage de 30,8 % au niveau national. Cette catégorie d'enseignants est bien représentée à l'Ouest anglophone (57,8 %), au Littoral anglophone (55 %), dans le Reste anglophone (47,4 %) et au Centre anglophone (42,3 %). Dans les autres strates du pays, cette proportion varie entre 11,2 % à l'Extrême-Nord francophone et 37,3 % à l'Est francophone.

La catégorie d'enseignants ayant bénéficié d'une formation professionnelle initiale de deux ans au moins est la plus représentée au niveau national, avec un pourcentage moyen de 53,8 %. Cette proportion dépasse 50 % dans sept strates du Cameroun : l'Extrême-Nord francophone (79,6 %) le Nord francophone (58,8 %), le Sud francophone (56,8 %), l'Adamaoua francophone (55,8 %), l'Ouest francophone (54,4 %), le Centre francophone (53,9 %) et le Littoral francophone (51,2%).

Ces remarques suggèrent des études thématiques futures sur les liens éventuels entre la durée de la formation initiale et le niveau de connaissances des enseignants, afin de se faire une idée sur la qualité des dispositifs de formation. Pour le cas des sept strates dont le pourcentage d'enseignants reconnaissant avoir bénéficié de deux ans de formation initiale au moins dépasse 50%, on observe une tendance à des niveaux de connaissances disciplinaires et didactiques relativement satisfaisants. Au Littoral francophone, par exemple, où 51,2 % des enseignants disent avoir bénéficié de deux ans de formation au moins, les scores en didactique de la compréhension de l'écrit et en didactique des mathématiques sont, respectivement, de 545,6 et de 522,8.

Graphique 6.19 : Répartition des enseignants selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant



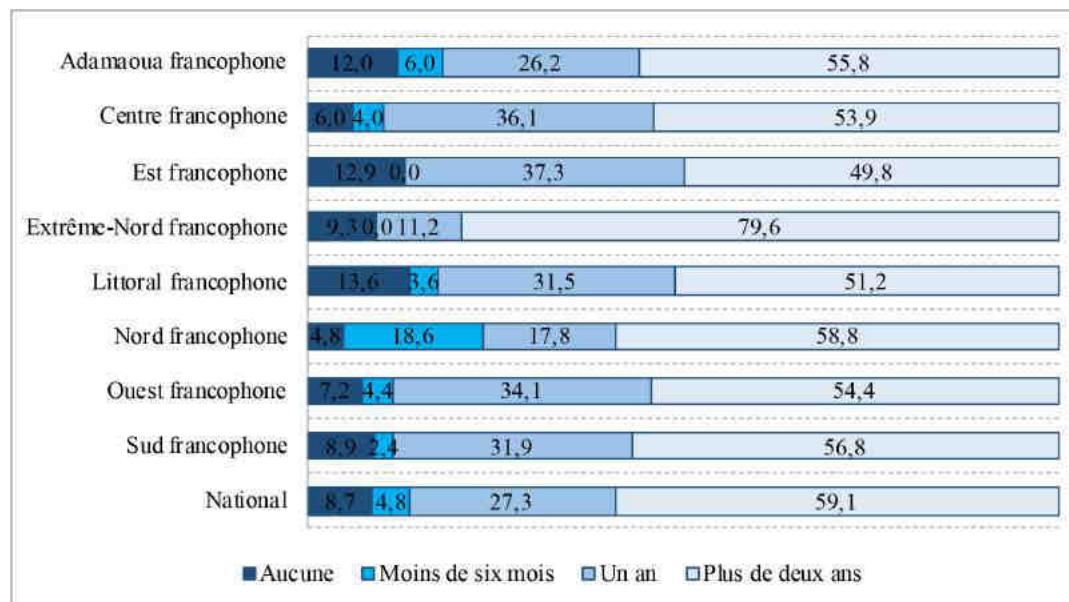
6.2.4.1. Formation professionnelle initiale des enseignants du sous-système francophone enquêtés

Au niveau national, on enregistre, en moyenne, une proportion de 8,7% d'enseignants du sous-système francophone sans formation professionnelle initiale, mais très variable entre les strates. En effet, le pourcentage d'enseignants n'ayant reçu aucune formation professionnelle initiale est élevé au Littoral francophone (13,6 %). Il est de 12,9 % à l'Est francophone et de 12,0 % dans l'Adamaoua francophone. Les pourcentages les plus faibles sont relevés dans le Nord francophone (4,8 %) et dans le Centre francophone (6,0 %).

Les enseignants du sous-système francophone, qui ont suivi une formation initiale de moins de six mois, représentent, en moyenne, une proportion de 4,8 % au niveau national. Cette catégorie d'enseignants est fortement observée au Nord francophone avec 18,6 % suivie de l'Adamaoua francophone (6 %).

La proportion d'enseignants du sous-système francophone affirmant avoir bénéficié d'un an de formation représente, en moyenne, un pourcentage de 27,3 % au niveau national. Cette catégorie d'enseignants est bien représentée à l'Est francophone (37,3 %), au Centre francophone (36,1 %) et à l'Ouest francophone (34,1 %). Dans les autres strates du pays, cette proportion varie entre 11,2 % à l'Extrême-Nord francophone et 31,9 % au Sud francophone.

La catégorie d'enseignants du sous-système francophone ayant bénéficié d'une formation professionnelle initiale de deux ans au moins est la plus représentée au niveau national avec un pourcentage moyen de 59,1 %. Cette proportion dépasse 50 % dans toutes les strates du sous-système francophone, sauf à l'Est francophone (49,8 %).

Graphique 6.20 : Répartition des enseignants du sous-système francophone selon la durée de la formation professionnelle de l'enseignant

6.2.5. Formation continue et complémentaire des enseignants en cours d'emploi

Au cours de leur carrière, les enseignants acquièrent ou actualisent leurs compétences à travers des activités de formation continue : formation de longue durée, formation par des pairs ou mentorat, séminaires, lectures personnelles, ateliers de formation et débats (Savoie-Zajc et al., 1999 ; Youdi, 2006). Ces compétences en enseignement sont d'ordre technique et didactique (Altet, 1994) et leur permettent d'être performants dans la carrière (Baribeau, 2009; Bidjang, 2005) en vue de mieux amorcer l'activité d'enseignement-apprentissage (Ekanga Lokoka, 2013 ; Masselter, 2004) et d'améliorer le rendement scolaire des élèves (Etumangele, 2006 ; Mulele, 2017; Vita, 2014).

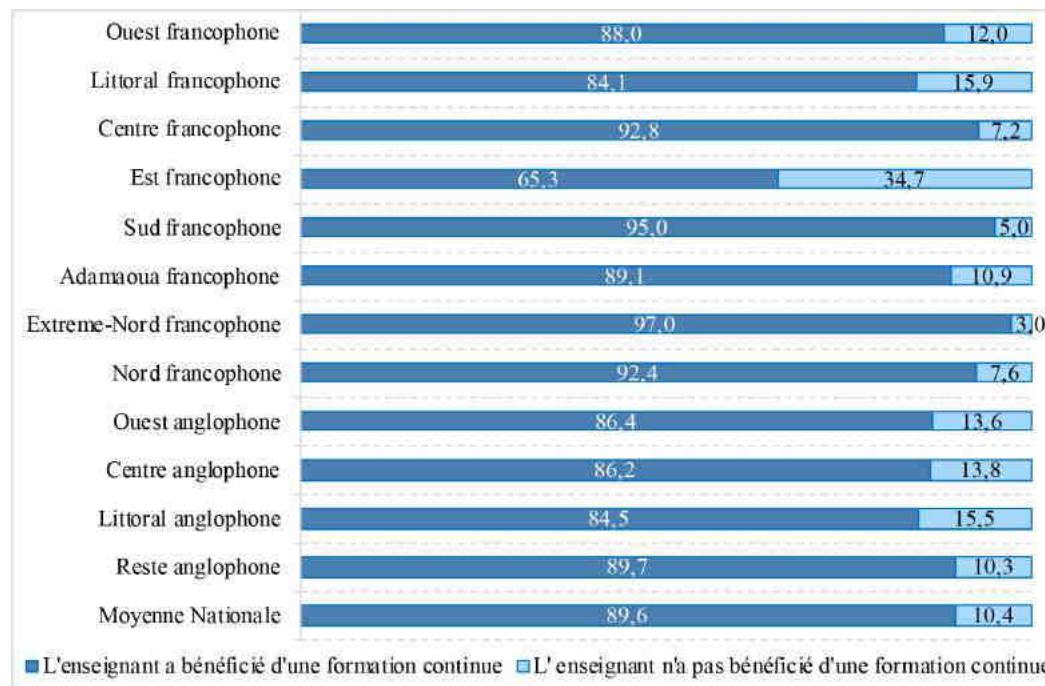
La formation continue revêt une importance particulière dans le contexte camerounais, du fait qu'elle constitue une réelle opportunité pour pallier, en partie, les carences de la formation initiale, voire, son inexistence (Lauwerier et Akkari, 2015).

Les données contextuelles de l'enquête PASEC2019 et les résultats des enseignants aux tests de connaissances et de compétences des contenus enseignés permettent d'analyser les scores selon que les enseignants ont bénéficié ou non de formation complémentaire au cours des deux dernières années (stage pédagogique, séminaire de formation, cellule d'animation pédagogique).

6.2.5.1. Formation continue et complémentaire des enseignants en cours d'emploi au niveau national

Le graphique 6.21 présente la répartition des enseignants selon qu'ils aient bénéficié ou non d'une formation complémentaire en cours d'emploi.

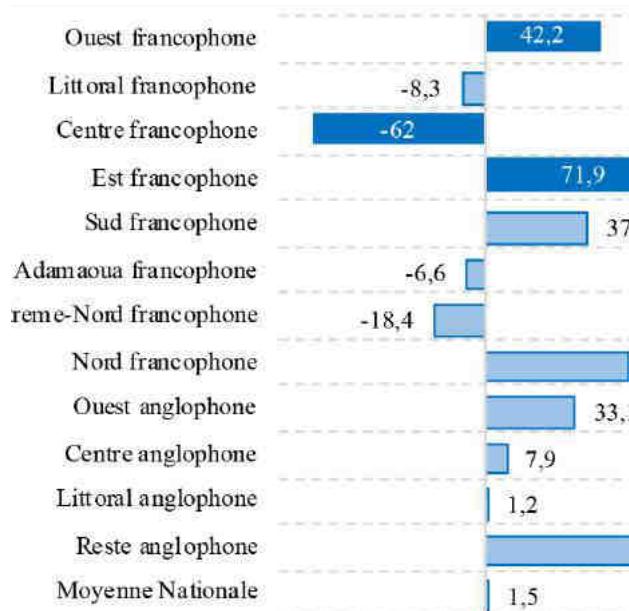
Graphique 6.21 : Répartition des enseignants selon qu'ils aient reçu ou non une formation en cours d'emploi



Le graphique 6.21 laisse apparaître que, dans toutes les strates du Cameroun, une forte proportion d'enseignants a bénéficié d'une formation complémentaire en cours d'emploi. Les proportions les plus élevées se situent au Nord francophone (92,4 %), au Centre francophone (92,8 %), au Sud francophone (95 %) et à l'Extrême-Nord francophone (97 %).

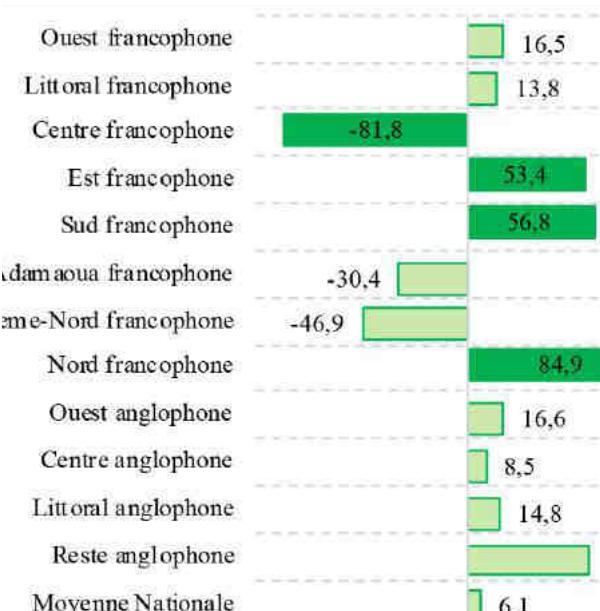
L'Est francophone avec 65,3 %, affiche la plus faible proportion d'enseignants ayant bénéficié d'une formation complémentaire en cours d'emploi

Graphique 6.22 : Écart entre les scores en compréhension de l'écrit des enseignants ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié



■ Significatif ■ Non significatif

Graphique 6.23 : Écart entre les scores en mathématiques des enseignants ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié



■ Significatif ■ Non significatif

Au niveau national, les graphiques 6.22 et 6.23 laissent apparaître qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les enseignants ayant bénéficié de formation complémentaire et ceux n'en ayant pas bénéficié en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Cependant, une analyse suivant les strates permet de noter quelques différences pour certaines d'entre elles.

En compréhension de l'écrit, à l'Est francophone et à l'Ouest francophone, les enseignants ayant bénéficié de formation complémentaire ont obtenu de meilleurs scores que les enseignants n'ayant pas bénéficié de cette formation avec, respectivement, 71,9 points et 42,2 points d'écart. En revanche, à la strate Centre francophone, les enseignants n'ayant pas bénéficié de formation ont obtenu de meilleurs scores que leurs homologues ayant bénéficié d'une formation complémentaire, avec un écart de 62,0 points. Dans les autres strates, les scores moyens ne diffèrent pas significativement entre les deux catégories d'enseignants.

En mathématiques, on note que dans les trois strates suivantes, le Nord francophone, le Sud francophone et l'Est francophone, les enseignants ayant bénéficié de formations complémentaires ont obtenu de meilleurs scores que les enseignants n'ayant pas bénéficié de cette formation avec des écarts respectifs de 84,9 points, de 56,8 points et de 53,4 points. Comme en compréhension de l'écrit, la strate Centre francophone affiche le même comportement en mathématiques où des enseignants n'ayant pas bénéficié de formation ont obtenu de meilleurs scores que leurs homologues ayant bénéficié d'une formation complémentaire, avec un écart, cette fois-ci, de 81,8 points. Dans les autres strates, on ne relève pas de différence significative entre les scores moyens des deux catégories d'enseignants.

Ces constatations ne devraient pas conduire à conclure à l'inefficacité de la formation continue sur le développement professionnel des enseignants. Elles incitent plutôt à vouloir questionner la qualité des formations continues dont les enseignants reconnaissent avoir bénéficié. En effet, l'efficacité de la formation continue pourrait être liée au respect de certaines conditions³⁰. Une de ces conditions est, selon Salman (2014), que les activités de la formation continue répondent aux besoins de formation prioritaires des enseignants concernés. Masselter (2004) souligne le fait que la formation continue devrait compléter et réajuster la formation initiale, notamment, à travers une plus grande prise en compte de la réalité de la classe. À cet effet, Altet (1994) insiste sur le fait que la formation continue devrait provoquer et favoriser le changement chez les enseignants, afin de faire réussir l'apprentissage.

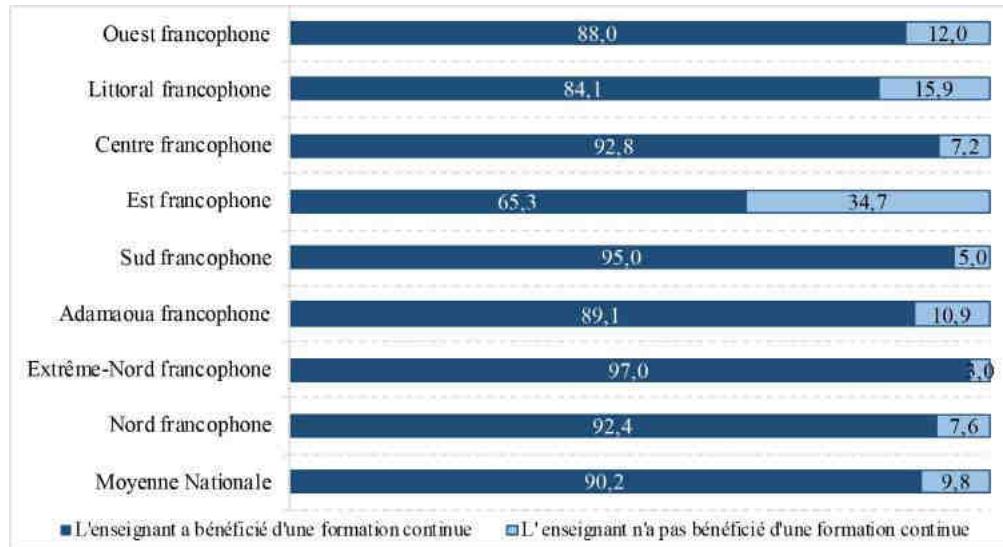
6.2.5.2. Formation continue et complémentaire des enseignants du sous-système francophone en cours d'emploi

Le graphique 6.24 présente la répartition des enseignants du sous-système francophone selon qu'ils aient bénéficié ou non d'une formation complémentaire en cours d'emploi.

IL permet de voir que dans toutes les strates du sous-système francophone au Cameroun, une forte proportion des enseignants a bénéficié d'une formation complémentaire en cours d'emploi. Les proportions les plus élevées se situent à l'Extrême-Nord francophone (97,0 %), au Sud francophone (95,0 %), au Centre francophone (92,8 %) et au Nord francophone (92,4 %).

L'Est francophone, avec 65,3 %, affiche la plus faible proportion d'enseignants du sous-système francophone ayant bénéficié d'une formation complémentaire en cours d'emploi.

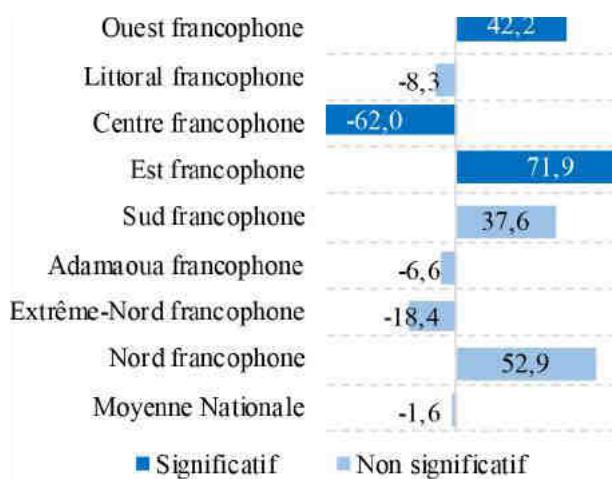
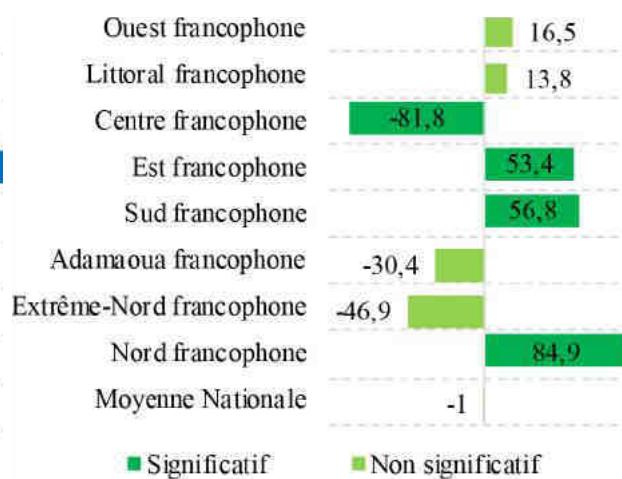
³⁰ <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-quoi-la-formation-continue-des-enseignant-es-contribue-t-elle-au-developpement-des-competences-professionnelles>.

Graphique 6.24 : Répartition des enseignants du sous-système francophone selon qu'ils aient reçu ou non une formation en cours d'emploi

Dans le sous-système francophone, au niveau national, les graphiques 6.25 et 6.26 soulignent qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les enseignants ayant bénéficié de formation complémentaire et ceux qui n'en ont pas bénéficié de cette formation, en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Cependant, une analyse suivant les strates permet de noter quelques différences pour certaines d'entre elles.

En compréhension de l'écrit, à l'Est francophone et à l'Ouest francophone, les enseignants du sous-système francophone ayant bénéficié de formation complémentaire ont obtenu de façon significative de meilleurs scores que leurs homologues n'ayant pas bénéficié de cette formation avec, respectivement, 71,9 points et 42,2 points d'écart. En revanche, à la strate Centre francophone, les enseignants n'ayant pas bénéficié de formation ont obtenu de meilleurs scores que leurs homologues ayant bénéficié d'une formation complémentaire avec un écart de 62,0 points. Dans les autres strates, les scores moyens ne diffèrent pas significativement entre les deux catégories d'enseignants.

En mathématiques, on note que dans les trois strates suivantes, le Nord francophone, le Sud francophone et l'Est francophone, les enseignants du sous-système francophone ayant bénéficié de formations complémentaires ont obtenu de meilleurs scores que ceux n'en ayant pas bénéficié avec des écarts respectifs de 84,9 points, de 56,8 points et de 53,4 points. Comme en compréhension de l'écrit, la strate Centre francophone affiche la même situation en mathématiques où des enseignants du sous-système francophone n'ayant pas bénéficié de formation ont obtenu de meilleurs scores que leurs homologues ayant bénéficié d'une formation complémentaire, avec un écart significatif cette fois-ci de 81,8 points. Dans les autres strates, on ne relève pas de différence significative entre les scores moyens des deux catégories d'enseignants.

Graphique 6.25 : Écart entre les scores en compréhension de l'écrit des enseignants du sous-système francophone ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié**Graphique 6.26 : Écart entre les scores en mathématiques des enseignants du sous-système francophone ayant bénéficié de formation continue et ceux qui n'en ont pas bénéficié**

Ces constatations incitent à revisiter la qualité des formations continues dont les enseignants du sous-système francophone reconnaissent avoir bénéficié.

6.2.6. Domaine des mathématiques auquel les enseignants enquêtés accordent le plus de temps en classe

Afin de savoir les domaines de mathématiques qui posent le plus de difficultés aux enseignants et qu'ils abordent moins dans les leçons, l'enquête PASEC2019 a intégré dans le questionnaire soumis aux enseignants, la question suivante : « En mathématiques, quel est le domaine auquel vous accordez le plus de temps d'apprentissage ? ».

6.2.6.1. Domaine des mathématiques auquel les enseignants enquêtés accordent le plus de temps en classe au niveau national

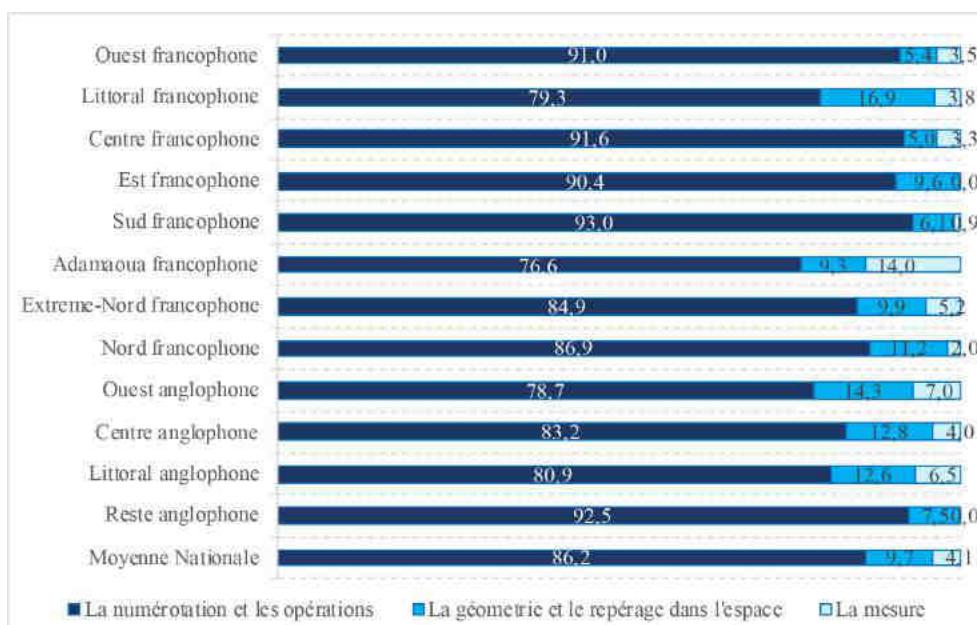
Le graphique 6.27 présente une répartition des enseignants selon le domaine de mathématiques auxquels ils accordent plus de temps selon les strates.

L'analyse de ces réponses indique que, dans leur large majorité, les enseignants enquêtés accordent plus de temps à la numération et aux opérations (86,2 % au niveau national). En revanche, les enseignants enquêtés reconnaissent n'accorder que très peu de temps à la géométrie (9,7 % pour la moyenne nationale) et encore moins à la mesure (4,1 % pour la moyenne nationale).

Ce constat pourrait renvoyer au temps institutionnel, c'est-à-dire, au temps réservé à chaque domaine par les curricula officiels. Mais, Chopin (2006) affirme que ce temps institutionnel est largement manipulé par les enseignants au gré de leur aisance dans l'enseignement de certaines disciplines ou dans les domaines desdites disciplines, ce qui conduit à interpréter ce constat plutôt sous un angle didactique et à le mettre en lien avec le niveau de maîtrise satisfaisant des connaissances et des compétences disciplinaires de ces enseignants dans le domaine de la numération et des opérations (cf. section 6.1 du présent rapport).

Il n'est donc pas déraisonnable d'interpréter le moindre temps consacré à l'enseignement de la géométrie comme la manifestation de peu de maîtrise des connaissances et des compétences de ce domaine des mathématiques par les enseignants enquêtés. Des recherches mettent d'ailleurs en évidence le fait que si les enseignants du primaire éprouvent généralement des difficultés pour enseigner les mathématiques, la géométrie est le domaine dans lequel ces difficultés sont les plus importantes (Boublil-Ekimova, 2010). Par conséquent, les actions de formations initiale et, continue devraient accorder une place importante aux mathématiques et particulièrement, à la géométrie, afin de mieux préparer leur enseignement et leur apprentissage. De telles actions devraient se focaliser sur un développement conjoint des connaissances et des compétences disciplinaires et didactiques, comme le montrent les observations de la section 6.1 et de nombreux résultats de recherche cités dans la section précédente.

Graphique 6.27 : Répartition des domaines de mathématiques auxquels les enseignants accordent le plus de temps d'apprentissage



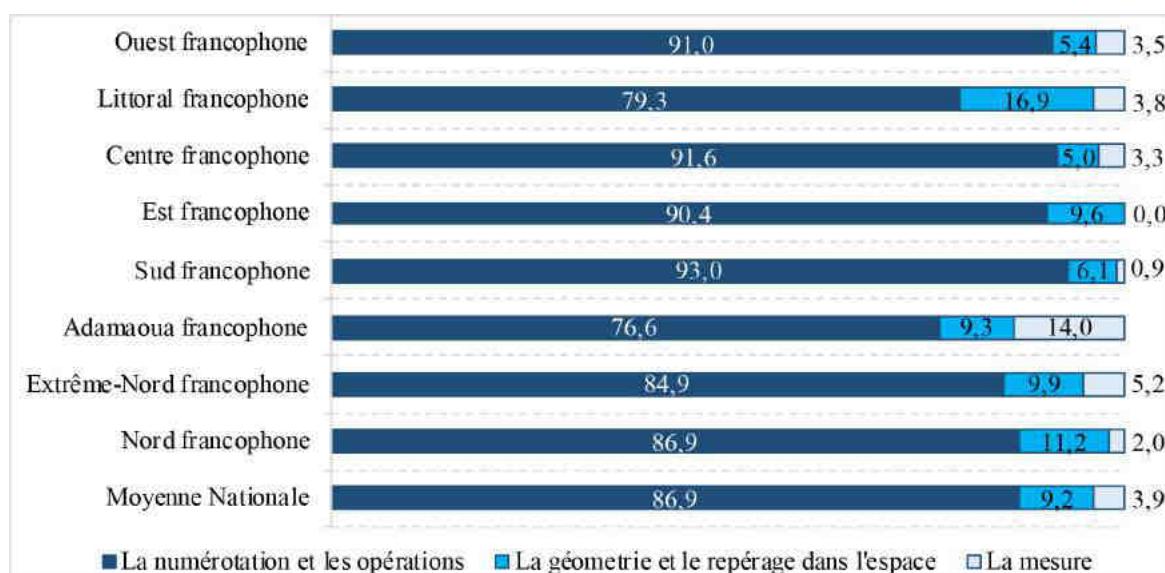
6.2.6.2. Domaine des mathématiques auquel les enseignants du sous-système francophone enquêtés accordent le plus de temps en classe

Le graphique 6.28 présente les réponses à la question de savoir le domaine des mathématiques auquel les enseignants du sous-système francophone accordent plus de temps selon les strates.

L'analyse de ce graphique illustre que, dans leur large majorité, les enseignants du sous-système francophone enquêtés accordent plus de temps à la numération et aux opérations avec 86,9 % de moyenne nationale. En revanche, les enseignants enquêtés reconnaissent n'accorder que très peu de temps à la géométrie et au repérage dans l'espace (9,2 % de moyenne nationale) et encore moins à la mesure (3,9 % de moyenne nationale).

Ce constat pourrait renvoyer au temps institutionnel c'est-à-dire, au temps réservé à chacun de ces domaines par les curricula officiels. Mais, Chopin (2006) indique que ce temps institutionnel est largement manipulé par les enseignants au gré de leur aisance dans l'enseignement de certaines disciplines ou dans des domaines desdites disciplines.

Graphique 6.28 : Répartition des domaines de mathématiques auxquels les enseignants du sous-système francophone accordent le plus de temps d'apprentissage



6.2.7 Niveau d'équipement des classes

Le niveau d'équipement des classes est analysé à travers un indice synthétique dont la description est présentée dans l'encadré suivant.

Encadré 6.1 : Description de l'indice d'équipement des classes

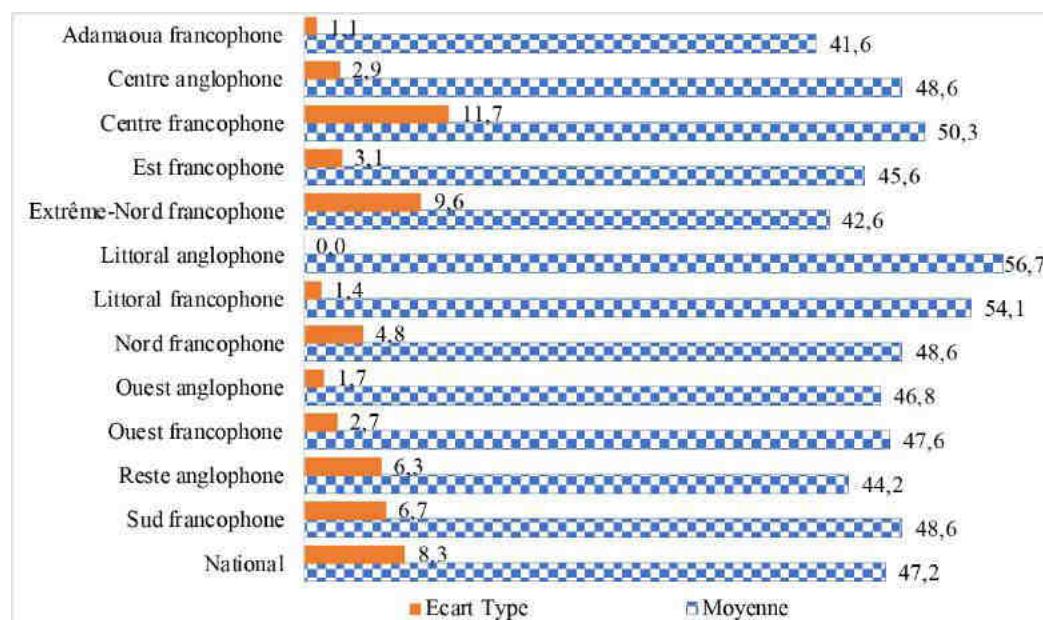
Le niveau de dotation des classes en équipements nécessaires pour les apprentissages est renseigné à travers une série de questions concernant la disponibilité des manuels pour les élèves, des documents et matériels pédagogiques pour les enseignants et du mobilier de classe. Les items suivants sont explorés à cet effet : nombre de manuels de mathématiques et de lecture disponibles par élève; disponibilité de manuels, de guides pédagogiques et de programmes de lecture et de mathématiques pour l'enseignant; disponibilité de matériel pédagogique (tableau, craies, dictionnaire, globe terrestre, carte de l'Afrique, carte du pays, matériels de mesure tels que :équerre, compas et règle, et horloge) et disponibilité de mobilier de classe (bureau et chaise pour le maître, armoire et étagères de rangement pour les livres, et tables-bancs en nombre suffisant), électricité. Les réponses obtenues sont synthétisées sur une échelle de moyenne 50 et d'écart-type 10. Ainsi, l'indice est d'autant plus élevé que les classes sont dotées en équipement. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur pour mesurer spécifiquement le degré d'équipement des classes par rapport à une norme prédéfinie. Il vise plutôt à produire un classement selon une dimension unique à partir des variables mesurant l'équipement des classes.

6.2.7.1 Niveau d'équipement des classes au niveau national

Le graphique 6.29 présente le niveau moyen de l'indice d'équipement des classes par strate. Le niveau moyen national de l'équipement des classes en fin de scolarité est de 47,2. Selon les strates, les niveaux les plus élevés, au Cameroun, sont constatés au Littoral anglophone (56,7), au Littoral francophone (54,1) et au Centre francophone (50,3). Les niveaux les plus faibles de l'indice se situent dans le Reste anglophone (44,2), à l'Extrême-Nord francophone (42,6) et à l'Adamaoua francophone (41,6). L'analyse détaillée des éléments ayant permis de construire cet indice montre qu'il existe, dans les strates, des écoles qui ne disposent pas de certains éléments dans les classes comme un bureau et une chaise pour le maître, de guides pédagogiques, de règles pour le tableau, d'étagères pour les livres, etc. Dans certains cas, il n'existe même pas de tableau (mural ou mobile).

Sur le même graphique, l'indicateur de dispersion (l'écart-type) de la moyenne de l'indice au sein de chaque strate montre que le degré d'homogénéité dans la répartition des équipements entre écoles n'est pas satisfaisant selon la strate. Les disparités relativement plus élevées sont observées au Centre francophone et à l'Extrême-Nord francophone. On remarque que le Littoral anglophone allie le niveau le plus élevé de l'équipement des classes et une meilleure allocation entre les écoles comparativement aux autres strates.

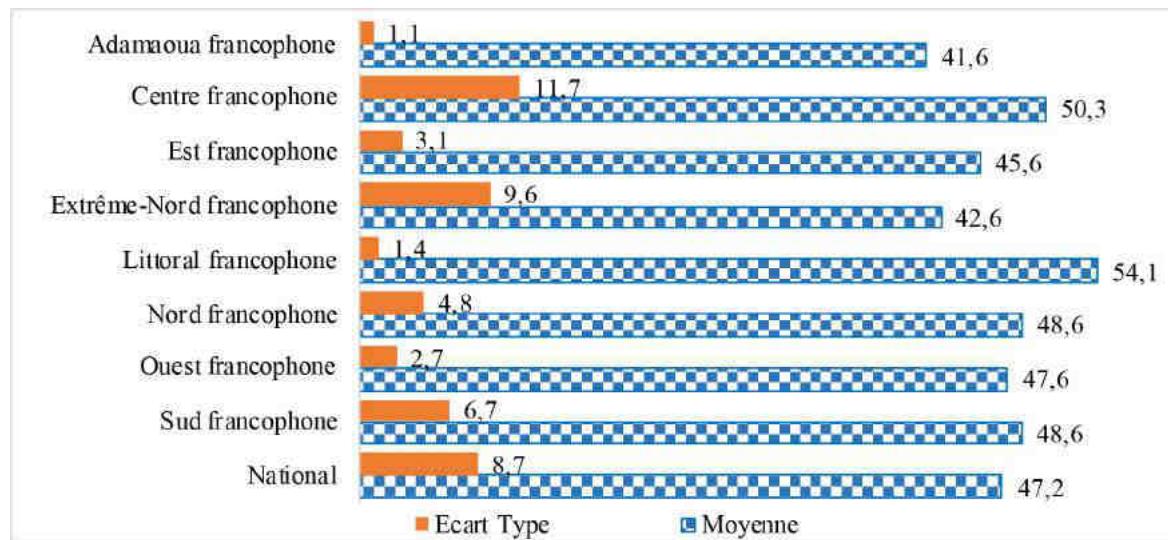
Graphique 6.29 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe et écart type – Fin de scolarité



6.2.7.2 Niveau d'équipement des classes du sous-système francophone

Le graphique 6.30 présente le niveau moyen de l'indice d'équipement des classes du sous-système francophone par strate. Le niveau moyen national de l'équipement des classes en fin de scolarité est de 47,2. Suivant les strates de ce sous-système, les niveaux les plus élevés au Cameroun sont constatés au Littoral francophone (54,1) et au Centre francophone (50,3). Les niveaux les plus faibles de l'indice d'équipement de la classe sont constatés à l'Extrême-Nord francophone (42,6) et à l'Adamaoua francophone (41,6). L'analyse détaillée des éléments ayant permis de construire cet indice montre qu'il existe dans les strates, des écoles dans le sous-système francophone qui ne disposent pas de certains éléments dans les classes comme un bureau et une chaise pour le maître, de guides pédagogiques, de règles pour le tableau, d'étagères pour les livres, etc. Dans certains cas, il n'existe même pas de tableau (mural ou mobile).

Sur le même graphique, l'indicateur de dispersion (l'écart-type) de la moyenne de l'indice au sein de chaque strate montre que le degré d'homogénéité dans la répartition des équipements entre écoles du sous-système francophone n'est pas satisfaisant selon la strate. Les disparités relativement plus élevées sont observées au Centre francophone et à l'Extrême-Nord francophone.

Graphique 6.30 : Niveau moyen de l'indice d'équipement de la classe du sous-système francophone et écart type – Fin de scolarité

6.3. PERCEPTION PAR LES ENSEIGNANTS DE LEURS CONDITIONS MATÉRIELLE ET SOCIALE DETRAVAIL

6.3.1. Perception par les enseignants de leurs conditions matérielle et pédagogique

La mise en œuvre de l'enseignement-apprentissage exige, entre autres, la disponibilité de certaines conditions matérielles et pédagogiques : un cadre physique adéquat, un programme d'enseignement, du matériel pédagogique suffisant et de bonne qualité. La vétusté des bâtiments scolaires, l'encombrement des salles de classe, les salles du personnel et l'absence de toilettes (IICBA, 2017), la disponibilité de matériel d'enseignement et d'apprentissage (Fullan & Hargreaves, 1997) sont autant de facteurs cités dans les études nationales comme affectant le moral des enseignants. Selon le Guide de l'UNESCO sur la politique de développement professionnel des enseignants, les politiques en faveur de l'emploi et du bien-être des enseignants ont un impact direct et indirect sur le moral et sur la motivation des enseignants, ce qui affecte ou fortifie à son tour l'attrait de la profession enseignant, sa capacité de rétention et l'engagement des personnels (IICBA, 2018). Dans le cadre de l'enquête PASEC2019, le questionnaire enseignant mesure leur niveau de satisfaction par rapport à leurs conditions matérielles et pédagogiques d'exercice du métier. La perception des enseignants de leurs conditions générales de travail est analysée à travers un indice spécifique.

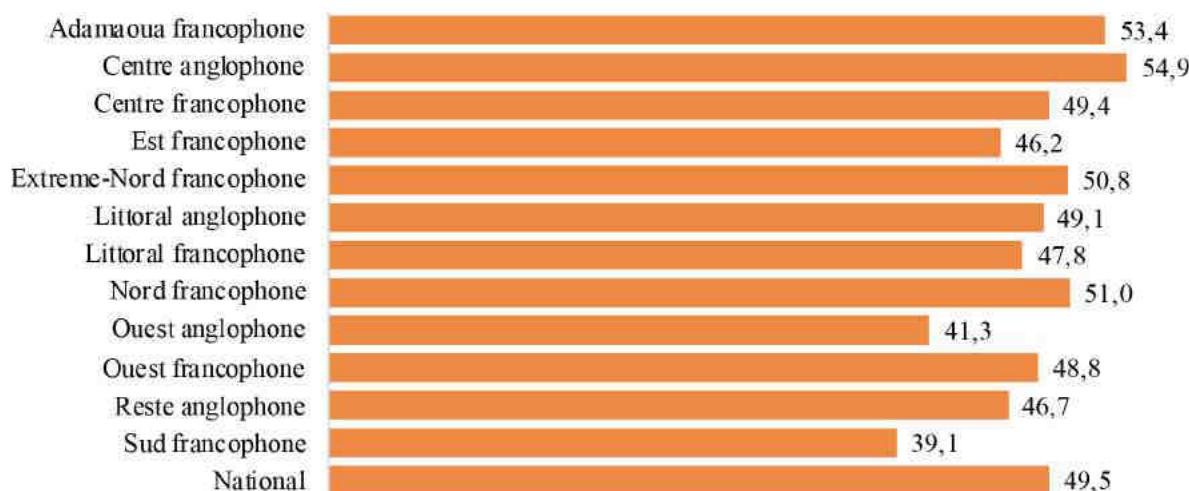
Encadré 6.2 : Description de l'indice de perception des conditions de travail

Le questionnaire sur les enseignants a permis de collecter des informations sur leurs conditions générales de travail. Les réponses à ces questions sont rapportées sur une échelle nationale de moyenne 50 et d'écart-type 10 de manière à construire un indice unique. Les valeurs élevées de l'indice correspondent à une perception favorable, alors que les valeurs faibles sont associées à des perceptions défavorables. L'indice ne constitue pas en soi un indicateur mesurant spécifiquement le degré de perception des enseignants par rapport à une norme internationale ou nationale. Il vise principalement à produire un classement sur une dimension unique à partir des variables mesurant différentes perceptions. Cet indice est construit à partir d'un modèle de réponse à l'item en utilisant les déclarations des enseignants sur leur perception de leurs conditions générales de travail (programmes scolaires, qualité des bâtiments, disponibilité des fournitures scolaires, qualité de la gestion de l'école, relation avec les collègues, opportunités de promotion, de formation, etc.)

6.3.1.1. Perception par les enseignants de leurs conditions matérielle et pédagogique, au niveau national

Le graphique 6.31 donne la valeur de cet indice au niveau national, et pour chaque strate au Cameroun. La moyenne nationale au Cameroun est de 49,5. Les valeurs les plus élevées de l'indice sont constatées au Centre anglophone (54,9), à l'Adamaoua francophone (53,4), au Nord francophone (51,0) et à l'Extrême-Nord francophone (50,8). Cependant, les marges de variation entre les strates sont faibles (de 39,1 au Sud francophone à 54,6 au Centre anglophone).

Graphique 6.31 : Niveau moyen de l'indice de perception de la condition matérielle et pédagogique de travail – Fin de scolarité



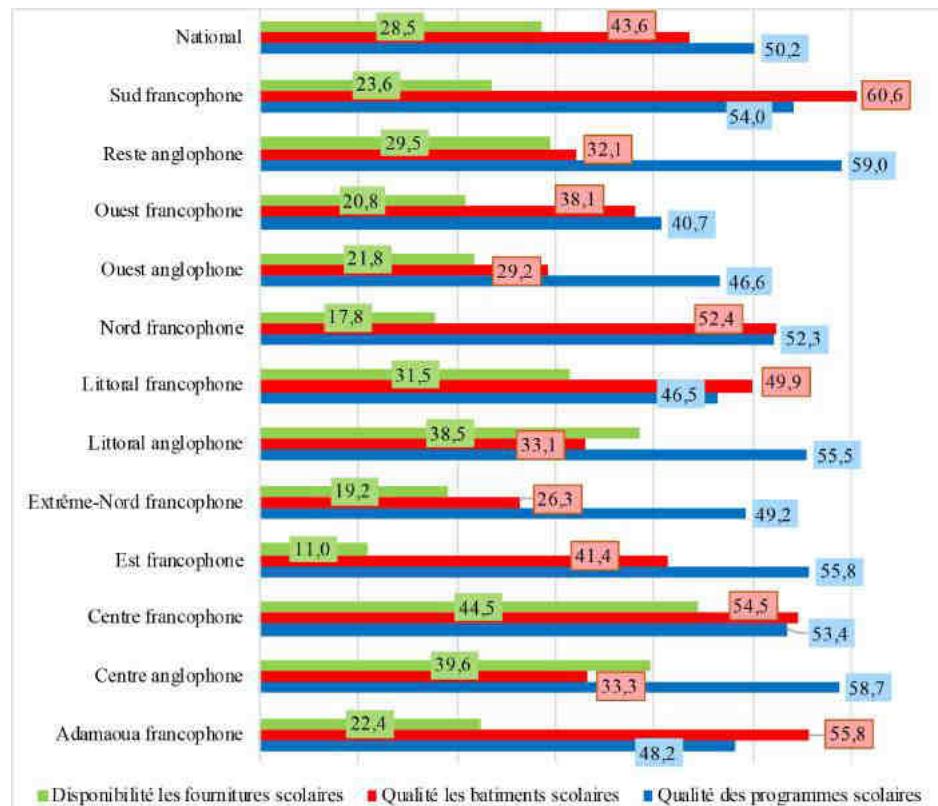
Le graphique 6.32 donne la proportion des enseignants ayant au moins une très bonne perception de la qualité des programmes, des bâtiments et de la disponibilité des fournitures scolaires.

Au niveau national, les enseignants ont une perception globalement satisfaisante des programmes scolaires. Plus de 50,2 % des enseignants jugent que les programmes scolaires sont au moins de bonne qualité au Cameroun. Cette proportion est particulièrement élevée dans le Reste anglophone (59,0 %), au Centre anglophone (58,7 %), à l'Est francophone (55,8 %) et au Littoral anglophone (55,5 %). Pour les autres strates, elle varie entre 40,7 % à l'Ouest francophone et 54 % au Sud francophone.

La qualité des bâtiments est jugée au moins bonne à plus de 50 % par les enseignants dans quatre strates (Sud francophone (60,6 %), Adamaoua francophone (55,8 %), Centre francophone (54,5 %) et Nord francophone (52,4 %)). Cette proportion est particulièrement faible à l'Ouest francophone (38,1 %), au Centre anglophone (33,3 %), au Littoral anglophone (33,1 %), au Reste anglophone (32,1 %), à l'Ouest anglophone (29,2 %) et à l'Extrême-Nord francophone (26,3 %).

Au Cameroun, la disponibilité de fournitures scolaires est moins bien perçue sur toute l'étendue du territoire national avec, seulement 28,5 %, des enseignants qui en ont une bonne perception. La disponibilité de fournitures scolaires est bien perçue à plus de 40 % des enseignants dans une seule strate (Centre francophone (44,5 %)). Dans les autres, elle est moins bien perçue, notamment, à l'Est francophone (11,0 %), au Nord francophone (17,8 %) et à l'Extrême-Nord francophone (19,2 %). Dans les autres strates, cette proportion varie entre 20,8 % à l'Ouest francophone et 39,6 % au Centre anglophone.

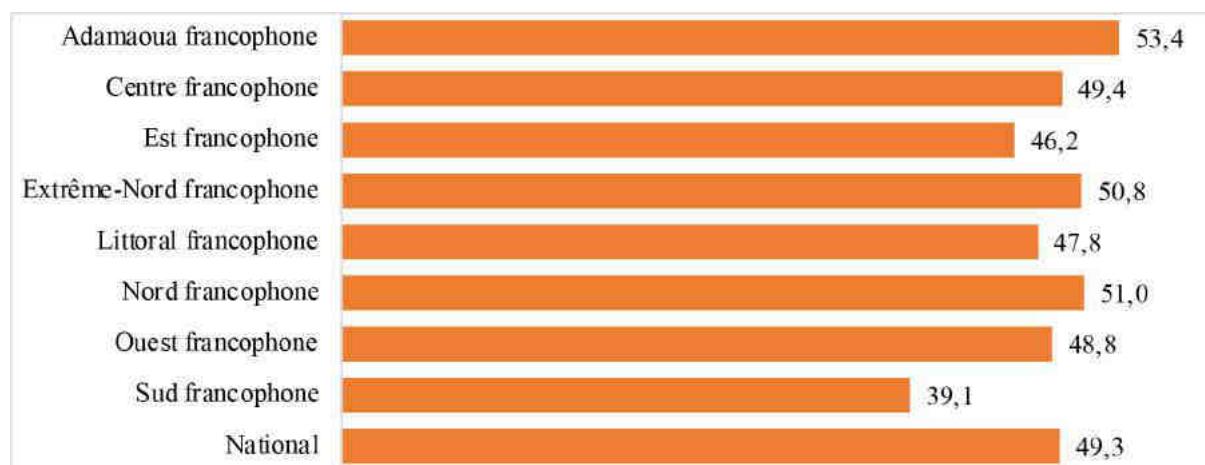
Graphique 6.32 : Proportion des enseignants ayant au moins une bonne perception de la qualité des programmes, des bâtiments et de la disponibilité des fournitures scolaires



6.3.1.2 Perception par les enseignants du sous-système francophone de leurs conditions matérielle et pédagogique

Le graphique 6.33 donne la valeur de cet indice de perception dans le sous-système francophone et pour chacune de ses strates. La moyenne nationale dans le sous-système est de 49,3. Les valeurs les plus élevées de cet indice sont constatées à l'Adamaoua francophone (53,4), au Nord francophone (51,0) et à l'Extrême-Nord francophone (50,8). Cependant, les marges de variation entre les strates sont faibles (de 39,1 au Sud francophone à 53,4 l'Adamaoua francophone).

Graphique 6.33 : Niveau moyen de l'indice de perception de la condition matérielle et pédagogique de travail dans sous-système francophone – Fin de scolarité



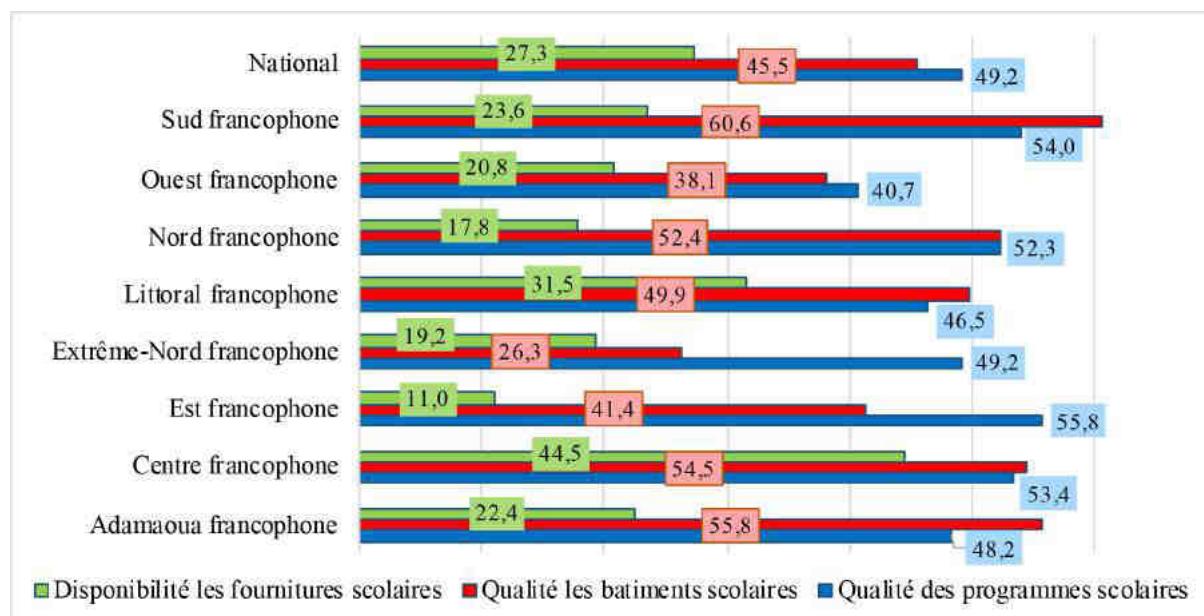
Le graphique 6.34 donne la proportion des enseignants du sous-système francophone ayant une bonne et très bonne perception de la qualité des programmes, de la qualité des bâtiments et de la disponibilité des fournitures scolaires.

Au niveau national, moins de la moitié des enseignants du sous-système francophone ont une perception satisfaisante des programmes scolaires. Au plus 49,2 % des enseignants de ce sous-système jugent que les programmes scolaires sont de bonne ou de très bonne qualité au Cameroun. Toutefois, cette proportion est élevée dans la moitié des strates (Est francophone (55,8 %), Sud francophone (54 %), Centre francophone (53,4 %) et Nord francophone (52,3 %)). Pour les autres strates du sous-système, cette proportion est inférieure à 50 % et varie entre 40,7 % à l'Ouest francophone et 49,2 % à l'Extrême-Nord francophone.

La qualité des bâtiments est jugée au moins bonne à plus de 50 % par les enseignants du sous-système francophone dans quatre strates qui sont Sud francophone (60,6 %), Adamaoua francophone (55,8 %), Centre francophone (54,5 %) et Nord francophone (52,4 %). Cette proportion est particulièrement faible à l'Extrême-Nord et à l'Ouest francophone (38,1 %) francophone (26,3 %).

Dans le sous-système francophone au Cameroun, la disponibilité de fournitures scolaires est moins bien perçue sur toute l'étendue du territoire national avec, seulement, 27,3 % des enseignants qui ont une bonne ou très bonne perception. La disponibilité de fournitures scolaires est bien perçue à plus de 40 % des enseignants dans une seule strate (Centre francophone (44,5 %)). Dans les autres, elle est moins bien perçue, notamment, à l'Est francophone (11,0 %), au Nord francophone (17,8 %) et à l'Extrême-Nord francophone (19,2 %). Dans les autres strates, cette proportion varie entre 20,8 % à l'Ouest francophone et 31,5 % au Littoral francophone.

Graphique 6.34 : Proportion des enseignants du sous-système francophone ayant au moins une bonne perception de la qualité des programmes, des bâtiments et de la disponibilité des fournitures scolaires



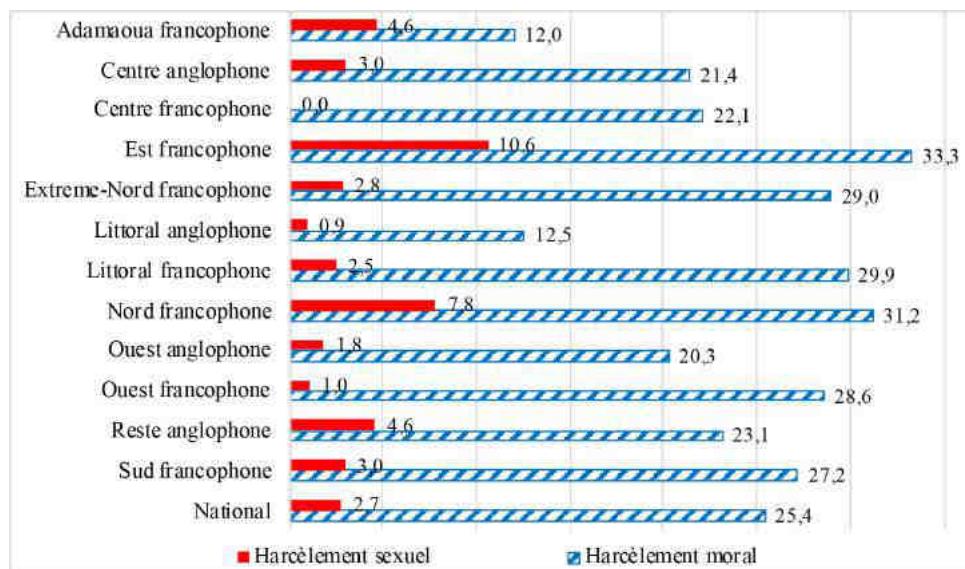
6.3.2. Perception du harcèlement au sein des écoles

Le harcèlement a été identifié comme un facteur de stress extrêmement important et d'autodépréciation chez les victimes (Debarbieux, 2001). Même si la recherche sur le harcèlement entre pairs est particulièrement centrée, en milieu scolaire, sur les élèves, il reste admis que le phénomène prévaut entre adultes (Debarbieux, 2001). Les recherches de Shriberg (2007, 2008) au Libéria ont révélé que des violences sexuelles, l'exploitation des élèves et des enseignants étaient courantes dans les écoles, et que peu de mesures étaient prises pour garantir le respect des codes de conduite professionnelle ou pour inciter les enseignants masculins à se comporter de manière plus professionnelle. Selon des études récentes en Afrique de l'Ouest (Diallo, 2018 ; Coulibaly, 2013) des enseignantes affirment « être embêtées pour des histoires sexuelles » en milieu scolaire. Ces victimisations morales ou sexuelles de l'enseignante peuvent être occasionnées par des pairs, des élèves, des parents d'élèves ou par la hiérarchie.

6.3.2.1. Perception du harcèlement au sein des écoles au niveau national

L'enquête PASEC2019 permet d'apprécier la prévalence de harcèlement moral et sexuel concernant les enseignants en milieu scolaire dans les différentes strates du Cameroun. Dans l'ensemble des strates, les enseignants(es) évoquent la question du harcèlement moral et sexuel. Les proportions des enseignants qui déclarent l'existence du harcèlement sexuel sont bien moins élevées que celles du cas du harcèlement moral. Au niveau national, les proportions du harcèlement moral et sexuel sont, respectivement, de 25,4 % et de 2,7 %. Les proportions les plus élevées se retrouvent dans les strates de l'Est francophone (33,3 % et 10,6 %) et dans le Nord francophone (31,2 % et 7,8 %).

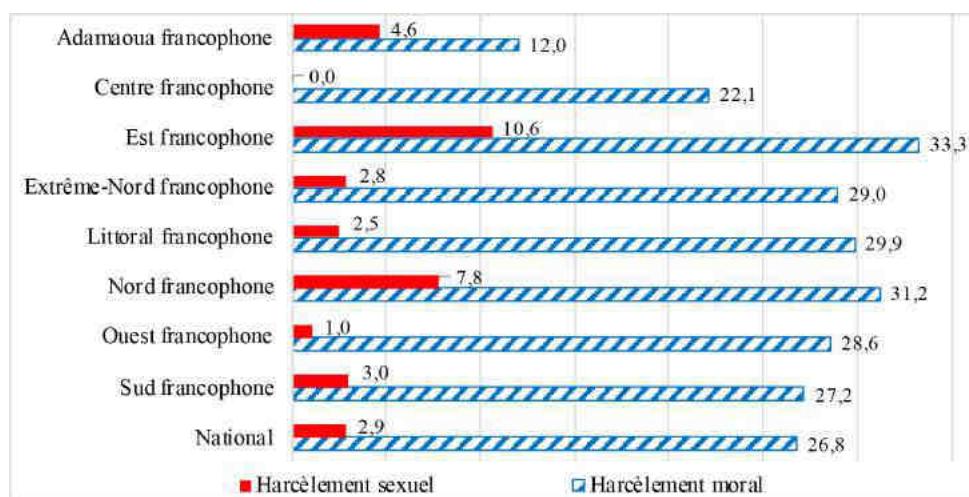
Graphique 6.35 : Proportion d'enseignants qui affirment l'existence du harcèlement moral ou sexuel au sein de l'école



6.3.2.2. Perception du harcèlement au sein des écoles dans le sous-système francophone

L'enquête PASEC2019 permet d'apprécier la prévalence de harcèlement moral et sexuel concernant les enseignants du sous-système francophone en milieu scolaire dans les différentes strates. Dans l'ensemble des strates du sous-système, les enseignants(es) affirment être victimes du harcèlement moral ou sexuel. Les proportions des enseignants qui déclarent l'existence (être victimes) du harcèlement sexuel sont bien moins élevées que celles du cas du harcèlement moral. Au niveau national, les proportions des enseignants(es) victimes du harcèlement moral et sexuel sont, respectivement, de 26,8% et de 2,9%. Les proportions les plus élevées se situent dans les strates de l'Est francophone (33,3 % et 10,6 %) et dans le Nord francophone (31,2 % et 7,8 %).

Graphique 6.36 : Proportion d'enseignants du sous-système francophone qui affirment l'existence du harcèlement moral ou sexuel au sein de l'école



6.3.3. Perception de la gestion de l'école et de la qualité des relations professionnelles et communautaires

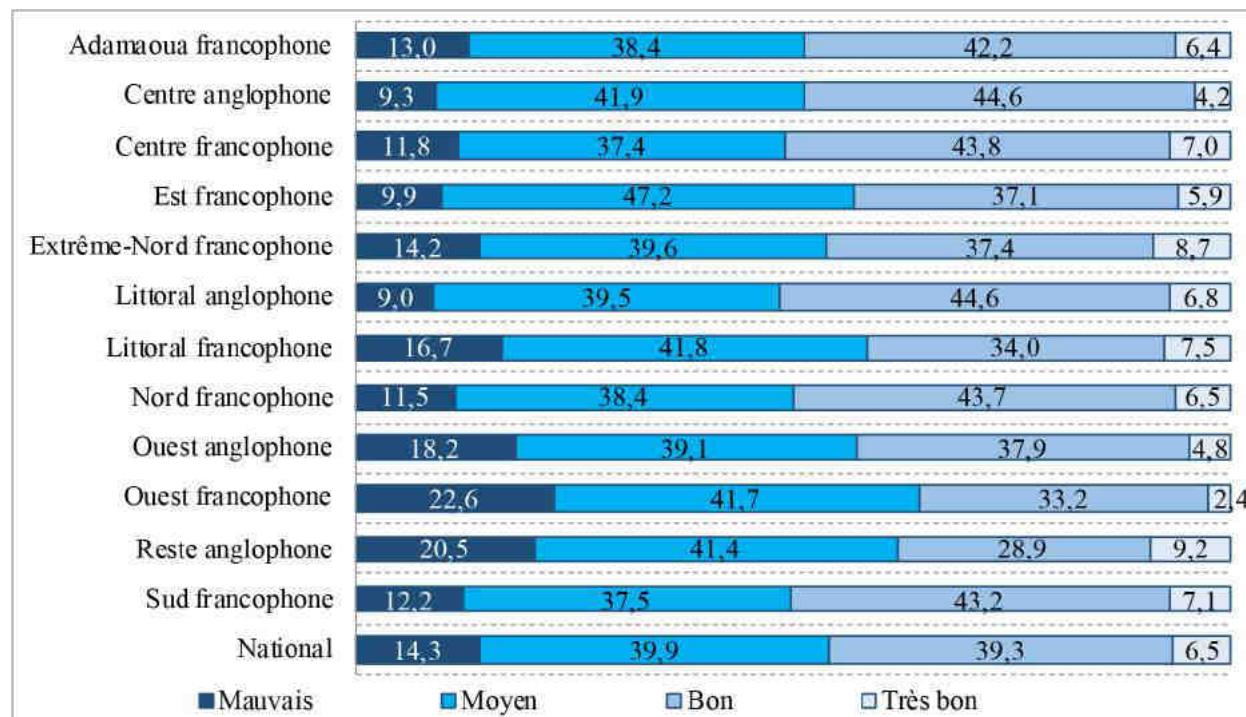
Selon les travaux de Michaelowa (2002), de Pontefract, Bonnet et Vivekanandan (2013), la satisfaction des enseignants au travail est une question complexe qui va au-delà des questions de salaire. Un environnement favorable, le respect sociétal ou la capacité des enseignants à être entendus au niveau national leur sont également essentiels. En effet, de nombreuses études ont mis en évidence le rôle déterminant de l'intégration des enseignants à la communauté et leur reconnaissance, notamment, par les parents, comme facteurs de motivation (Bennell et Akyeampong, 2007; Maroy, 2008 ; Nishimura et al., 2009).

Selon Suchaut (2003), les résultats des élèves sont d'autant meilleurs que le degré de cette intégration de l'enseignant dans la communauté est fort. D'autres travaux démontrent que les amitiés entre les personnels (Hedges, 2002) ou les relations chaleureuses maître-élèves (Kouraogo et Ouedraogo, 2009) peuvent également influer positivement sur le maintien des enseignants dans les écoles des zones reculées. Dans le contexte subsaharien, au sujet de la gestion des écoles, il apparaît, en général, que la mise en place des comités de gestion scolaire (CGS) a, dans un premier temps, étroitement rapproché les écoles des communautés au point d'influer de manière positive sur la motivation des enseignants - en rehaussant le statut de l'enseignement aux yeux de la communauté et, dans un deuxième temps, a favoriser la participation des parents à l'entretien des installations scolaires et des logements des enseignants (IICBA, 2017).

6.3.3.1. Perception de la gestion de l'école et de la qualité des relations professionnelles et communautaires au niveau national.

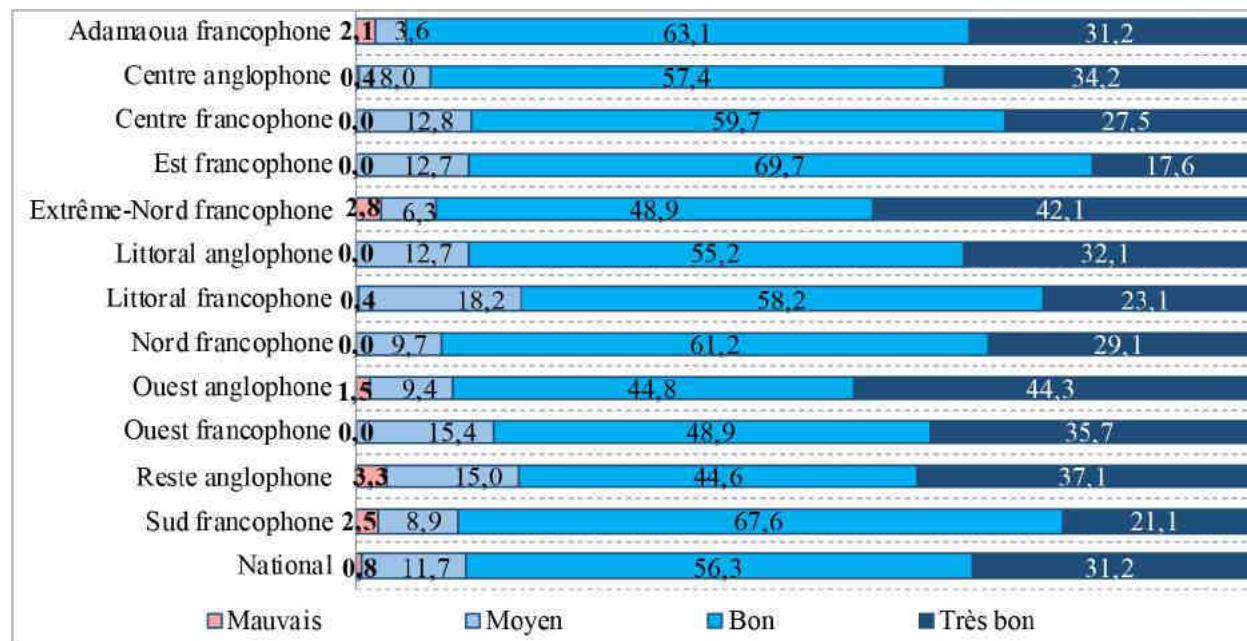
Dans le cadre de l'enquête PASEC2019, globalement, au Cameroun, les enseignants apprécient négativement la gestion de leur école. En moyenne 54,1 % des enseignants, au niveau national, affirment que la gestion de leur école n'est pas bonne. Cette perception négative existe dans toutes les strates définies au Cameroun, hormis au Littoral anglophone, au Centre francophone, au Sud francophone et au Nord francophone.

Graphique 6.37 : Proportion d'enseignants selon leur niveau de perception de la gestion de l'école



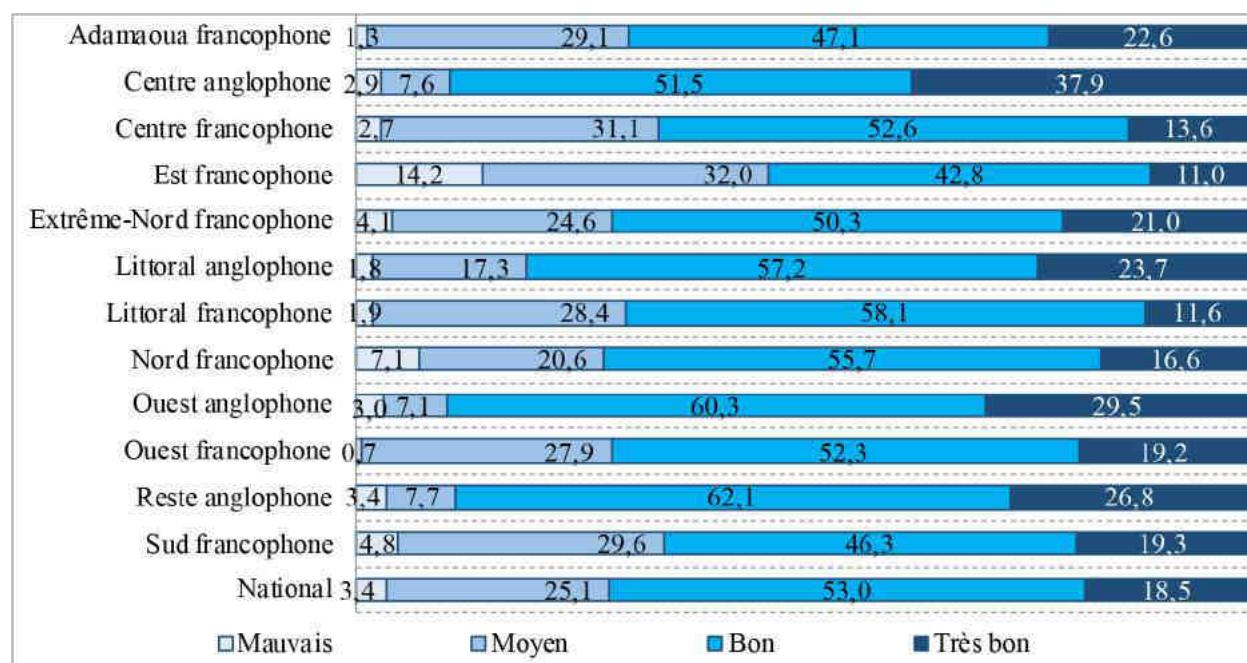
Dans toutes les strates du pays, une grande majorité d'enseignants jugent que les relations entre collègues sont positives. Les plus fortes proportions de satisfaction sont observées à l'Adamaoua francophone, au Centre anglophone, à l'Extrême-Nord francophone et au Nord francophone. Le graphique 6.38 renseigne sur la proportion d'enseignants selon leur niveau d'appréciation des relations avec leurs collègues.

Graphique 6.38 : Proportion d'enseignants selon leur niveau de perception de la qualité des relations avec leurs collègues



La relation avec la communauté est aussi jugée positive par une large majorité d'enseignants camerounais. Les plus faibles proportions de perception positive sont observées au Littoral francophone (69,7 %), à l'Adamaoua francophone (69,6 %), au Centre francophone (66,2 %), au Sud francophone (65,6 %) et à l'Est francophone (53,7%). Dans les autres strates, les proportions varient entre 71,2 % à l'Extrême-Nord francophone et 89,8 % à l'Ouest anglophone. Le graphique 6.39 renseigne sur la proportion d'enseignants selon leur niveau de perception de la relation avec la communauté.

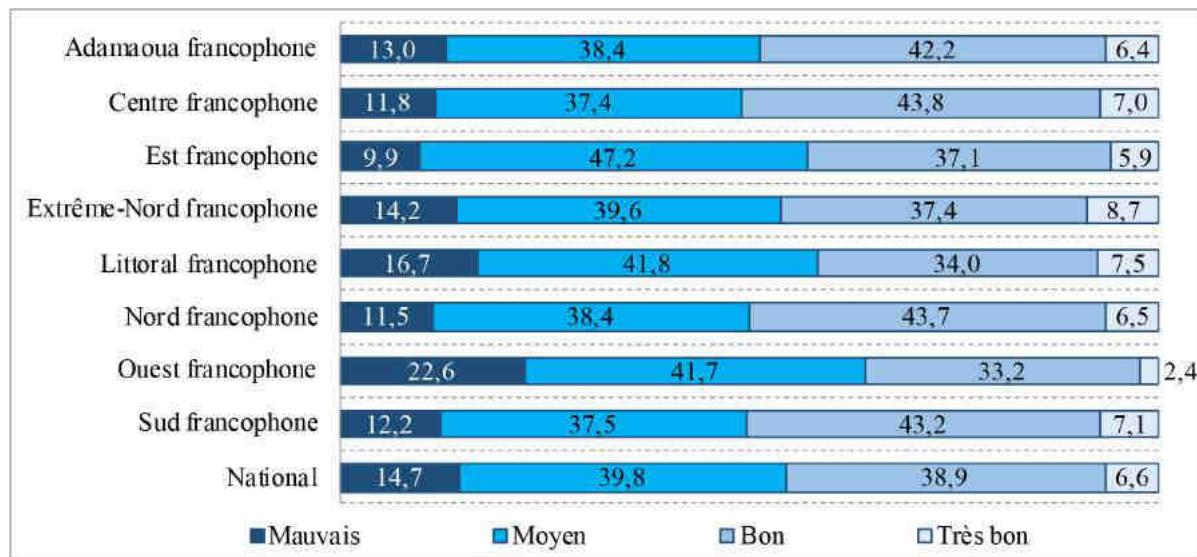
Graphique 6.39 : Proportion d'enseignants selon leur niveau de perception de la relation avec la communauté



6.3.3.2. Perception de la gestion de l'école et de la qualité des relations professionnelles et communautaires dans le sous-système francophone

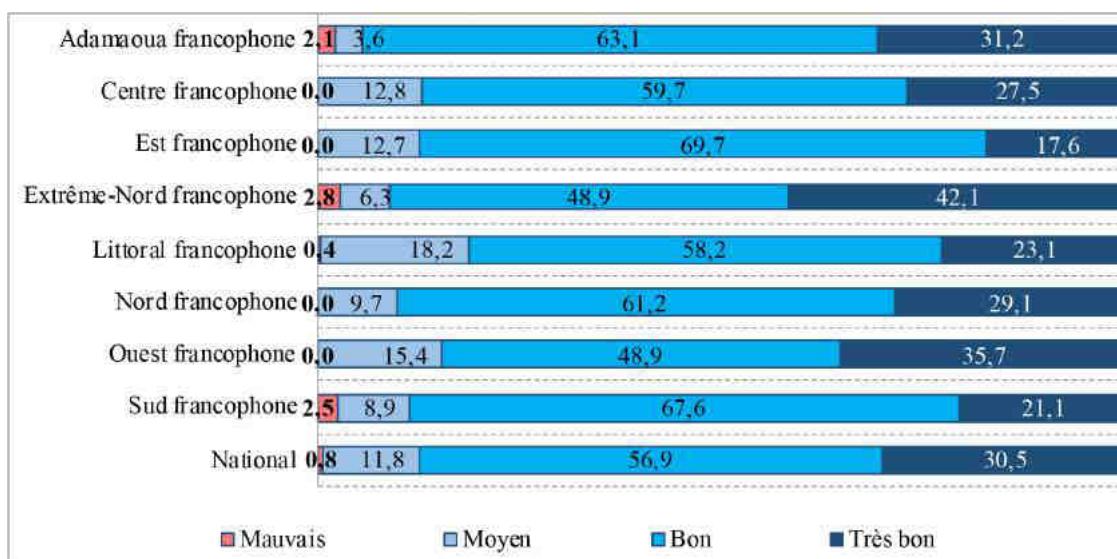
Dans le cadre de l'enquête PASEC2019 au Cameroun, les enseignants du sous-système francophone apprécient négativement la gestion de leur école. En moyenne, 54,4 % de ces enseignants au niveau national affirment que la gestion de leur école est mauvaise ou moyenne. Cette perception négative est observée dans presque toutes les strates définies au sous-système francophone, à l'exception du Centre francophone, du Sud francophone et du Nord francophone où les enseignants affirment que la gestion de leur école est bonne ou très bonne.

Graphique 6.40 : Proportion d'enseignants du sous-système francophone selon leur niveau de perception de la gestion de l'école



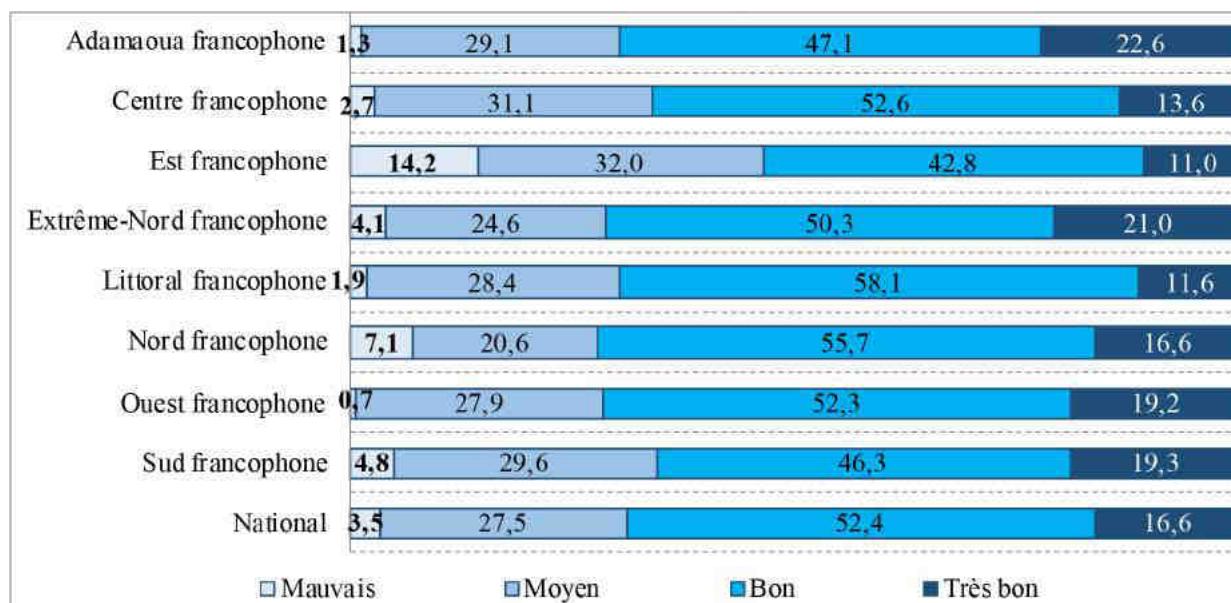
Dans toutes les strates du sous-système francophone du pays, une grande majorité d'enseignants jugent que les relations entre collègues sont positives. Les plus fortes proportions de satisfaction sont observées à l'Adamaoua francophone (94,3 %), à l'Extrême-Nord francophone (91 %) et au Nord francophone (90,3 %). Le graphique 6.41 renseigne sur la proportion d'enseignants selon leur niveau d'appréciation des relations avec leurs collègues.

Graphique 6.41 : Proportion d'enseignants du sous-système francophone selon leur niveau de perception de la qualité des relations avec leurs collègues



La relation avec la communauté est aussi jugée positive par une large majorité d'enseignants du sous-système francophone. Les plus faibles proportions de perception positive sont observées à l'Est francophone (53,7 %), au Sud francophone (65,6 %) et au Centre francophone (66,2 %). Dans les autres strates, les proportions varient entre 69,6 % dans l'Adamaoua francophone et 72,2 % au Nord francophone. Le graphique 6.42 renseigne sur la proportion des enseignants selon leur niveau de perception de la relation avec la communauté.

Graphique 6.42 : Proportion d'enseignants du sous-système francophone selon leur niveau de perception de la relation avec la communauté



6.3.4. Perception par les enseignants de leurs conditions salariales

Le salaire est un facteur déterminant de l'attractivité de la profession d'enseignant (OCDE, 2005 ; Bennell & Akyeampong, 2007 ; Maroy 2008) et constitue également l'un des principaux facteurs affectant leur motivation et leur performance (Union africaine, 2016). Dans certains pays subsahariens, le salaire des enseignants équivaut ou se situe même en dessous du seuil de pauvreté, et les enseignants sont incapables de gagner décemment leur vie (Union Africaine, 2016). Selon Bennell & Akyeampong (2007) ; ils sont, en général, mal payés, pas rémunérés à la mesure de leurs niveaux de qualifications. La combinaison de la faiblesse et de l'irrégularité des salaires avec la nécessité économique fait que les enseignants sont souvent absents pour compléter leurs revenus par des activités professionnelles secondaires, ou par le travail au noir en tant qu'enseignants dans d'autres écoles (IICBA, 2017 ; Rasera, 2005).

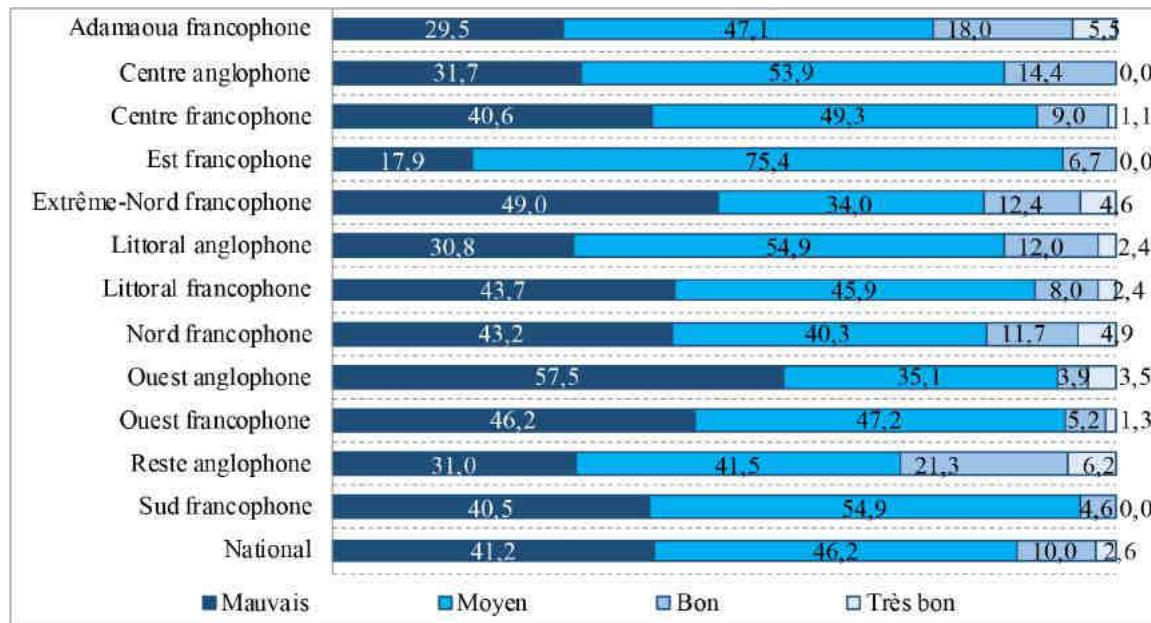
6.3.4.1 Perception des enseignants des conditions salariales au niveau national.

L'enquête PASEC2019 analyse d'une part, la perception des enseignants sur le niveau de leurs salaires et, d'autre part, la régularité du paiement de ces salaires.

Les enseignants camerounais, dans leur très grande majorité, ont une perception négative de leur niveau de salaire. Plus de 87 % des enseignants en ont une perception négative. On observe tout de même qu'au Reste anglophone (6,2 %) et à l'Adamaoua francophone (5,5 %), plus de 5 % des enseignants jugent très bon le niveau de leur salaire pendant qu'au Centre anglophone, à l'Est francophone et au Sud francophone, cette proportion est nulle, c'est-à-dire, aucun enseignant ne trouve très bon le niveau de son salaire.

Le graphique 6.43 présente l'appréciation des enseignants camerounais sur leur niveau salarial.

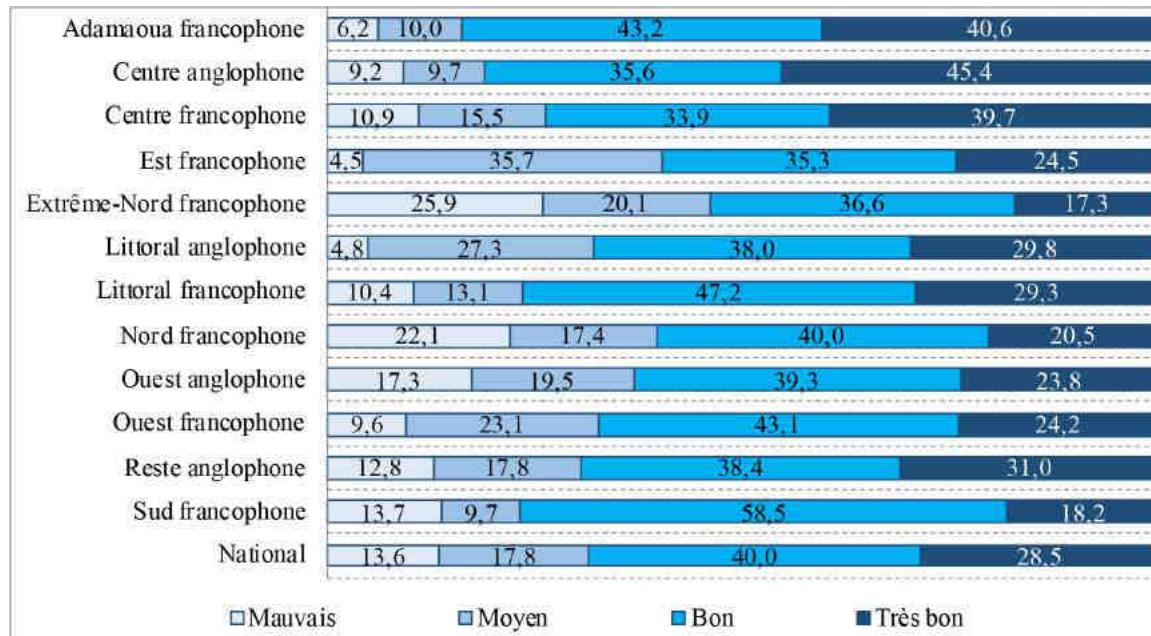
Graphique 6.43 : Proportion d'enseignants selon leur niveau de perception de leur niveau de salaire



En revanche, la régularité dans le paiement des salaires est bien appréciée à plus de 53 % dans toutes les strates du Cameroun. Les plus faibles proportions sont observées à l'Est francophone (59,8 %) et à l'Extrême-Nord francophone (53,9 %).

Le graphique 6.44 indique la répartition des enseignants camerounais selon le niveau d'appréciation de la régularité du paiement de leur salaire.

Graphique 6.44 : Proportion d'enseignants selon leur niveau de perception de la régularité du paiement de leur salaire

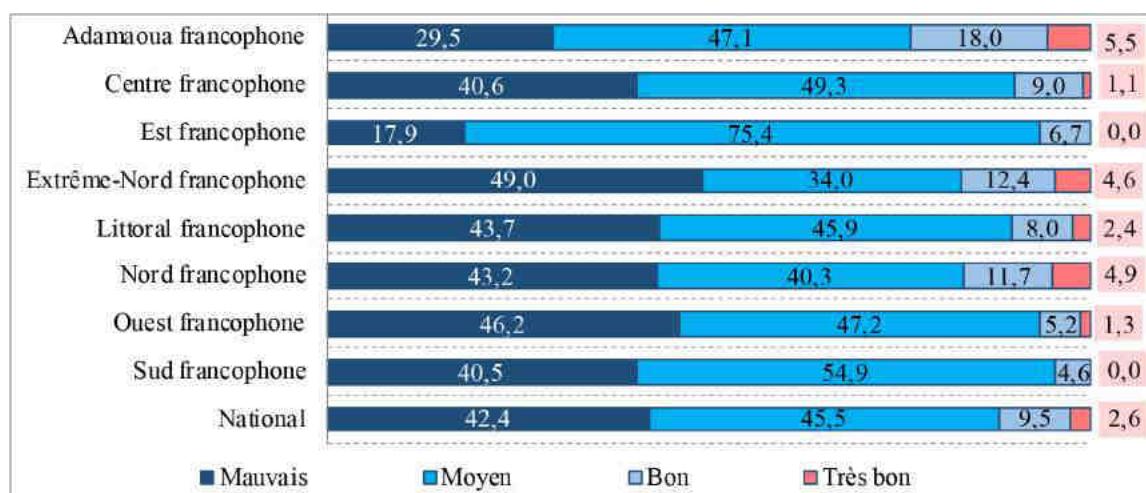


6.3.4.1 Perception des enseignants du sous-système francophone des conditions salariales

L'enquête PASEC2019 analyse la perception des enseignants du sous-système francophone sur le niveau et la régularité du paiement de leurs salaires. Les enseignants camerounais de ce sous-système dans leur très grande majorité ont une perception négative de leur niveau de salaire. On relève que 87,9 % de ces enseignants ont cette perception négative. On observe tout de même qu'à l'Adamaoua francophone, plus de 5 % des enseignants jugent très bon le niveau de leur salaire pendant qu'à l'Est francophone et au Sud francophone, aucun enseignant ne trouve le niveau de son salaire très bon.

Le graphique 6.45 présente l'appréciation des enseignants du sous-système francophone sur leur niveau salarial.

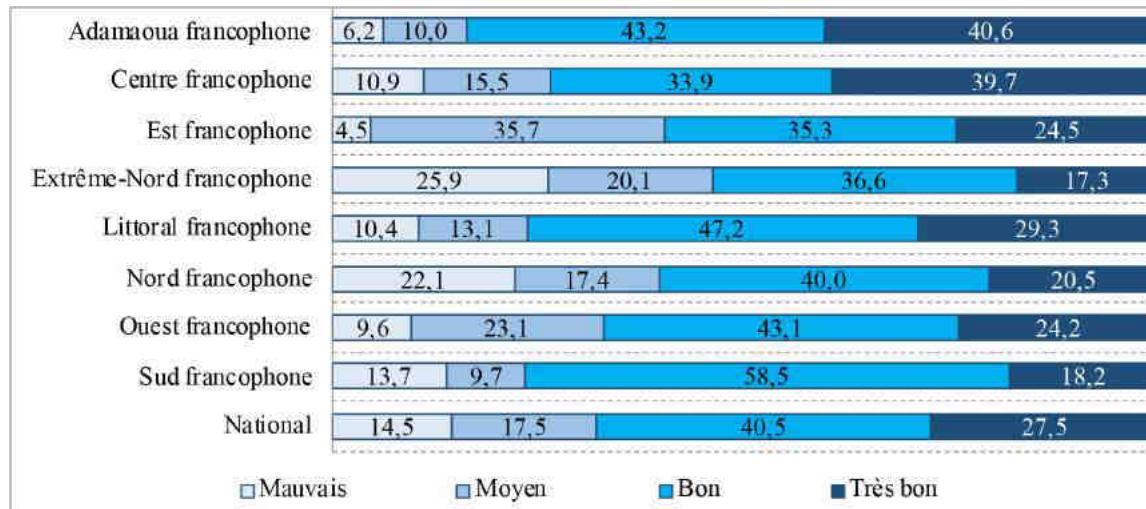
Graphique 6.45 : Proportion d'enseignants du sous-système francophone selon leur niveau de perception de leur niveau de salaire



Contrairement à la perception du niveau de salaire, la régularité dans le paiement des salaires est positivement appréciée à plus de 68 %, en moyenne, dans le sous-système francophone. Les plus faibles proportions sont observées à l'Extrême-Nord francophone (53,9 %) et à l'Est francophone (59,8 %). Dans les autres strates du sous-système, les proportions varient entre 60,5 % au Nord francophone et 83,8 % dans l'Adamaoua francophone.

Le graphique 6.46 indique la répartition des enseignants camerounais du sous-système francophone selon le niveau d'appréciation de la régularité du paiement de leur salaire.

Graphique 6.46 : Proportion d'enseignants du sous-système francophone selon leur niveau de perception de la régularité du paiement de leur salaire



6.3.5. Perception des enseignants des opportunités de promotion et de formation

Selon le Guide de l'UNESCO sur les politiques relatives aux enseignants, la mise en place de plans de carrière permettant une progression et un développement professionnel continu tout au long de la carrière est essentielle pour attirer, motiver et retenir les enseignants (UNESCO, 2005). Cette planification de la carrière devrait prévoir des récompenses et des incitations financières et non financières pour motiver les enseignants, en permettant l'égalité de chance dans la poursuite de la carrière. La promotion professionnelle des enseignants, y compris la formation et le perfectionnement en cours d'emploi, a une incidence sur les compétences et les connaissances que les enseignants apportent en classe, mais aussi sur le statut social de la profession, sur la motivation et sur la décision de devenir enseignant comme premier choix (Union Africaine, 2016).

Selon l'Union Africaine, la «professionnalisation» des enseignants est faiblement ancrée sur le continent, et les ressources nécessaires pour mettre en place une formation de haute qualité et des cadres de soutien font défaut dans les allocations budgétaires des ministères. En effet, en Afrique subsaharienne les possibilités de progression de carrière sont limitées, et ne sont pas liées à une professionnalisation du métier. Le parcours ou la trajectoire de carrière n'est pas unique et linéaire pour les enseignants (Union Africaine, 2016). L'accès aux postes de directeur d'école, qui est une des rares opportunités de promotion pour eux, n'est généralement pas basé sur les performances et sur le mérite, mais bien plus sur les années de service et sur d'autres facteurs non professionnels (IICBA, 2017).

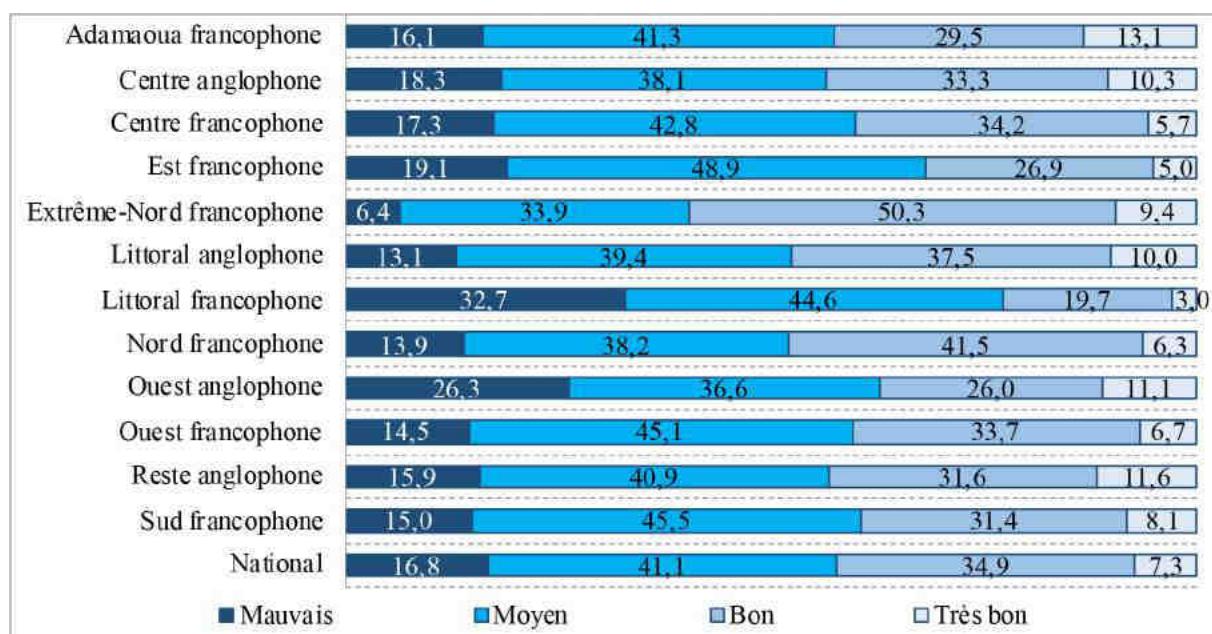
6.3.5.1. Perception des enseignants des opportunités de promotion et de formation au niveau national

Dans le cadre de l'enquête PASEC2019, l'existence d'opportunités de formation est très mal notée par les enseignants camerounais dans la quasi-totalité des strates. En effet, en moyenne 57,8 % des enseignants du Cameroun jugent que l'existence de cette opportunité est moyenne ou mauvaise. Les plus fortes proportions de cette perception sont observées au Littoral francophone (77,3 %), à l'Est francophone (68,1 %), à l'Ouest anglophone (62,9 %), au Sud francophone (60,6 %) et au Centre francophone (60,1 %).

En revanche, dans la strate Extrême-Nord francophone, 59,7 % des enseignants jugent que l'existence d'opportunités de formation est bonne ou très bonne.

Le graphique 6.47 présente la répartition des enseignants selon leur perception des opportunités de formation

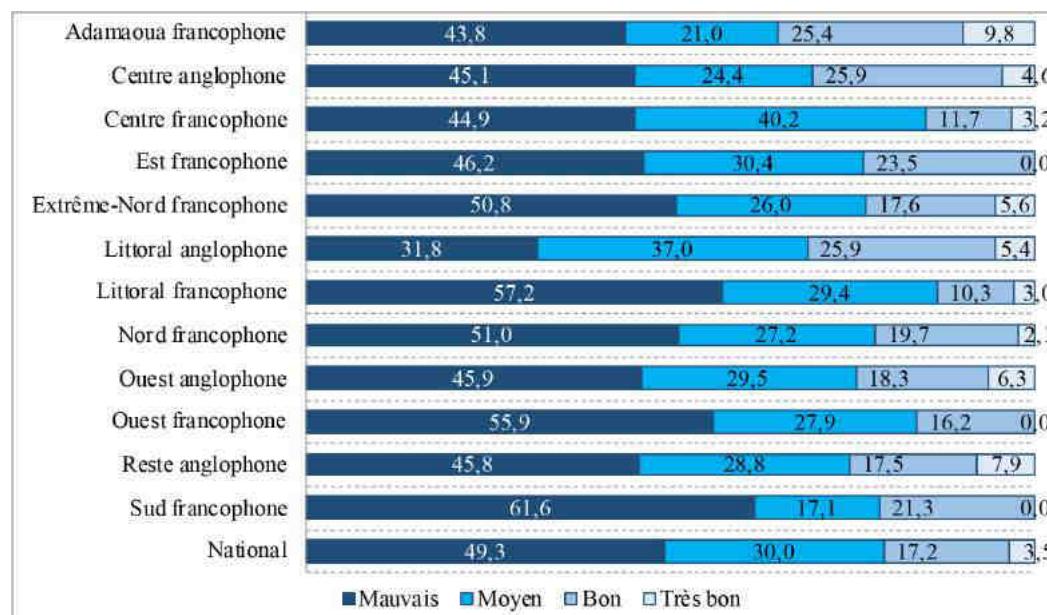
Graphique 6.47 : Proportion d'enseignants selon leur niveau de perception des opportunités de formation



Les opportunités de promotion (avancement professionnel) sont également très mal notées par les enseignants camerounais dans leur majorité et dans la totalité des strates du pays. Les proportions sont particulièrement élevées au Littoral francophone (86,6 %), au Centre francophone (85,1 %) et à l'Ouest francophone (83,8 %). Dans les autres strates, les proportions varient entre 64,9 % à l'Adamaoua francophone et 78,7 % au Sud francophone.

Le graphique 6.48 présente la répartition des enseignants selon leur perception de la qualité des avancements professionnels

Graphique 6.48 : Proportion d'enseignants selon leur niveau de perception de la qualité des avancements professionnels



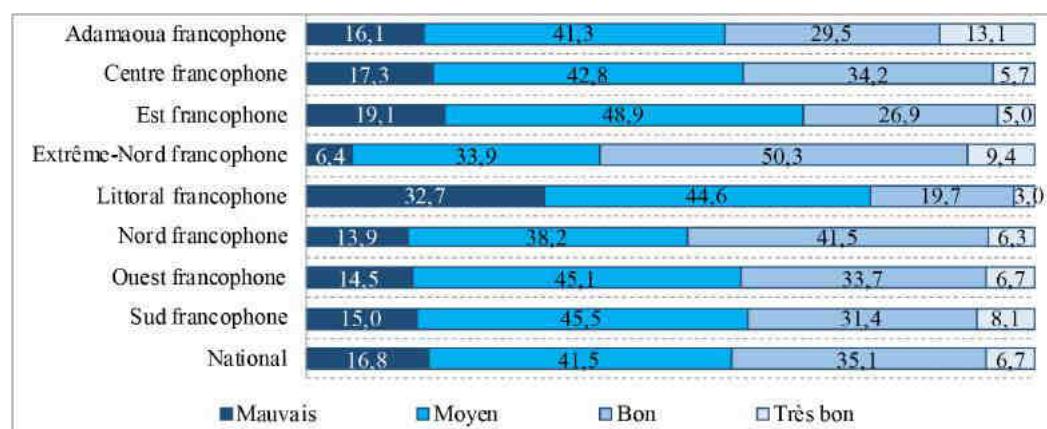
6.3.5.2. Perception par les enseignants du sous-système francophone des opportunités de promotion et de formation

Dans le cadre de l'enquête PASEC2019, l'existence d'opportunités de formation est très mal notée par les enseignants camerounais du sous-système francophone dans la quasi-totalité des strates. En effet, en moyenne 58,2 % des enseignants de ce sous-système jugent que l'existence de cette opportunité n'est pas bonne. Les plus fortes proportions de cette perception sont observées au Littoral francophone (77,3 %), à l'Est francophone (68,1 %), au Sud francophone (60,6 %) et au Centre francophone (60,1 %).

En revanche, dans la strate Extrême-Nord francophone, 59,7 % des enseignants jugent que l'existence d'opportunités de formation est bonne ou très bonne, et qu'à l'Adamaoua francophone 13,1 % des enseignants du sous-système la jugent très bonne.

Le graphique 6.49 présente la répartition des enseignants du sous-système francophone selon leur perception des opportunités de formation.

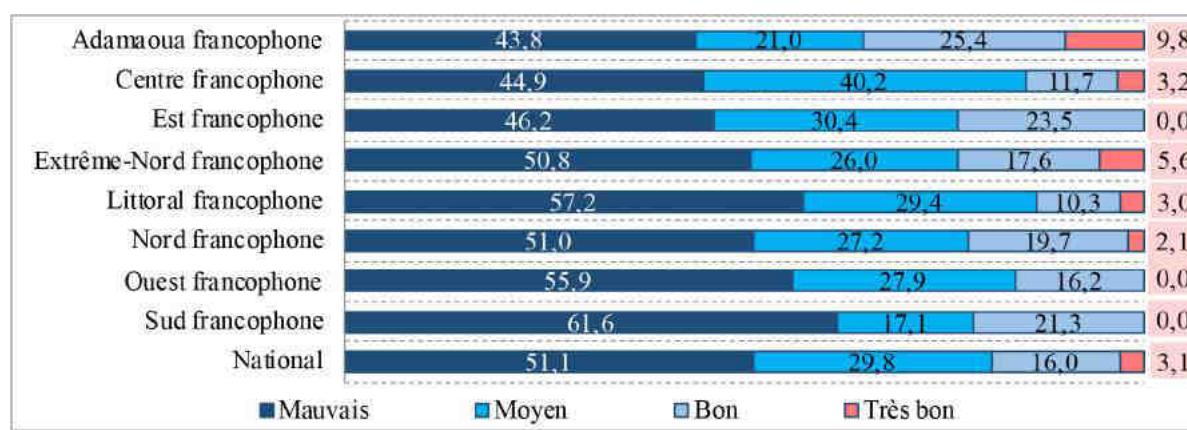
Graphique 6.49 : Proportion d'enseignants du sous-système francophone selon leur niveau de perception des opportunités de formation



Les opportunités de promotion (avancement professionnel) sont également très mal notées par les enseignants camerounais du sous-système francophone dans leur majorité et dans la totalité des strates. Cette perception a des proportions particulièrement élevées au Littoral francophone (86,6 %), au Centre francophone (85,1 %) et à l'Ouest francophone (83,8 %). Dans les autres strates, les proportions varient entre 64,9 % à l'Adamaoua francophone et 78,7 % au Sud francophone. Dans les strates de l'Est francophone, du Sud francophone et de l'Ouest francophone, aucun enseignant ne trouve que cette opportunité est de très bonne qualité. En revanche, dans la strate de l'Adamaoua francophone, 9,8 % des enseignants jugent que les opportunités d'avancement professionnel sont de très bonne qualité. Cette dernière strate est suivie de l'Extrême-Nord francophone (5,6 %).

Le graphique 6.50 présente la répartition des enseignants du sous-système francophone selon leur perception de la qualité des avancements professionnels.

Graphique 6.50 : Proportion d'enseignants du sous-système francophone selon leur niveau de perception de la qualité des avancements professionnels

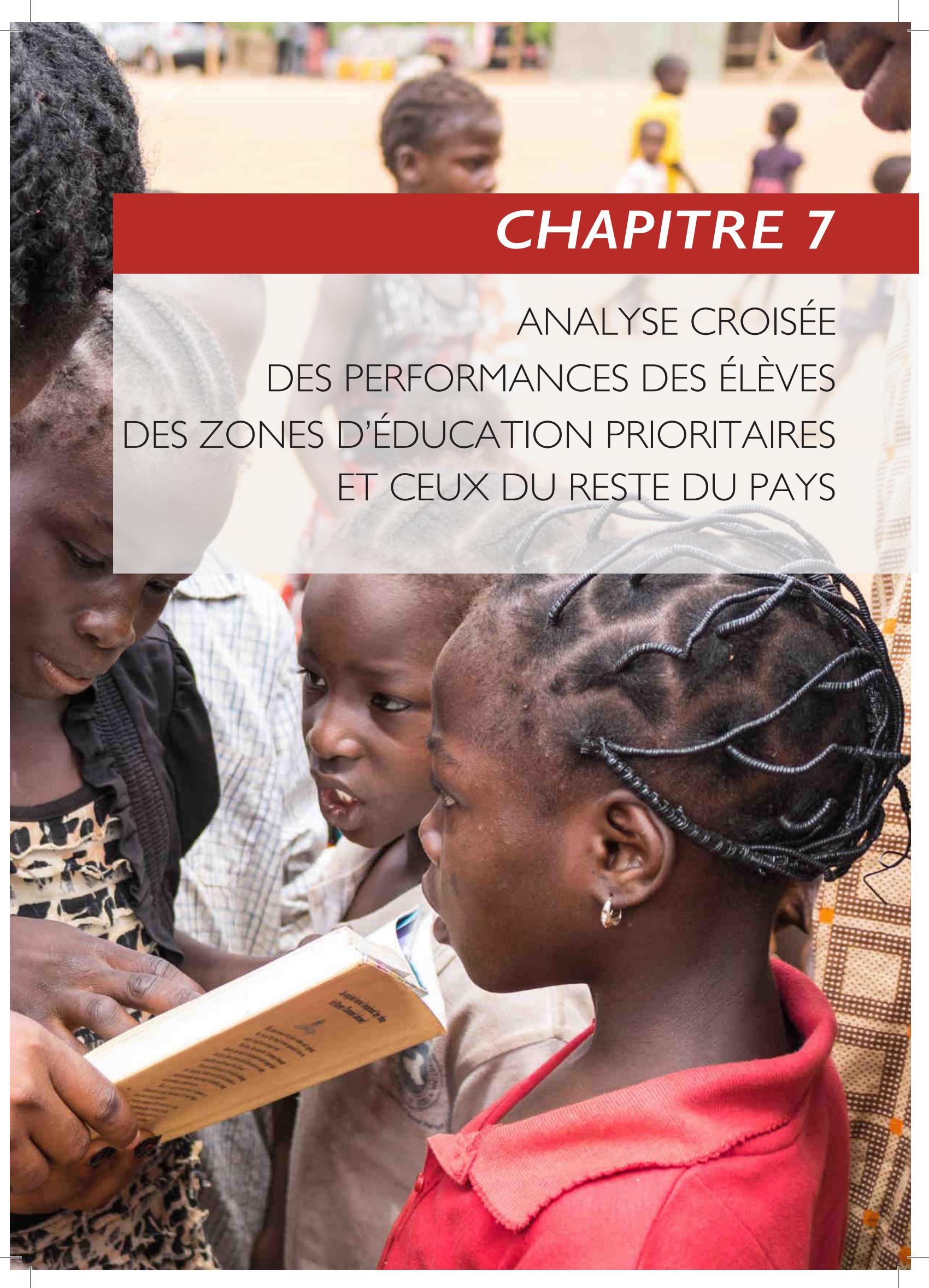


En conclusion de ce chapitre, on retiendra que les enseignants des différentes strates définies de l'enquête PASEC2019 manifestent un niveau de maîtrise relativement satisfaisant des contenus disciplinaires (compréhension de l'écrit et mathématiques) enseignés au primaire. La proportion d'enseignants situés au niveau I et en deçà des échelles de connaissances et de compétences en compréhension de l'écrit (5,5 %) et en mathématiques (26,1 %) montre cependant qu'il existe, pour un nombre considérable d'enseignants, des fragilités dans la maîtrise des connaissances et des compétences disciplinaires (compréhension de l'écrit et mathématiques) enseignées au Cameroun. Au niveau des connaissances et des compétences didactiques, les résultats dénotent, en moyenne, que les enseignants éprouvent majoritairement des difficultés s'il s'agit d'analyser leurs démarches pédagogiques, de choisir des situations adaptées aux objectifs d'apprentissage, de repérer les erreurs courantes et d'en identifier les sources de façon à pouvoir aider les élèves à progresser en mathématiques et en compréhension de l'écrit. De l'analyse des caractéristiques des enseignants, les résultats les plus marquants se rapportent aux scores des enseignants selon leur ancienneté, leur niveau de formation académique et leur accès à la formation continue. Ces résultats affirment, dans la majorité des strates de l'évaluation, d'une part, que les enseignants ayant un niveau de formation universitaire présentent de meilleurs scores aux épreuves de l'enquête que ceux ayant un niveau secondaire de formation académique et que, d'autre part, les enseignants déclarant avoir une longue expérience d'enseignement (entre 11 ans et 20 ans) réussissent mieux à ces épreuves que leurs collègues moins expérimentés (cinq ans au plus). En revanche, au niveau national, ces résultats prouvent que les enseignants ayant reçu une formation en cours d'emploi ne présentent pas de meilleurs scores aux épreuves de l'enquête que ceux qui n'en ont pas bénéficié. L'analyse de la perception des enseignants a permis de constater qu'au sujet de leurs conditions matérielle et pédagogique, les enseignants expriment globalement une satisfaction concernant la qualité des programmes scolaires. Toutefois, leur point de vue sur l'état des bâtiments et sur la disponibilité des fournitures scolaires se révèle moins bonne dans la majorité des strates. L'analyse a permis également d'observer que la majorité des enseignants camerounais expriment un avis défavorable sur la gestion de leur école. Toutefois, les enseignants affirment avoir de bonnes relations avec leurs collègues et la communauté. Aussi, dans l'ensemble des strates, apparaît-il que les enseignants ont, dans leur très grande majorité, une perception peu satisfaisante de leur condition salariale. Enfin, dans la quasi-totalité des strates, ils manifestent majoritairement une insatisfaction au sujet des opportunités de formation et de promotion de carrière. Les connaissances et les compétences didactiques peu affirmées des enseignants et leur faible satisfaction de leurs conditions travail constituent des facteurs susceptibles d'affecter la motivation et l'efficacité des enseignants.



CHAPITRE 7

ANALYSE CROISÉE
DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES
DES ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRES
ET CEUX DU RESTE DU PAYS



Le terme Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) est employé pour la première fois au Cameroun, en 1995, lors des états généraux de l'éducation qui servent de relais à l'application et à la concrétisation des mesures et des réformes adoptées lors de la conférence sur l'EPT de JOMTIEN. A partir de l'année 2000, cette notion s'internationalise, se vulgarise et se retrouve dans le champ lexical officiel de l'administration publique camerounaise. Sur les 10 régions ou zones administratives que compte le pays, les quatre (Adamaoua, Extrême-Nord, Nord et Est) sont déclarées ZEP à cause des faibles taux de scolarisation qui persistent depuis l'accession du pays à l'indépendance. C'est juste une appropriation de cette notion, car il n'existe pas de textes officiels qui définissent, de manière concrète, les normes éducatives permettant l'inclusion ou l'exclusion des ZEP. Dès lors, on assiste à une discrimination positive des priorités du Gouvernement à l'égard des ZEP, en vue d'une massification et démocratisation de l'accès des apprenants de ces localités à l'école. Après plus d'une vingtaine d'années d'intervention intensive des services éducatifs dans ces localités, leur qualification comme ZEP demeure, tant dans l'appellation que dans les considérations en matière de politique éducative. On serait à se demander, de nos jours, si les objectifs d'accès fixés au lancement de cette initiative n'ont pas été atteints ? Ne serait-il pas nécessaire de reformuler les objectifs de politiques éducatives assignées à ces zones, en termes qualitatifs, pour être sur la même lancée que les directives internationales actuelles en matière d'éducation (ODD4).

Pour cela, d'abord quelques indicateurs (quantitatifs et qualitatifs) de scolarisation dans ces zones au cours de la période considérée seront présentés. Ensuite, la qualité des acquisitions des élèves dans les ZEP sera appréhendée au vu des marqueurs de scolarisation observés ci-dessous, en situant leurs performances par rapport à celles des élèves des autres zones d'éducation, en début et en fin de scolarité primaire, au cours de cette évaluation PASEC2019, avec un accent mis sur des variables comme le sexe, le parcours scolaire, l'accompagnement familial et les conditions d'apprentissages.

7.1 STATISTIQUES ET INDICATEURS DE SCOLARISATION DANS LE PRIMAIRE

En ce qui concerne l'accès au primaire, il est satisfaisant comme le montrent les données du rapport d'analyse 2011 de la carte scolaire du Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB). Mais ce taux d'accès masque de nombreuses disparités qui sont encore plus marquées dans les ZEP. Le taux d'achèvement de ce niveau d'éducation, bien qu'ayant évolué de 57 % en 2003 à 72 % en 2011, reste peu satisfaisant pour un système éducatif qui voudrait instaurer l'enseignement fondamental. Les ZEP enregistrent des taux de rétention des ressources humaines les plus faibles, à cause du manque d'infrastructures sociales et sanitaires (centre de santé, lieux d'hébergements et d'accueils, coins de loisirs et divertissements, points d'eaux aménagés, sources d'énergies) et de l'accès difficile, tandis que les écoles des grandes villes et leurs périphéries présentent des effectifs pléthoriques qui obligent le recours au système de double-flux (mi-temps). Le taux moyen national de rétention en dernière année du cycle primaire était de 60 %, en 2016, alors qu'il se situait à 47 % pour lesdites régions (MINEDUB-UNICEF, Rapport d'Analyse 2016). La population des groupes vulnérables, vivant principalement dans les ZEP, fait face aux barrières socioculturelles qui les empêchent de scolariser leurs enfants, plus spécifiquement leurs filles.

Ces régions, en plus du problème de l'offre de l'éducation, présentent une très faible scolarisation de la jeune fille due aux raisons culturelles. Ce sont des régions qui ont pour activités principales l'élevage, la culture, la pêche. Les parents préfèrent garder les enfants à la maison et s'en servir dans les activités pour améliorer la production économique de la famille. Ils sont introduits très jeunes dans les travaux champêtres, dans les activités de pâturage des animaux. Cette situation est très prononcée pour les jeunes filles qui sont, en partie, soumises au mariage précoce, ce qui oblige les parents à les garder à la maison pour les initier aux futures activités du foyer.

Ainsi, l'étude sur les comportements, les aptitudes et les pratiques sur la scolarisation des enfants, particulièrement les filles, menée dans les ZEP propose l'intensification de la communication et de la sensibilisation, à travers les organisations de la société civile et les leaders communautaires, en vue de la promotion du droit à l'éducation de tous les enfants (MINEDUB – UNICEF, 2018).

Pour réduire ces inégalités, les pouvoirs publics ont érigé ces localités en Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP), en vue de renforcer la présence de l'État à travers l'offre d'éducation en personnel et en infrastructures. Le Gouvernement a mis la priorité de ses investissements publics dans ces zones. Par la suite de nombreux partenaires (PTFs) et organismes internationaux ont localisé des programmes incitatifs pour améliorer les conditions de scolarisation des apprenants dans ces zones.

Tableau 7.1 : Évolution des indicateurs de Scolarisation dans le primaire de 2006-2007 à 2019-2020

	2006/07	2009/10	2014/2015	2019/2020
Taux Brut de Scolarisation	101%	110%	122%	115%
Taux Brut de Scolarisation dans les ZEP	99,8%	107%	129%	139%
Taux brut de scolarisation des filles	//	104%	117%	108%
Taux brut de scolarisation des filles dans les ZEP	//	92%	116%	126%
Indice de parité Fille/Garçons lié au TBS	0,90	0,89	0,92	0,89
Indice de parité Fille/Garçons dans les ZEP lié au TBS	0,82	0,75	0,82	0,83
Taux d'accès au primaire	102%	125%	133%	128%
Taux d'accès au primaire dans la ZEP	//	140%	160%	160%
Taux d'Achèvement	64,3%	73,0%	74%	71%
Taux d'Achèvement dans les ZEP	41,5%	56%	65,5%	69%
Taux d'Achèvement Filles	59,5%	68,8%	72,8%	67%
Taux d'Achèvement des filles dans les ZEP	//	56%	66%	59%
Taux de rétention	//	58,4%	55,6%	59%
Taux de rétention dans les ZEP	//	40%	41%	47%
% Global de redoublement	21,8%	13%	12,2%	13,1%
Ratio élèves/maîtres	50,2/l	52/l	42/l	46/l
Ratio élèves/maîtres dans les ZEP	//	63/l	64/l	79/l

Source : Rapport d'analyse des données de la carte scolaire, 2006-2007 à 2019-2020.

Depuis 10 ans, une forte évolution de la scolarisation est notée dans les ZEP, avec un taux brut de scolarisation qui est passé de 107 %, en 2009 à 139 %, en 2019. De même, l'accès au primaire s'est considérablement amélioré sur la période, passant de 140 % à 160 %, entre 2009 et 2019. Bien qu'une tendance vers la hausse soit observée au niveau de l'achèvement du primaire dans les ZEP, toutefois, on assiste à une légère chute, chez les filles dans les ZEP, entre 2015 et 2019. Cette situation est un signal d'alarme pour la scolarisation de la jeune fille qui semble connaître un recul au vu des mesures mises en place depuis 2010 dans lesdites zones pour encourager leur inscription et leur achèvement au niveau du primaire. On peut ainsi dire que bien que les poches de sous scolarisation n'ont pas été entièrement dissipées, ces différentes stratégies ont permis au Gouvernement de remplir un indicateur phare des initiatives FAST TRACK, EPT et OMD : la massification et la démocratisation de l'accès au Primaire.

Cependant, depuis 2007, de nombreux rapports indexent la qualité des apprentissages des apprenants qui achèvent le cycle primaire, en général et, particulièrement, au Cameroun (PASEC2007, SOFRECO 2011, PASEC2014...), ce qui donne un changement d'orientation aux réformes en partant des objectifs de massification à ceux de qualité d'apprentissage. Les pays adoptent, à partir de 2015, les ODD et, particulièrement, l'ODD4 qui fixe des objectifs de qualité des apprentissages à donner aux différents apprenants.

S'agissant de la qualité de l'éducation, particulièrement au niveau du taux d'encadrement des élèves, si l'on admet que les indicateurs se sont améliorés doucement au niveau national, ils se dégradent davantage dans les ZEP. Ainsi, le taux d'encadrement des élèves est passé de 63 élèves, pour un enseignant dans les ZEP, en 2009 à 76 élèves, pour un enseignant, en 2019.

Depuis 2015, les nombreuses discussions entre les agents des services éducatifs et les PTFs sur les réformes à apporter à l'éducation au Cameroun se focalisent sur le recadrage des objectifs d'intervention dans les ZEP. Car, pour beaucoup d'intervenants, bien que des poches de sous-scolarisation persistent, il serait souhaitable que les politiques visent à renforcer la rétention des apprenants qui y sont déjà et s'assurer qu'ils achèvent avec des apprentissages adéquats.

7.2 PERFORMANCES DES ÉLÈVES DU « PAYS » EN COMPARAISON INTRA-ZONE (ZEP ET HORS ZEP)

Les performances des élèves camerounais seront analysées en début de scolarité, selon qu'ils sont localisés dans les ZEP ou en dehors.

7.2.1 Compétences et difficultés des élèves en début de scolarité Primaire des zones ZEP et hors ZEP

En langue d'enseignement 39,4 % des jeunes camerounais en début de scolarisation ont pu obtenir plus de 540 points au test PASEC2019, et se situent au-dessus du seuil suffisant de compétences défini. En désagrégant cette proportion entre les deux zones de comparaison, on peut observer que dans les ZEP, en début de scolarité, ils ne sont que 28,4 %, dans les deux niveaux supérieurs de l'échelle de compétences, avec près d'un apprenant parmi huit choisis aléatoirement, qui atteint un niveau de déchiffrage de l'écrit et de compréhension orale lui permettant de comprendre des informations explicites dans des phrases et des textes courts. Alors que dans le groupe hors ZEP, on retrouve la majorité des apprenants dans ces deux niveaux supérieurs de l'échelle, avec des proportions supérieures aux proportions de l'ensemble de la population francophone. En les rapportant à la proportion de l'ensemble, on observe que l'écart des proportions de ces deux groupes est la même, en valeur absolue moyenne, dans ces deux niveaux supérieurs. Avec les proportions des élèves scolarisés hors ZEP toujours situées du côté des écarts positifs, et celles des ZEP du côté négatif.

La quasi-majorité (71,6 %) des apprenants en début de scolarité issus des ZEP sont présents sous le seuil suffisant de compétences en lecture (moins de 540 points au test) contre 49,4 % dans les Non ZEP. Ces derniers sont fortement concentrés au niveau situé juste en deçà du seuil suffisant de compétences (31,6 %) ; ce sont des lecteurs émergents qui sont en attente d'un coup de pouce pouvant les propulser du côté supérieur de l'échelle. Dans les trois paliers en dessous du seuil, ce n'est que dans ce niveau 2 que la proportion des élèves issus des Non ZEP est supérieure à celle des élèves des ZEP.

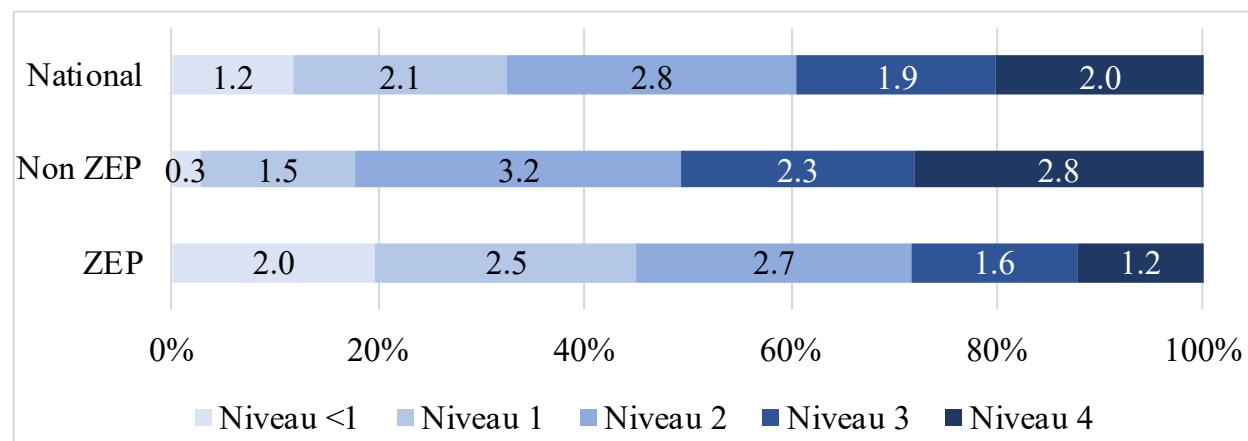
Dans ces trois paliers, les proportions des élèves des ZEP sont reparties de la manière suivante : 26,5 % des élèves qui sont des lecteurs émergents, 25,2 % , des lecteurs en éveil et 20 % des élèves qui éprouvent d'énormes difficultés sur les connaissances et sur les compétences du niveau I. Ils doivent faire l'objet d'un suivi très particulier, afin d'éviter le décrochage scolaire. On peut remarquer des écarts considérables de proportions de 10% au Niveau I et de 17% sous le niveau I, entre nos deux groupes d'élèves dans les deux paliers inférieurs de cette échelle

Globalement, les élèves issus des ZEP éprouvent un peu plus de difficultés en lecture, en début de scolarité, que ceux des Non ZEP, avec une forte concentration dans les paliers inférieurs de l'échelle de compétences. Les populations échantillonnées étant sensiblement égales entre ces deux groupes de population, alors la proportion nationale est équidistante des proportions des deux groupes, dans tous les paliers de l'échelle de compétences.

Tableau 7.2 : Répartition des élèves des ZEP et ceux des Non ZEP selon l'Échelle de compétences PASEC2019 en langue – Début de scolarité

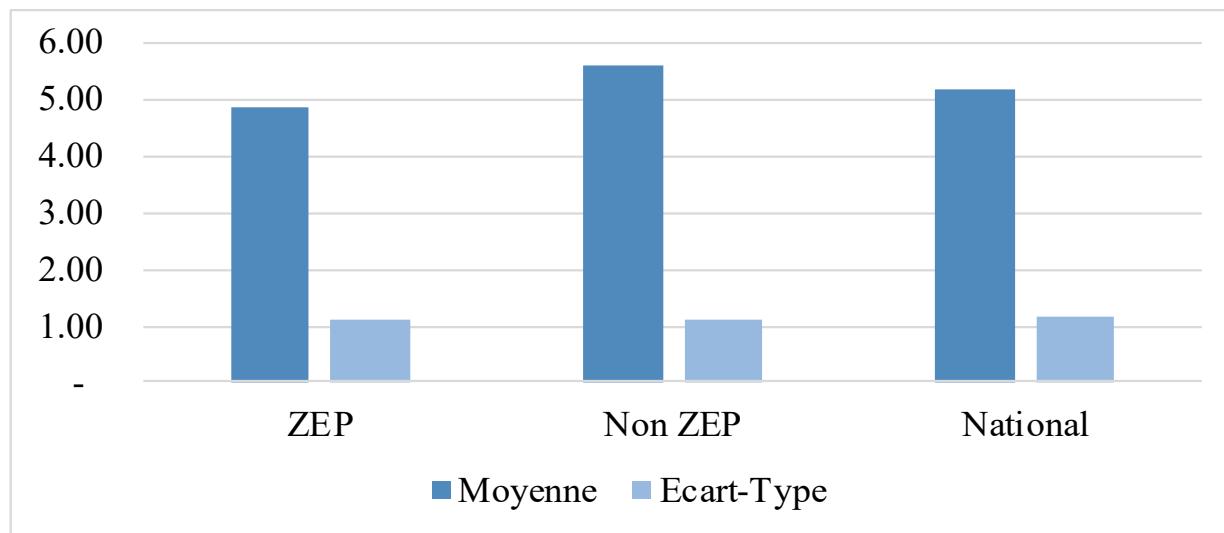
Niveaux	Score	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves des ZEP dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves des Non ZEP dans les niveaux de l'échelle (%)
Niveau 4	> 610 points	20,0 %	12,2 %	28,1 %
Niveau 3	Compris entre 540 et 610 points	19,4 %	16,2 %	22,5 %
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau 2	Compris entre 469 et 540 points	28,1 %	26,5 %	31,6 %
Niveau 1	Compris entre 399 et 469 points	20,7 %	25,4 %	15,2 %
Sous le niveau 1	< 399 points	11,8 %	19,8 %	2,6 %

Graphique 7.1 : Répartition en pourcentage des élèves des ZEP et Non ZEP du sous-système francophone du Cameroun selon les échelles de compétences en Langue – Début de scolarité



Score moyen en Lecture-début de scolarité.

Comme illustré dans le graphique 7.2, on constate qu'en début de scolarité au primaire le score moyen en langue des élèves dans les ZEP (484,8) est inférieur à celui des élèves des Non ZEP (563,4).

Graphique 7.2 : Score moyen en langue des élèves des ZEP et Non ZEP du sous-système francophone du Cameroun – Début de scolarité

En regardant la significativité de cette différence de score moyen entre les deux groupes, on peut constater que le score moyen en langue des élèves des ZEP est inférieur de près de 79 points à celui des Non ZEP, avec une erreur de 18,6 points, et cette différence est significative à 1 %.

Tableau 7.3 : Analyse de la différence de scores en langue entre les élèves des ZEP et ceux des Non ZEP en début de scolarité.

REGRESSION					
Variable	Coefficient	Erreur Type	Statistiques des élèves	Significativité	FLG
ZEP	-78,62125	18,6058	-4,225632	SIGNIFICATIVITE A 1%	0
Intercept	563,4064	0	,	SIGNIFICATIVITE A 1%	0
Adj_R2	0,1082337	0	,	SIGNIFICATIVITE A 1%	0

Mathématiques

La répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle fait apparaître que ce sont 58,1 % des apprenants qui sont capables de lire des chiffres, de comparer des nombres, de compléter des suites logiques et de réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à 50 ; ces élèves se situent dans les deux niveaux supérieurs de l'échelle de compétence en mathématiques. En désagrégant dans les deux groupes d'analyse constitués, on a 65,4 % des apprenants issus des Non ZEP qui se retrouvent dans cette catégorie contre 48,1 % des élèves des ZEP. Dans ces deux paliers, les proportions d'élèves issues des ZEP sont inférieures à celles de Non ZEP.

Au sommet de l'échelle, chez les apprenants qui ont pu progresser en atteignant plus de 577 points en mathématiques, on retrouve 33,2 % des apprenants des Non ZEP contre 22,6 % des élèves des ZEP, un écart considérable de plus de 10 % en proportion. La tendance est similaire dans le palier de ceux qui ont pu progresser, entre 489 et 577 points, avec un écart de plus de 7 % en proportion en faveur des élèves des Non ZEP.

En dessous du seuil suffisant, la tendance s'inverse : ce sont les élèves issues des ZEP qui affichent des proportions supérieures, ce qui résulte du fait que les Non ZEP ont pratiquement répartis la majorité de leurs apprenants dans les parties hautes de l'échelle, il ne reste que cette partie résiduelle à repartir. On retrouve, ainsi 29,2% dans le palier juste en deçà du seuil suffisant, ce sont des apprenants qui peuvent facilement traverser de l'autre côté du seuil, si certaines pesanteurs scolaires sont levées

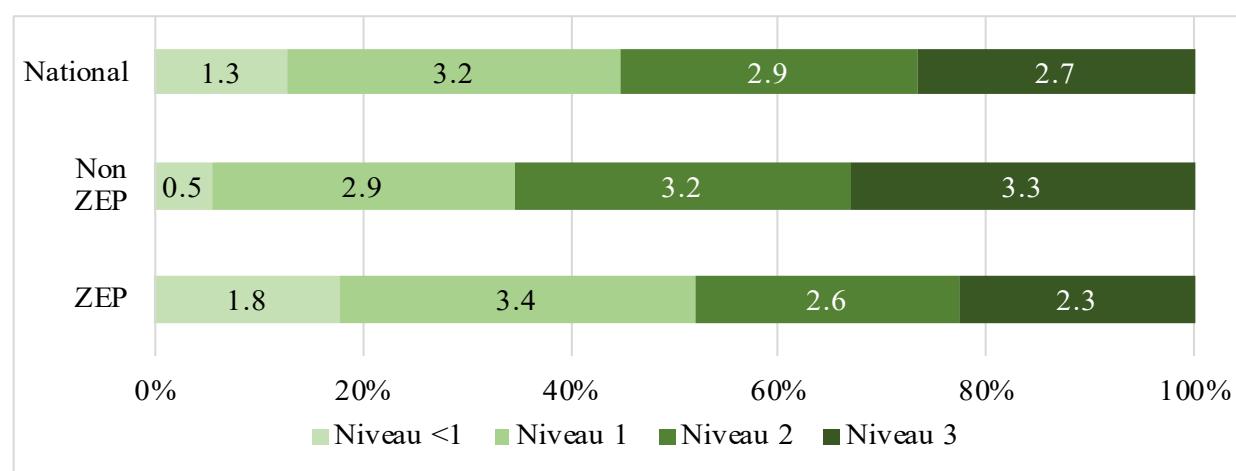
Ces derniers maîtrisent les premières notions de quantité (dénombrément, comparaison) avec des nombres inférieurs à 20, et commencent à identifier de premières formes géométriques simples ; ce sont des apprenants qui ont pu scorer entre 400 et 489 points à ce test.

En ce qui concerne les élèves qui ont obtenu moins de 400 points à ce test, ceux qui sous le Niveau 1, on a 11,7 % au niveau national, ce palier étant fortement constitué d'élèves des ZEP qui affichent une proportion de 17,7 %, plus de trois fois supérieure à celle des élèves des Non ZEP. Ce sont des élèves en difficulté sur les connaissances et sur les compétences de niveau 1, et qui ont besoin de remédiations et d'un suivi particulier.

Tableau 7.4 : Répartition des élèves des ZEP et ceux des Non ZEP selon l'Échelle de compétences PASEC2019 en Mathématiques – Début de scolarité

Niveaux	Scores ³¹	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves des ZEP dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves des Non ZEP dans les niveaux de l'échelle (%)
Niveau 3	> 577 points	29,1 %	22,6 %	33,2 %
Niveau 2	Compris entre 489 et 577 points	29,0 %	25,5 %	32,2 %
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau 1	Compris entre 400 et 489 points	30,2%	34,2 %	29,2%
Sous le niveau 1	< 400 points	11,7%	17,7%	5,4%

Graphique 7.3 : Répartition en pourcentage des élèves des ZEP et Non ZEP du sous-système francophone du Cameroun selon les échelles de compétences en Mathématiques – Début de scolarité

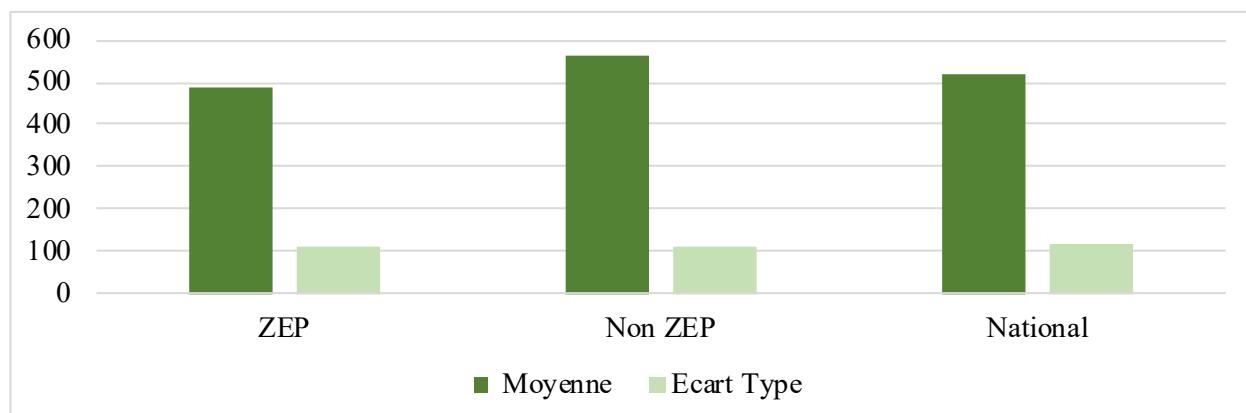


³¹ Pour chaque niveau de l'échelle, les scores d'un niveau sont présentés sous forme d'intervalle. Par exemple, pour le niveau appelé « sous le niveau 1 », les élèves de ce niveau ont un score inférieur à 400 points.

Score moyen en langue-début de scolarité

Le score moyen des élèves des ZEP en mathématiques est 492,4 avec un Écart-type de 105,3, cette moyenne est inférieure à celle obtenue dans l'autre groupe.

Graphique 7.4 : Score moyen en mathématiques des élèves des ZEP et Non ZEP du sous-système francophone du Cameroun – Début de scolarité



Cette différence de scores moyens entre les élèves des deux groupes est de 44 points avec une erreur type de 17,6 au profit des élèves des Non ZEP. Cette différence de moyenne entre les deux groupes est significative à 5 %.

Tableau 7.5 : Différence de scores en Mathématiques entre les élèves des ZEP et des Non ZEP en début de scolarité.

RÉGRESSION					
Variable	Coefficient	Erreur Type	Statistiques des élèves	Significativité	FLG
ZEP	-44,0713	17,52458	-2,514828	SIGNIFICATIVITE A 5%	0
Intercept	536,4462	0	,	SIGNIFICATIVITE A 1%	0
Adj_R2	0,0445761	0	,	SIGNIFICATIVITE A 1%	0

7.2.2 Compétences et difficultés des élèves En fin de scolarité primaire des zones ZEP et non ZEP

Les tendances en lecture, en fin de scolarité, sont similaires à celles observées en début de scolarité mais, cette fois-ci, les écarts de performances entre les deux groupes sont plus prononcés, surtout au niveau supérieur de l'échelle de compétences. Cela est dû au fait que les apprenants ont continué d'évoluer avec les lacunes enregistrées en début de scolarité sans que cela ne fasse l'objet d'une attention particulière.

Au niveau national, 53,6 % des apprenants, en fin de scolarité ont pu capitaliser plus de 518 points à ce test de langue. Ils se situent au-dessus du seuil minimum de compétences attendus à cette évaluation PASEC2019. Ces deux niveaux de l'échelle sont quasiment constitués d'élèves issus des Non ZEP (71,1 %) contre seulement 28,8 % des ZEP. Ce sont des proportions complémentaires, ce qui suppose qu'on retrouvera une tendance inversée en dessous du seuil suffisant de compétences avec des proportions interverties entre ces deux répartitions des élèves en fin de cycle primaire.

Au sommet de l'échelle, trônent les élèves qui ont obtenu plus de 595 points, la proportion d'élèves issus des Non ZEP (45,1 %) est plus de quatre-fois supérieure à celle des élèves de l'autre groupe (9,7 %). Globalement, les élèves qui peuvent lire des textes littéraires, qui sont capables d'identifier l'intention de l'auteur et de déterminer le sens implicite d'un récit, les meilleurs élèves à l'issue de ce test sont pratiquement tous issus des Non ZEP.

Dans le palier légèrement en dessous, ce sont des élèves ayant un score en langue compris entre 518 et 595 points ; ils peuvent extraire des informations implicites de supports écrits en donnant du sens aux connecteurs implicites, aux anaphores ou aux référents. Au niveau national, on retrouve 23,4 % des élèves de fin d'année primaire du sous-système francophone, cette proportion est de 26 % des élèves dans les Non ZEP et de 19 % dans les ZEP. L'écart de performance entre les deux groupes dans ce palier s'est légèrement resserré par rapport au palier en-dessus.

Tableau 7.6 : Répartition des élèves des ZEP et ceux des Non ZEP selon l'Échelle de compétences PASEC2019 en langue – Fin de scolarité

Niveaux	Score	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves des ZEP dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves des Non ZEP dans les niveaux de l'échelle (%)
Niveau 4	>595 points	30,2 %	9,7 %	45,1 %
Niveau 3	Compris entre 518 et 595 points	23,4 %	19,1 %	26,0 %
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau 2	Compris entre 441 et 518 points	22,2 %	28,6 %	18,4 %
Niveau 1	Compris entre 365 et 441 points	18 %	30,3 %	8,7 %
Sous le niveau 1	< 365 points	6,1 %	12,2 %	1,8 %

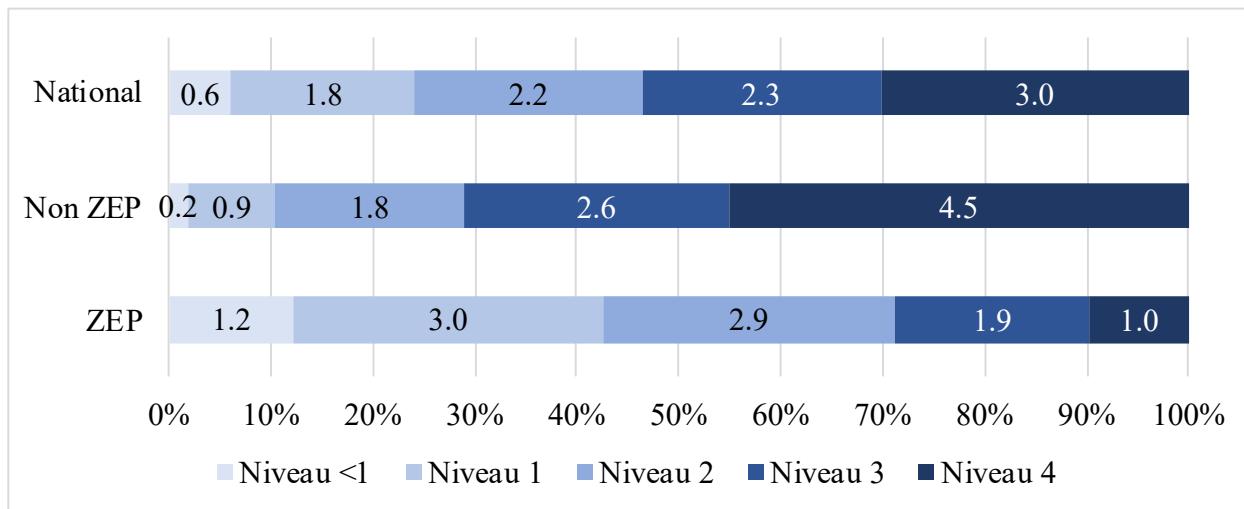
Au niveau national, pour la proportion des élèves de fin d'année qui se retrouve en dessous du seuil suffisant de compétences, on enregistre 46,3 % ; ce sont des élèves qui n'arrivent pas à localiser des informations explicites dans des textes longs et dans des documents dont le texte est discontinu. En langue d'enseignement, ils ont des scores compris inférieurs à 518 points à cette évaluation. Dans les ZEP et Non ZEP, les tendances des proportions sont inversées par rapport à celles des paliers au-dessus du seuil suffisant de compétences : 71,1 % des élèves issus des ZEP contre 28,8 % venant des Non ZEP.

En ce qui concerne le palier juste en deçà du seuil suffisant des compétences, on retrouve une proportion de 28,6 % des élèves des ZEP contre 18,4 % des Non ZEP ; ce sont des élèves en mesure de localiser des informations explicites dans des textes courts et moyens tout en prélevant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions, mais leurs performances sont jugées insuffisantes pour franchir le palier supérieur de l'échelle de compétences.

Au niveau 1 de l'échelle, la proportion d'élèves issues des ZEP est plus de trois fois supérieure à celle de l'autre groupe. Ce sont des élèves qui ont développé des capacités de décodage, mais n'en sont qu'à la compréhension des mots isolés issus de leur vie quotidienne ou des phrases isolées très brèves ; ils sont en difficulté pour comprendre le sens de textes courts et simples. Des efforts considérables doivent être mobilisés par ces élèves pour essayer de combler le gap qu'ils ont par rapport aux attentes assignées à ce service éducatif et pour ne pas poursuivre les études avec ces lacunes qui ne feront qu'augmenter tout au long de cursus scolaire.

Et pour les apprenants enregistrés dans le palier sous le niveau 1 qui, après six années de scolarisation au primaire, éprouvent dénormes difficultés et ne manifestent pas suffisamment les compétences en lecture mesurées par cette évaluation, ils sont dans une proportion de 12,2 % dans les ZEP, six fois supérieure à celle des Non ZEP (1,8 %).

Graphique 7.5 : Répartition en pourcentage des élèves des ZEP et Non ZEP du sous-système francophone du Cameroun selon les échelles de compétences en Langue – Début de scolarité



Score moyen en langue-fin de Scolarité primaire

Comme en début de scolarité, le score moyen des élèves des ZEP en langue, est inférieur à celui de l'autre groupe. Cette différence de scores moyens entre les élèves des deux groupes est de 111,4 points avec une erreur type de 11,3 au profit des élèves des Non ZEP. Cette différence de moyenne entre les deux groupes est significative à 1 %.

Tableau 7.7 : Comparaison du Score moyen en Langue chez les élèves des ZEP et ceux des Non ZEP en fin de scolarité.

RÉGRESSION					
Variable	Coefficient	Erreur Type	Statistiques des élèves	Significativité	FLG
ZEP	-111,4359	11,25851	-9,897932	SIGNIFICATIVITE A 1%	0
Intercept	576,5656	0	,	SIGNIFICATIVITE A 1%	0
Adj_R2	0,2360252	0	,	SIGNIFICATIVITE A 1%	0

En Mathématiques, seulement un tiers des élèves en fin du primaire, dans le sous-système francophone, au niveau national, a pu avoir plus de 609 points à cette évaluation, et se hisser au-dessus du seuil suffisant de compétences. La répartition de cette population entre les deux groupes d'analyse constitués nous montre que ce sont les élèves issues de Non ZEP qui composent majoritairement les proportions enregistrées.

Au sommet de l'échelle dans cette discipline, on retrouve 11,1 % des élèves francophones de fin d'années sur le plan national, 20 % d'élèves issus en dehors des ZEP et une proportion négligeable de 1,2 % à peine issue des ZEP. La différence de proportions entre ces deux groupes est très considérable, ce qui suppose que dans les ZEP seulement 1,2 % des élèves sont capables de réaliser des calculs et des conversions impliquant des heures, des minutes, voire, des secondes. Cette faible acquisition des compétences majeures par les élèves des ZEP est inquiétante, sachant qu'ils transitent pour le secondaire dans la perspective de la mise en place de l'enseignement fondamental dans ce pays.

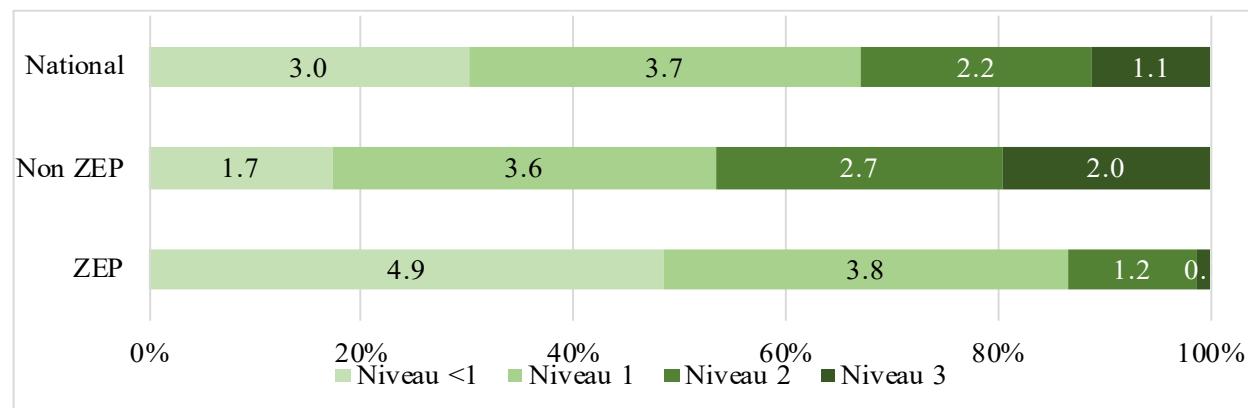
Au niveau 2 de cette échelle, se retrouvent 22% des élèves au niveau national, et 27 % dans le groupe des élèves issus des Non ZEP contre seulement 12,3 % des élèves des ZEP. Ce niveau est constitué des apprenants qui peuvent résoudre des problèmes de proportionnalité directe et des problèmes impliquant des fractions ou des nombres décimaux. Ce sont des connaissances qu'il faudrait évidemment renforcer pour qu'ils puissent constituer des acquis indélébiles pour ces élèves, au vu de leur importance dans la suite du processus d'apprentissage.

Dans le niveau situé juste en deçà du seuil suffisant de compétences, les proportions des élèves en fin de scolarité dans les ZEP (37,9 %) et les Non ZEP (36,3 %), bien que différentes, ont un écart très faible. Les deux groupes ont des proportions sensiblement égales dans ce palier, ce qui implique inévitablement que la proportion des élèves des ZEP dans le palier inférieur soit très largement supérieure à celle des Non ZEP. Ainsi, la presque totalité des élèves en difficulté sur les connaissances et sur les compétences de niveau I sont issus des ZEP.

Tableau 7.8 : Répartition des élèves des ZEP et ceux des Non ZEP selon l'Échelle de compétences PASEC2019 en Mathématiques – Fin de scolarité

Niveaux	Scores	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves des ZEP dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves des Non ZEP dans les niveaux de l'échelle (%)
Niveau 3	> 609 points	11,1 %	1,2 %	19,6 %
Niveau 2	Compris entre 521 et 609 points	21,8 %	12,3 %	26,9 %
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau I	Compris entre 433 et 521 points	36,9 %	37,9 %	36,3 %
Sous le niveau I	<433 points	30,1 %	48,6 %	17,2 %

Graphique 7.6: Répartition en pourcentage des élèves des ZEP et Non ZEP du sous-système francophone du Cameroun selon les échelles de compétences en Mathématiques – Début de scolarité



Les élèves des ZEP affichent un score moyen de 440 points en fin de scolarité primaire, contre 523,3 points, dans l'autre groupe.

La différence de score moyen, en mathématiques, entre les élèves des ZEP et des Non ZEP, est de 83,7 points, avec une erreur-type de 8,1 en faveur de ceux des Non ZEP. Cette différence de Score moyen entre ces deux groupes est significative à 1 %.

Tableau 7.9 : Comparaison du Score moyen en Mathématiques chez les élèves des ZEP et ceux des Non ZEP en fin de scolarité.

RÉGRESSION					
Variable	Coefficient	Erreur Type	Statistiques des élèves	Significativité	FLG
ZEP	-83,66921	8,142126	-10,27609	SIGNIFICATIVITE A 1%	0
Intercept	523,2759	0	,	SIGNIFICATIVITE A 1%	0
Adj_R2	0,1956203	0	,	SIGNIFICATIVITE A 1%	0

On peut retenir que les élèves issus des ZEP sont moins bien performants que ceux des Non ZEP, indépendamment de langue d'enseignement, des mathématiques et du niveau de scolarisation. Les élèves des Non ZEP enregistrent des scores moyens dans les deux disciplines et dans les deux niveaux des évaluations toujours supérieurs à ceux des ZEP. Toutes ces différences de scores moyens entre ces deux groupes sont très significatives (1 %), et affichent des écarts considérables (plus de 79 points) sauf en mathématiques, en début de scolarité où on retrouve un écart de 44 points et une significativité de 5 %, ce qui suppose que, en début de scolarité, les différences de performances entre les élèves des ZEP et ceux des Non ZEP sont déjà prononcées en langue, mais pas en mathématiques. Ces derniers évoluent avec ces énormes lacunes de début de scolarité, lesquelles s'accumulent et ont un impact considérable sur leurs performances dans ces deux disciplines, en fin de scolarité primaire et dans la suite de leur cursus, ce qui fait que, lorsqu'on observe ces mêmes différences de score en fin de scolarité, elles sont un peu plus prononcées entre ces deux groupes (111,4 points en langue et 84 en mathématiques). Cela suppose que des mécanismes de corrections de ces lacunes n'ont pas été mis en place tout au long de leur cursus. Alors, il faudrait un renforcement du processus d'enseignement des apprentissages et des outils de remédiations pour améliorer les acquisitions des apprenants des ZEP.

7.2.3 Variation de performances entre les écoles Et entre les élèves dans les ZEP et Non ZEP

Mettre tous les élèves dans les mêmes conditions de scolarisation reste un défi pour la plupart des pays évalués. Les inégalités de performances peuvent être expliquées par des facteurs au niveau élève ou au niveau école.

Au niveau école, cette variation des performances entre écoles peut provenir de la localisation des (urbaine ou rurale), du type (public, privé), de l'indice d'équipement. La part de la variance expliquée par les différences entre élèves est non négligeable et pourrait provenir de plusieurs facteurs (caractéristiques individuelles de l'élève, statut socio-économique,...). Le fait que la variance entre écoles soit un élément observable partout implique l'importance pour les pays du PASEC de mettre l'accent sur l'équité spatiale entre les régions ou entre les zones d'un même pays.

Sur le plan national, les performances des apprenants sont très fortement dépendantes de l'école fréquentée. En lecture, l'école fréquentée explique 62 % de la variance des performances entre élèves et le reste de la variance des performances (38 %) est imputable aux caractéristiques personnelles de l'élève.

En mathématiques, l'école fréquentée aide à expliquer 57 % des disparités des performances entre les élèves, et les caractéristiques personnelles n'y participent que pour 43 %.

Dans les deux disciplines, les performances des élèves restent très fortement expliquées par l'école fréquentée, donc par les conditions d'apprentissages mises en œuvre dans les différentes écoles. Cette décomposition de la variance des performances des élèves permet de déceler les disparités entre les différentes écoles, en termes de localisation (urbain, rural, ZEP, Non ZEP) et d'ordre d'enseignement (public, privé) et, conséquemment, en termes de disparité disparités dans les conditions d'apprentissages.

7.3 ANALYSE DES DISPARITÉS ENTRE LES ZONE ZEP ET NON ZEP

La réalité du droit à l'éducation et la démocratisation effective du système supposent que l'État assure l'éducation pour tous dans le cycle primaire et une égalité d'accès à une éducation de qualité. Les mesures à prendre pour promouvoir l'égalité et l'équité impliquent : (1) la poursuite des efforts vers la gratuité effective de l'école primaire, (2) une discrimination positive dans l'allocation des ressources, (3) la stabilisation des maîtres dans les zones difficiles peu scolarisées, (4) une aide à la fréquentation scolaire au profit des populations les plus fragiles (en raison de leur pauvreté, de leur lieu d'habitation et de leur genre) et (5) la prise en compte des questions liées à l'éducation inclusive et aux populations déplacées vivant sur le territoire.

En effet, les systèmes éducatifs les plus performants sont ceux qui conjuguent qualité et équité. L'équité, en matière d'éducation, implique que les circonstances personnelles ou sociales telles que le genre, l'origine ethnique ou le milieu familial ne soient, en aucun cas, des obstacles à la réalisation du potentiel éducatif (équité) de chaque individu et ce, jusqu'à ce qu'il atteigne un niveau de compétences minimales de base (inclusion). Dans ces systèmes éducatifs, une très grande majorité d'élèves ont la possibilité d'acquérir des compétences élevées, indépendamment de leurs circonstances personnelles et socio-économiques.

L'environnement scolaire sera analysé à travers des éléments non exhaustifs suivants :

7.3.1 Disparités relatives aux caractéristiques propres aux élèves Et au milieu familial

- Genre de l'élève**

Dans le document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (DSSEF 2013-2020), il est mentionné que l'accès au cycle primaire est plus ou moins universel pour toutes les catégories de la population, dans toutes les régions, à l'exception de celles qui sont localisées dans les ZEP (22 % des jeunes dans l'Adamaoua n'ont pas accès à l'école, 29 % dans l'Extrême-Nord).

Et comme axe stratégique, le Gouvernement camerounais s'est engagé, pendant la période 2013-2020, à :

- Stimuler la demande de scolarisation des jeunes filles issues des couches pauvres et défavorisées et celle des enfants vulnérables. Il s'agit d'étendre un système inspiré de celui mené dans les écoles pilotes (projet UNICEF), consistant à octroyer des bourses et des kits pédagogiques aux filles les plus défavorisées et aux enfants les plus vulnérables, et à employer, en alternance ou en complément, des mesures de nutrition scolaire (rations sèches, cantines).
- Encourager la scolarisation des jeunes filles à travers des campagnes de sensibilisation en direction des parents et des autorités traditionnelles par des ONG et autres opérateurs intervenant dans ces localités. Il s'agira, dans le même ordre d'idées, de construire des latrines séparées pour les filles et les garçons, des points d'eau potable, des lave-mains et de fournir des kits sanitaires. Ces réalisations constituent des mesures incitatives pour l'encouragement de l'accès et du maintien des filles à l'école.

En observant le score moyen des filles par rapport à celui des garçons, au niveau de l'ensemble des apprenants du sous-système francophone, dans les deux niveaux de l'évaluation PASEC2019, on se rend compte que, globalement, celui des filles est inférieur à celui des garçons, sauf en langue en début de scolarisation au primaire. Mais les écarts de performances, entre ces deux groupes de populations, ne sont pas considérables, sauf en mathématiques, en fin de scolarisation où l'écart atteint les 10 points en moyenne. Conséquemment, c'est la seule différence de moyenne entre les filles et les garçons qui est bien significative à 5% seulement.

C'est la même tendance observée, au niveau national, qui se reproduit dans les ZEP. Les filles affichent des performances moyennes inférieures à celles des garçons en mathématiques, dans les deux niveaux de cette évaluation, en langue en fin de scolarisation. Cette fois, les écarts de moyennes entre les filles et les garçons

sont toutes supérieures à celles observées au niveau national. On peut ainsi conclure que les performances des apprenants des ZEP sont un peu plus hétérogènes dans les deux disciplines. En début de scolarisation, les filles des ZEP sont meilleures que les garçons, en langue, avec près de deux points de plus en moyenne. Cet avantage s'amenuise considérablement tout au long de leur cursus jusqu'à atteindre une différence de 26 points, en moyenne, en faveur des garçons, en fin de scolarisation, ce qui signifie que ces filles perdent 28 points, en moyenne, en langue, tout au long de leur cursus primaire au profit des garçons. Et on voit bien, en début de scolarisation, que ces différences de moyenne, entre les filles et les garçons, tant en langue qu'en mathématiques, ne sont pas significatives, mais le deviennent en fin de scolarisation.

C'est dire que le fait d'être scolarisé dans les ZEP a renforcé et consolidé les écarts de performance entre les filles et les garçons, au lieu de les annihiler.

Tout comme au niveau national et dans le groupe ZEP, les filles du groupe Non ZEP progressent moins bien que leurs homologues dans les deux cycles de cette évaluations sauf en langues en fin de scolarisation. En effet, on note une différence moyenne de 12,10 points en faveur des filles, et ce n'est que dans ce cas qu'on a une différence statistiquement significative (5 %) entre le score moyen des filles et celui des garçons.

A la fin du cycle primaire, les filles des Non ZEP arrivent à combler, puis à dépasser leur retard, en langue, par rapport aux garçons, en gagnant près de 13 points dans ce cursus de scolarisation. On peut ainsi conclure que dans les Non ZEP les performances moyennes entre les filles et les garçons sont un plus homogènes.

Globalement, les élèves améliorent leurs performances moyennes au cours de leur cursus dans les Non ZEP, indépendamment du genre.

Tableau 7.10 : Analyse des performances des apprenants en fin et en début de scolarité primaire selon le genre.

Genre de l'élève = filles			Coefficient	Erreur Type	Statistiques des élèves	Significativité	FLG
National	Début de Scolarisation	Langue	0,17	7,54	0,02	NON SIGNIFICATIF,	0
		Mathématiques	-7,02	7,40	-0,95	NON SIGNIFICATIF,	0
	Fin de Scolarisation	Langue	-4,81	4,28	-1,12	NON SIGNIFICATIF,	0
		Mathématique	-9,62	4,32	-2,23	SIGNIFICATIVITE A 5%	0
ZEP	Début de Scolarisation	Langue	1,85	11,27	0,16	NON SIGNIFICATIF,	0
		Mathématiques	-9,60	10,17	-0,94	NON SIGNIFICATIF,	0
	Fin de Scolarisation	Langue	-26,30	6,10	-4,31	SIGNIFICATIVITE A 1%	0
		Mathématiques	-17,07	7,21	-2,37	SIGNIFICATIVITE A 5%	0
Non ZEP	Début de Scolarisation	Langue	-0,69	6,64	-0,10	NON SIGNIFICATIF,	0
		Mathématiques	-3,54	7,97	-0,44	NON SIGNIFICATIF,	0
	Fin de Scolarisation	Langue	12,10	5,27	2,30	SIGNIFICATIVITE A 5%	0
		Mathématiques	-3,21	5,37	-0,60	NON SIGNIFICATIF,	0

- Niveau socioéconomique et performances des élèves**

Pour les personnes les plus défavorisées, l'éducation est un outil efficace qui leur permet de sortir du piège de la pauvreté. Si tous les enfants des pays à faible revenu quittaient l'école avec les compétences de base en alphabétisme, 171 millions de personnes pourraient sortir de la pauvreté, soit l'équivalent d'une baisse de 12 % de la pauvreté mondiale (UNESCO, 2014). Les individus éduqués, quels que soient leurs milieux d'origine, ont une plus faible probabilité de se retrouver en situation de pauvreté chronique (Dercon et al., 2012 ; Lawson et al., 2006 ; Ribas et al., 2007).

Le RESEN Cameroun 2013 révèle que les disparités liées à la richesse, au niveau socio-économique et aux régions sont, de loin, les plus prononcées. On peut considérer que l'accès au cycle primaire est plus ou moins universel, pour toutes les catégories de la population, dans toutes les régions, à l'exception de celles qui sont localisées dans les ZEP (près de 24 % de jeunes dans n'ont pas accès à l'école). Ces retards vont s'accumuler, puisque le taux d'achèvement du primaire est estimé à 46 % dans les ZEP (contre environ 95 % hors des ZEP). Le niveau de pauvreté des populations interfère aussi, puisqu'on estime que si le taux d'achèvement du primaire est de l'ordre de 98 % pour un jeune du quintile de richesse le plus élevé résidant à Douala ou à Yaoundé (Deux grandes métropoles du pays, situées hors ZEP), il n'est que de 28 % pour un jeune du quintile le plus bas résidant dans les ZEP. Des analyses complémentaires ont montré les rôles respectifs de l'offre et de la demande dans les scolarisations. Par exemple, dans les ZEP, des facteurs d'offre expliquent pour une part les retards de scolarisation observés par rapport aux autres régions. Mais les facteurs liés à la demande sont aussi importants : près de 20 % des enfants ayant une école à proximité raisonnable de leur domicile ne la fréquentent pas. On retrouve aussi un nombre important d'enfants non scolarisés ; il s'agit d'enfants qui n'ont jamais été inscrits dans une école et de ceux qui ont abandonné leurs études primaires. On estime que le flux annuel de ces enfants est de l'ordre de 100 000 dont un peu plus de la moitié sont des déscolarisés. Ces enfants sont identifiés massivement parmi les pauvres dans les zones rurales (82 % des non scolarisés) et dans les ZEP : l'Extrême-Nord compte à elle seule 53 % des enfants non scolarisés. A ceux-ci s'ajoutent 9 200 enfants réfugiés non scolarisés dont 98 % se retrouvent dans les régions de l'Est et de l'Adamaoua. La réduction de cette forme de disparités exige donc des actions volontaristes à plusieurs niveaux, dans des domaines où la politique éducative peut être efficace.

- Alphabétisation des parents**

Selon les termes de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012), « l'alphabétisation pour tous est au cœur de l'éducation de base pour tous, et il est indispensable de créer des environnements et des sociétés alphabétisées pour parvenir à éliminer la pauvreté, réduire la mortalité infantile, freiner la croissance démographique, instaurer l'égalité entre les sexes et assurer durablement le développement, la paix et la démocratie. » L'alphabétisation est un droit fondamental de l'être humain, c'est un outil de développement ; car il renforce la possibilité pour les individus, pour les familles et pour les communautés de se saisir des opportunités sanitaires, éducatives, politiques, économiques et culturelles dont ils disposent. Actuellement, on recense dans le monde quelques 771 millions d'adultes analphabètes, dont deux tiers sont de femmes. Il s'agit là d'une violation grave des droits de l'homme qui concerne un cinquième de la population mondiale adulte. C'est aussi un obstacle majeur au déploiement des capacités humaines et à la réalisation du développement économique et social, en particulier, pour les femmes. Pour réduire l'impact de l'analphabétisme sur le développement des pays, ils adoptent comme objectif N°3 de l'EPT : d'Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, notamment, ceux des femmes, d'ici à 2015 et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente. (Rapport mondial de suivi sur l'EPT : l'alphabétisation un enjeu vital, 2006)

Tableau 7.11 : Analyse de l'influence de l'alphabétisation des parents sur les performances des apprenants en fin et en début de scolarité primaire

Parents alphabétisés			Coefficient	Erreur Type	Statistiques des élèves	Significativité	FLG
ZEP	Fin de Scolarisation	Langue	4,92	8,93	0,55	NON SIGNIFICATIF,	0
		Mathématique	1,91	7,19	0,27	NON SIGNIFICATIF,	0
Non ZEP	Fin de Scolarisation	Langue	15,8	8,62	1,83	SIGNIFICATIVITE A 10%	0
		Mathématiques	14,68	8,03	1,83	SIGNIFICATIVITE A 10%	0

Les parents alphabétisés influencent, de manière positive, l'amélioration du taux de scolarisation des enfants dans une communauté. On relève que les élèves de fin du primaire dont les parents sont scolarisés affichent des performances moyennes supérieures aux autres enfants. Dans les ZEP, les différences de moyennes sont près de cinq points en plus, en langue, et deux points en faveur des enfants dont les parents sont alphabétisés.

Hors des ZEP les différences de performances moyennes entre le groupe des élèves dont les parents sont alphabétisés et les autres sont un peu plus relevées, de l'ordre de 16 points, en langue, et de 15 en mathématiques.

Bien que ces différences de performances s'affichent entre les élèves dont les parents sont alphabétisés et les autres dans les ZEP et hors des ZEP, on a deux conclusions de l'impact de l'alphabétisation dans les performances des élèves en fin de scolarité disparates : hors des ZEP, cet impact est significatif (10 %) et dans les ZEP il ne l'est pas.

Fréquentation de la maternelle

« L'apprentissage commence dès la naissance. Cela implique qu'on accorde l'attention voulue aux soins aux enfants et à leur éducation initiale ». Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (UNESCO, 1990, p. 6)

Selon l'OCDE (2018), l'enseignement préscolaire est une période essentielle pour adopter des comportements sains, et les recherches convergent sur le fait que les programmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants permettent non seulement d'améliorer les capacités cognitives et les compétences socio émotionnelles, mais aussi de bâtir des fondations solides pour l'apprentissage tout au long de la vie, de rendre les acquis de l'apprentissage des enfants plus équitables, de réduire la pauvreté et d'améliorer la mobilité sociale de génération en génération. (DRO-2018-Version-finale.pdf, <https://www.confemen.org>)

Tableau 7.12 : Analyse de l'influence de la préscolarisation sur les performances des apprenants en fin et en début de scolarité primaire

Pré-scolarisation			Coefficient	Erreur Type	Statistiques des élèves	Significativité	FLG
ZEP	Début de Scolarisation	Langue	56,1	22,6	2,5	SIGNIFICATIVITE A 5%	0
		Mathématiques	42,6	23,6	1,8	SIGNIFICATIVITE A 10%	0
	Fin de Scolarisation	Langue	16,7	14,2	1,2	NON SIGNIFICATIF,	0
		Mathématiques	2,0	9,0	0,2	NON SIGNIFICATIF,	0
Non ZEP	Début de Scolarisation	Langue	55,0	18,9	2,9	SIGNIFICATIVITE A 1%	0
		Mathématiques	40,9	15,3	2,7	SIGNIFICATIVITE A 1%	0
	Fin de Scolarisation	Langue	39,1	7,8	5,0	SIGNIFICATIVITE A 1%	0
		Mathématiques	40,4	6,5	6,2	SIGNIFICATIVITE A 1%	0

Quelle que soit la zone de recrutement des apprenants, la fréquentation du préscolaire influence positivement les performances des apprenants dans les deux cycles de l'évaluation. Cette influence est très forte en début de scolarisation, avec des écarts de moyennes très larges en faveur de ceux qui ont fréquenté le préscolaire, et elles se resserrent en fin de scolarisation.

Dans les ZEP, en début de scolarisation, on a 56 points de différence, en langue, et plus 42 points en mathématiques, en faveur des apprenants qui sont passés par le préscolaire, ces différences de performances moyennes étant significatives à au moins 10 % dans les deux disciplines. Mais à l'évaluation de fin du primaire, ces écarts sont plus faibles. Ils ne sont plus que de 17 points, en langue et, seulement, deux en mathématiques entre les deux groupes, et ces différences ne sont pas significatives.

Tandis que, hors des ZEP, bien que les différences de moyenne dans les deux disciplines entre les apprenants qui ont fait le préscolaire et les autres diminuent tout au long cours de leur cursus, il ressort que, quel que soit le niveau considéré, la fréquentation du préscolaire influence significativement (1 %) la performance scolaire des élèves.

- **Redoublement**

En ce qui concerne le redoublement, le système éducatif du Cameroun a opté pour la promotion collective. Elle consiste à ne pas faire redoubler les apprenants à l'intérieur d'un niveau d'enseignement au primaire, mais il peut redoubler lors du passage d'un niveau d'enseignement à un autre. Toutefois, le redoublement d'un élève peut être aussi autorisé exceptionnellement à la requête du parent concerné. Mais la mise en œuvre cohérente de cette politique sur le terrain n'est pas effective, elle est fonction de l'interprétation de chaque enseignant.

Tableau 7.12 : Analyse de l'influence du redoublement sur les performances des apprenants en fin et en début de scolarité primaire

Redoublement		Coefficient	Erreur Type	Statistiques des élèves	Significativité	FLG
ZEP	Début de Scolarisation	Langue	-3,26	21,90	-0,15	NON SIGNIFICATIF, 0
		Mathématiques	-0,60	20,14	-0,03	NON SIGNIFICATIF, 0
	Fin de Scolarisation	Langue	10,42	7,61	1,37	NON SIGNIFICATIF, 0
		Mathématiques	-0,96	5,07	-0,19	NON SIGNIFICATIF, 0
Non ZEP	Début de Scolarisation	Langue	-47,67	11,01	-4,33	SIGNIFICATIVITE A 1%
		Mathématiques	-37,08	10,51	-3,53	SIGNIFICATIVITE A 1%
	Fin de Scolarisation	Langue	-25,16	8,62	-2,92	SIGNIFICATIVITE A 1%
		Mathématiques	-32,00	5,90	-5,42	SIGNIFICATIVITE A 1%

En début de scolarisation, dans les ZEP, on observe que les élèves qui ont redoublé ont des performances moyennes légèrement inférieures à celles des autres, indépendamment de la discipline évaluée. Mais, en fin de scolarité primaire, les performances des élèves qui ont déjà redoublé sont disparates entre les deux disciplines, diminuées en mathématiques et fortement améliorées en langue. Cependant, bien qu'on ait des écarts de performances moyennes entre les élèves qui ont redoublé et les autres, ces différences ne sont pas statistiquement significatives.

Pour les élèves qui ont déjà redoublé et les autres hors des ZEP, les écarts des performances moyennes entre ces deux groupes dans les deux cycles de l'évaluation et dans les deux disciplines évaluées sont considérables. Et ces écarts sont plus renforcés en début de scolarisation ; un élève qui a déjà redoublé en début de scolarisation peut perdre jusqu'à 48 points en moyenne, en langue, et 37 points en mathématiques sur celui qui n'a pas encore été dans cette situation. La scolarisation dans cette zone diminue mais n'annule pas ces écarts de performances moyennes entre les élèves qui n'ont pas encore redoublé une classe et les autres.

Le redoublement est une pratique non seulement coûteuse, mais également inefficace pour améliorer les résultats scolaires de l'élève. Il existe des stratégies alternatives, consistant, notamment, à prévenir le redoublement en palliant les lacunes au fur et à mesure qu'elles sont identifiées durant l'année scolaire : (1) à lui assurer parallèlement un soutien personnalisé ; et (2) à sensibiliser les parties prenantes, traditionnellement acquises au redoublement, aux implications négatives de cette pratique. Pour appuyer ces stratégies, des politiques complémentaires doivent permettre aux établissements et aux enseignants de renforcer leurs capacités à répondre aux besoins d'apprentissage des élèves, en leur apportant dès que nécessaire un soutien régulier.

En conclusion, la pratique de redoublement dans les systèmes éducatifs entraîne une perte de ressources et, pédagogiquement, ce n'est pas vraiment efficace. Mais dans des systèmes qui se veulent compétitifs, il faudrait trouver des palliatifs pour remédier aux faibles connaissances acquises par certains apprenants surtout dans les ZEP.

- Age de l'élève**

Le rapport PASEC2019 fait état de l'analyse de la relation entre l'âge de l'élève (en année révolue) et ses performances en prenant en compte le rôle du redoublement. On relève que concernant le Cameroun, en début de scolarité, cette relation est significative en défaveur des plus âgés, en langue, et c'est le contraire en mathématiques. Cependant, en fin de scolarité, globalement, l'âge de l'élève influence négativement ses performances en lecture et en mathématiques. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus lors de l'évaluation PASEC2014 et montrent qu'une entrée tardive des enfants à l'école a une incidence négative sur leurs performances scolaires.

Tableau 7.13 : proportion d'élèves ayant déjà redoublé et moyenne d'âge des élèves enquêtés en fin et en début de scolarité primaire.

ZEP	Début de Scolarité primaire	Proportion d'élèves ayant déjà redoublé	19 %
		Moyenne d'Age	8,0
NON ZEP	Fin de Scolarité primaire	Proportion d'élèves ayant déjà redoublé	50 %
		Moyenne d'Age	12,5
NON ZEP	Début de Scolarité primaire	Proportion d'élèves ayant déjà redoublé	20 %
		Moyenne d'Age	7,5
	Fin de Scolarité primaire	Proportion d'élèves ayant déjà redoublé	46 %
		Moyenne d'Age	11,7

La moyenne d'âge des apprenants interrogés dans les ZEP est supérieure à celle des apprenants scolarisés hors ZEP, que ce soit en début ou en fin de scolarisation primaire. Et en ce qui concerne la proportion d'élèves ayant déjà redoublé, en début de scolarisation, elle est un peu plus faible dans les ZEP qu'en dehors, et cette tendance persiste pendant le cursus scolaire. Sachant que les nombreuses études ont suffisamment montré que la proportion de redoublants dans une école a aussi un effet négatif sur les performances de ces apprenants, il faudrait revoir cette pratique jugée improductive pour la remplacer par des pratiques pédagogiques fiables comme la remédiation.

- Langue parlée à la maison**

A l'échelle mondiale, on estime qu'entre 50 et 75 millions d'enfants « marginalisés » ne sont pas scolarisés. Lorsque la langue utilisée à l'école n'est pas la première langue parlée par les enfants, le risque de déscolarisation ou d'échec dans les petites classes est plus élevé. Des études ont montré que l'on obtient de meilleurs résultats au primaire, lorsque la langue d'enseignement est la langue maternelle des apprenants. Or, malgré les preuves croissantes en ce sens et la demande des parents, de nombreux systèmes éducatifs dans le monde continuent à imposer l'usage exclusif d'une, ou parfois de plusieurs langues privilégiées, excluant de ce fait les autres langues et, avec elles, les enfants qui les parlent (Arnold, Bartlett, Gowani et Merali, 2006).

En effet, il s'agit de ce qu'on appelle « l'interférence entre les langues » (Interlanguage Interference) ce qui représente la transposition des connaissances de la langue maternelle sur la langue étrangère. Et cette référence à la langue maternelle est souvent considérée « comme négative, comme obstacle, blocage, frein à l'acquisition d'une autre langue » (Castellotti, 2001). Est-ce que se référer à la langue maternelle empêchera l'apprentissage d'une langue étrangère ? Cette influence de la langue maternelle pose-t-elle vraiment des obstacles à l'apprentissage de la langue étrangère ou au contraire joue-t-elle le rôle d'un outil d'apprentissage de la langue étrangère ?

Tableau 7.14 : Analyse de l'influence du fait de parler la langue d'enseignement à la maison sur les performances des apprenants en fin et en début de scolarité primaire

Parle la langue d'enseignement à la maison		Coefficient	Erreur Type	Statistiques des élèves	Significativité	FLG
ZEP	Début de Scolarisation	Langue	20,5	34,6	0,6	NON SIGNIFICATIF 0
		Mathématiques	12,9	32,4	0,4	NON SIGNIFICATIF 0
	Fin de Scolarisation	Langue	37,4	10,0	3,7	SIGNIFICATIVITE A 1%
		Mathématiques	22,3	6,1	3,7	SIGNIFICATIVITE A 1%
Non ZEP	Début de Scolarisation	Langue	90,3	19,2	4,7	SIGNIFICATIVITE A 1% 0
		Mathématiques	56,2	13,9	4,0	SIGNIFICATIVITE A 1% 0
	Fin de Scolarisation	Langue	63,5	9,9	6,4	SIGNIFICATIVITE A 1% 0
		Mathématiques	54,0	7,8	6,9	SIGNIFICATIVITE A 1% 0

Globalement, on relève des différences de performances moyennes entre les élèves qui utilisent la langue d'enseignement à la maison et ceux qui ne le font pas, indépendamment de la zone de localisation (ZEP et hors ZEP), selon le niveau de scolarité au primaire et de la discipline évaluée. Toutes ces différences sont favorables à ceux qui utilisent la langue d'enseignement. Les écarts de moyennes des performances et leur significativité sont différents, tout au long du cursus, selon la localisation de l'apprenant.

Dans les ZEP, les différences des moyennes augmentent de 12 points, en langue et de 10 points en mathématiques entre les deux groupes d'élèves en faveur de ceux qui utilisent la langue d'enseignement à la maison, au cours du cursus scolaire. Dans le même ordre, en début de scolarisation, bien que les moyennes soient différentes entre ces deux groupes d'élèves, le fait de parler la langue d'enseignement à la maison n'influence pas, de manière significative, les performances des apprenants. Mais, en fin de scolarisation, l'impact de l'utilisation de la langue à la maison est très hautement significatif.

Hors des ZEP, les élèves qui utilisent la langue d'enseignement même à la maison affichent des différences 90 points, en langue, et de 56 en mathématiques avec ceux qui ne pratiquent pas la langue d'enseignement à la maison. On relève l'importance capitale de la pratique de la langue d'enseignement dans le développement des processus cognitifs chez ces jeunes élèves. Cependant, bien que ces différences de moyennes entre ces deux groupes diminuent tout au long du cursus scolaire, la très forte significativité de l'influence de la pratique de la langue demeure intacte.

En réalité, l'utilisation de la langue d'enseignement à la maison suppose que l'élève soit dans un environnement qui le lui permet, comme la présence des parents ou des frères alphabétisés, ce qui est très fréquent dans régions hors des ZEP. Il faudrait que les familles réduisent de manière significative le nombre d'enfants qui découvrent la langue d'enseignement à l'école. Les enfants qui parlent une langue à la maison et n'ayant aucun contact avec la langue employée à l'école en dehors de la salle de classe, rencontrent souvent d'immenses problèmes pour simplement comprendre ce qui leur est enseigné, ce qui peut constituer un motif de décrochage pour ces derniers.

• Aide aux devoirs à la maison

Les devoirs font partie intégrante de la vie de l'élève et de l'enseignant. Ils représentent, d'une certaine manière, la suite du travail scolaire qui se fait en classe. Les devoirs à domicile sont certes utiles pour les apprentissages, permettent à certains élèves de progresser et servent à consolider des apprentissages effectués en classe. Les devoirs n'ont pas seulement pour but de réviser et de renforcer la matière étudiée en classe. Ils aident aussi l'enfant à accroître son autonomie et à développer son sens des responsabilités. (Canter, 1995) Mais ils peuvent aussi renforcer les inégalités sociales : tous les parents ne peuvent offrir le même accompagnement à leur enfant. (Question-réponse, 2010).

Tableau 7.15 : Analyse de l'influence de l'aide à faire les devoirs sur les performances des apprenants en fin de scolarité primaire

Aide à faire les devoirs		Coefficient	Erreur Type	Statistiques des élèves	Significativité	FLG
ZEP	Fin de Scolarisation	Langue	15,5	10,1	1,5	NON SIGNIFICATIF, 0
		Mathématiques	2,6	7,2	0,4	NON SIGNIFICATIF, 0
Non ZEP	Fin de Scolarisation	Langue	16,6	8,2	2,0	SIGNIFICATIVITE A 5 %, 0
		Mathématiques	13,0	7,3	1,8	SIGNIFICATIVITE A 10 % , 0

En fin de scolarité primaire, les élèves qui se font aider pour les devoirs sont mieux performants que ceux qui ne se font pas aider. Cette affirmation est vraie dans les deux matières évaluées au test PASEC2019 et indépendamment de la localisation de l'élève. On se rend compte que cette différence de moyenne est plus forte en langue qu'en mathématiques.

Dans les ZEP, bien que les différences des performances en langue et en mathématiques existent entre ceux qui se font aider pour les devoirs et les autres, cela n'influence pas de manière significative la performance d'un élève. Tandis que hors des ZEP, cette influence est significative de l'ordre de 5 %, en langue, et de 10 % en mathématiques, ce qui remet en question la qualité des devoirs que les enseignants donnent à faire à la maison et aussi les compétences de ceux qui pratiquent cette aide.

Le service éducatif du Cameroun gagnerait à mieux encadrer cette pratique comme cela est fait ailleurs, au lieu de l'abandonner à la guise des enseignants.

- **Lecture à la maison**

La lecture et les mathématiques sont des disciplines fondamentales à la base du processus enseignement-apprentissage des autres disciplines. L'acquisition des compétences en lecture et en mathématiques sont d'une très grande incidence pour le développement des acquis des élèves. Si l'apprentissage de la lecture est, sans nul doute, une mission centrale à l'école, la famille et la communauté jouent un rôle important pour susciter le goût pour ces disciplines, durant l'enfance et à toutes les étapes de la vie. Les élèves doivent dissocier la pratique de la lecture et des mathématiques du contexte scolaire, en les extériorisant dans tous les milieux. Toutes les évaluations reconnaissent que les élèves qui aiment lire sont mieux performants que ceux qui n'aiment pas lire, et que ce plaisir décline au fur et à mesure que les jeunes avancent dans leur scolarité. C'est dans la même logique, en début de scolarité au primaire, que le test PASEC2019 recherche l'impact du goût pour la lecture et pour les mathématiques sur les performances des élèves.

Tableau 7.16 : Analyse de l'influence de la lecture à la maison sur les performances des apprenants en début de scolarité primaire

Lis parfois à la maison			Coefficient	Erreur Type	Statistiques des élèves	Significativité	FLG
ZEP	Début de Scolarisation	Langue	96,4	28,0	3,4	SIGNIFICATIVITE A 1 %	0
		Mathématiques	73,7	23,7	3,1	SIGNIFICATIVITE A 1 %	0
Non ZEP	Début de Scolarisation	Langue	54,8	9,6	5,7	SIGNIFICATIVITE A 1 %	0
		Mathématiques	42,5	10,5	4,0	SIGNIFICATIVITE A 1 %	0

Dans les ZEP, les élèves qui aiment la lecture et les mathématiques affichent plus de 96 points, en moyenne, en langue et près de 74 points de plus que les autres à l'évaluation de niveau I PASEC2019.

Hors des ZEP, c'est la même tendance, bien que les écarts de points entre les deux groupes d'élèves soient un peu plus réduits. Cependant, dans les deux localisations retenues, l'impact du goût pour la lecture et les mathématiques est très hautement significatif dans l'amélioration des performances des élèves dans ces deux disciplines évaluées. Pour cela, le Gouvernement du Cameroun déploie plusieurs efforts pour susciter le goût des élèves pour ces deux disciplines. Ces efforts s'inscrivent dans le cadre d'une réforme du système éducatif qui remonte à 2018, avec la mise en place du Projet d'Appui à la Réforme de l'Education au Cameroun (PAREC) qui propose un faisceau d'actions à mener à différents niveaux pour une refonte profonde des processus d'éducation et de formation, parmi lesquels : la distribution de livres et de manuels scolaires aux élèves des écoles publiques, la construction et l'équipement des bibliothèques et des centres d'enseignement-apprentissage on-line.

- Le goût pour la lecture et les mathématiques**

Tableau 7.17 : Analyse de l'influence du goût pour la lecture et les mathématiques sur les performances des apprenants en fin et en début de scolarité primaire.

Goût pour la lecture et les mathématiques		Coefficient	Erreur Type	Statistiques des élèves	Significativité	FLG
ZEP	L'élève aime la lecture	Langue	85,31	2,13	7,03	SIGNIFICATIVITE A 1 %
	L'élève aime les mathématiques		9,71	9,14	- 1,06	NON SIGNIFICATIF,
	L'élève aime la lecture	Mathématiques	27,47	7,39	3,72	SIGNIFICATIVITE A 1 %
	L'élève aime les mathématiques		4,24	7,18	0,59	NON SIGNIFICATIF,
Non ZEP	L'élève aime la lecture	Langue	81,02	11,69	6,93	SIGNIFICATIVITE A 1 %
	L'élève aime les mathématiques		- 9,72	9,27	- 1,05	NON SIGNIFICATIF,
	L'élève aime la lecture	Mathématiques	42,52	10,68	3,98	SIGNIFICATIVITE A 1 %
	L'élève aime les mathématiques		10,96	7,17	1,53	NON SIGNIFICATIF,

En fin de scolarité, au primaire, qu'ils soient localisés dans les ZEP ou en dehors, les élèves qui aiment la lecture affichent en moyenne plus de 80 points à l'évaluation en langue que ceux qui n'aiment pas la lecture. Cet amour pour la lecture a une influence très hautement significative dans leurs performances en langue et en mathématiques. À ce niveau du cursus scolaire, il existe une corrélation entre aimer la lecture et pouvoir lire, ce qui suppose que les élèves qui aiment la lecture, arrivent à lire et à comprendre un énoncé de mathématiques et, par conséquent, à le résoudre.

Tandis que l'amour pour les mathématiques a un impact différent ; les élèves qui aiment les mathématiques affichent, en moyenne, moins de 10 points au test de langue que ceux ne les aiment pas. Donc, les élèves qui aiment les mathématiques sont moins bien performants au test de langue que ceux qui ne les aiment pas. En outre, au test en mathématiques, l'écart de performance moyenne entre ceux qui aiment et ceux qui n'aiment pas cette discipline n'est pas considérable. Il n'est que de 11 points chez les élèves hors des ZEP et de quatre points chez ceux des ZEP.

En somme, l'amour pour les mathématiques, à ce niveau de la scolarité primaire, n'influence pas les performances des élèves dans les deux disciplines, tandis que l'impact de l'amour pour la lecture est très significatif. Donc, bien que ces deux disciplines soient des disciplines outils pour l'enseignement-apprentissage, il est impératif que les élèves manifestent le goût pour la lecture.

7.3.2 Environnement scolaire et performance des élèves

Dans cette partie, il est question d'observer l'environnement scolaire des élèves dans les ZEP et en dehors des ZEP, surtout que les conditions d'apprentissage impactent sur l'acquisition des compétences et des connaissances par les élèves.

- Infrastructure scolaire et performances des élèves**

Les infrastructures (bâtiments, salles de classe, équipements) constituent des éléments essentiels à l'apprentissage dans nos établissements scolaires. La présence des infrastructures scolaires de haute qualité facilite un meilleur enseignement et peut contribuer à la réduction du décrochage scolaire. L'attrait des parents pour les établissements privés (mieux équipés) au détriment des établissements du public en milieu urbain est une réalité, tandis qu'en milieu rural le choix est fait, par défaut, à cause de la présence unilatérale des établissements publics qui sont très faiblement équipés en infrastructures.

Tableau 7.18 : Analyse de l'influence des infrastructures sur les performances des apprenants en fin et en début de scolarité primaire

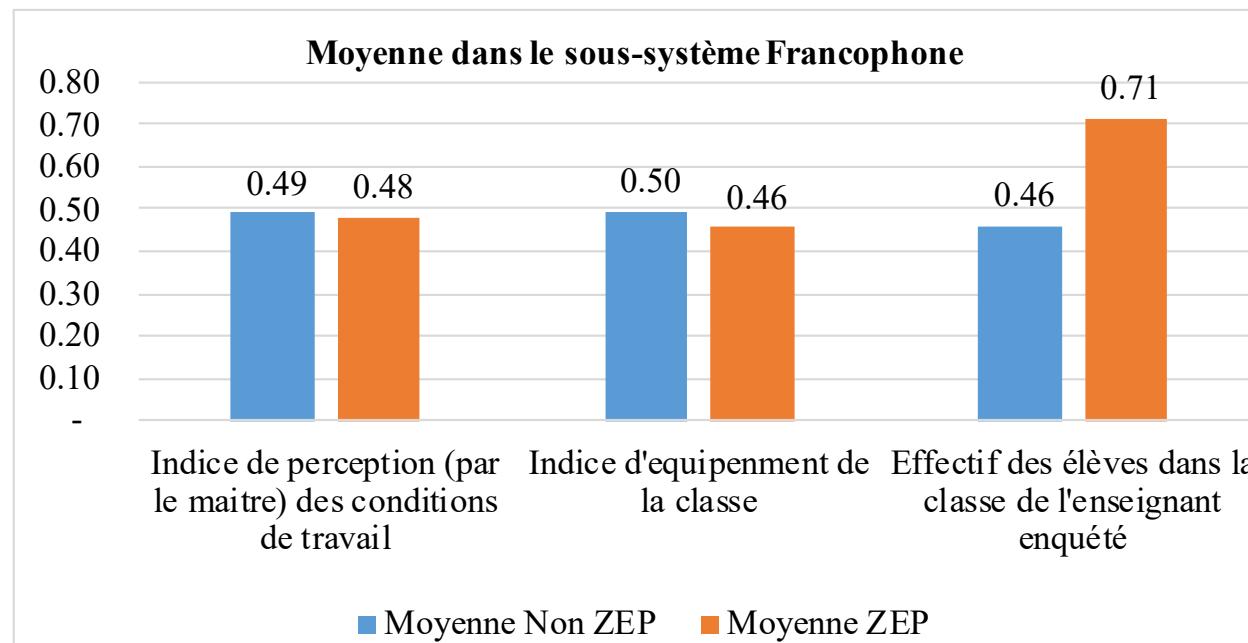
Indice d'infrastructures de l'école			Coefficient	Erreur Type	Statistiques des élèves	Significativité	FLG
ZEP	Début de Scolarisation	Langue	4,6	1,6	2,9	SIGNIFICATIVITE A 1 %	0
		Mathématiques	4,9	1,2	4,1	SIGNIFICATIVITE A 1 %	0
	Fin de Scolarisation	Langue	2,8	0,9	3,1	SIGNIFICATIVITE A 1 %	0
		Mathématiques	1,7	0,9	2,0	SIGNIFICATIVITE A 5 %	0
Non ZEP	Début de Scolarisation	Langue	7,1	1,1	6,7	SIGNIFICATIVITE A 1 %	0
		Mathématiques	4,4	0,8	5,6	SIGNIFICATIVITE A 1 %	0
	Fin de Scolarisation	Langue	4,4	0,7	6,7	SIGNIFICATIVITE A 1 %	0
		Mathématiques	4,3	0,5	8,7	SIGNIFICATIVITE A 1 %	0

On observe que l'indice d'infrastructure de l'établissement a un impact hautement significatif sur les performances des apprenants indépendamment de la zone dans laquelle l'élève s'y trouve et tout le long de son cursus de scolarisation. Plus l'établissement a de meilleures infrastructures, mieux les élèves sont performants en langue et en mathématique, ce qui est fortement corrélé avec les analyses ANOVA qui affirmaient, dans les paragraphes précédents, l'influence de l'école fréquentée par un élève sur la variabilité de ces performances en langue et en mathématiques à ce test.

Dans les ZEP, 1 % d'indice d'infrastructure de l'école en plus améliore de cinq points, en langue et en mathématiques, la performance d'un élève, en début de scolarisation qui fréquente cette école, tandis qu'en fin de scolarisation, cette amélioration est de trois points en langue et de deux en mathématiques.

Hors des ZEP, 1 % d'infrastructure de l'école en plus, entre deux écoles, améliore les performances de l'élève qui se trouve dans celle qui a le meilleur indice par rapport à celui qui se trouve dans l'autre école de sept points, en langue et quatre points en mathématiques, en début de scolarisation, de quatre points dans les deux disciplines, en fin de scolarisation.

Graphique 7.7 : Indice de perception des conditions de travail, équipement des salles de classe et taille des salles de classe dans les ZEP et en dehors.



• Équipement de la classe et performance des élèves

L'indice d'équipement de la classe renseigne sur le niveau de dotation des classes en équipements nécessaires pour les apprentissages tels la disponibilité des manuels pour les élèves, des documents et matériels pédagogiques pour les enseignants et du mobilier de classe. Cet indice est meilleur, lorsqu'il est supérieur 50 %.

On relève que, parmi les écoles échantillonées, celles situées hors des ZEP ont un indice moyen d'équipement de 50 %, tandis que celles des ZEP affichent 46 %, inférieur de 4 %. Donc, cela rejoint la description faite au préalable sur les conditions d'enseignement dans les ZEP. Les écoles de ces ZEP sont faiblement équipées par rapport aux écoles des autres localités du Pays et, surtout, les écoles situées dans les deux strates : Centre et Littoral francophone. Malgré la forte mobilisation des ressources en faveur des ZEP depuis leur avènement en 2000, les manuels de lecture et de mathématiques ne sont toujours pas disponibles en nombre suffisant pour les élèves dans ces localités, les enseignants ne disposent pas suffisamment de guides pédagogiques et de programmes de lecture et de mathématiques, les écoles ne sont pas assez équipées en matériels pédagogiques et mobiliers de classe, et la fourniture en électricité est presque inexistante. Dans les ZEP, on rencontre de nombreuses écoles « sous l'arbre », des écoles sans aucune salle de classe, ni tableaux, ni matériels pédagogiques, car ce sont des zones qui accueillent énormément des réfugiés.

Ces équipements nécessaires, dont l'impact sur les performances des apprenants est reconnu, doivent être effectivement disponibles et en nombre suffisant dans les établissements scolaires des ZEP.

• Perception des conditions de travail par les enseignants

La mise en œuvre de l'enseignement-apprentissage exige, entre autres, la disponibilité de certaines conditions matérielles et pédagogiques : un cadre physique adéquat, un programme d'enseignement, du matériel pédagogique suffisant et de bonne qualité. Indépendamment de la localisation de l'école, les enseignants ont une perception pas très satisfaisante de leurs conditions de travail. La société, en général, fonctionne avec un système par compensation, ce qui veut dire que pendant que les enseignants des ZEP enregistrent des conditions de travail et d'accès difficiles aux écoles, l'indisponibilité du matériel pédagogiques et autres, ils affichent, en moyenne, des taux d'absentéisme élevés, les inspections pédagogiques sont moins nombreuses, la quantité et la qualité des apprentissages ne font pas l'objet d'un suivi. Ces derniers s'intègrent facilement dans ce milieu et, bénéficient d'une forte implication et d'aides multiformes de ladite communauté.

Cependant, hors des ZEP les plaintes des enseignants seront peut-être d'ordre social à travers la considération que les autres ont d'eux (faible implication dans la communauté), les conditions salariales jugées faibles à cause des sollicitations financières plus nombreuses, les attentes des parents sont plus élevées et, conséquemment, les contraintes pédagogiques. En somme, chaque zone a ses réalités spécifiques, mais des mesures incitatives doivent être mises en place pour que, en moyenne, la perception qu'ont les enseignants de leur condition de travail s'améliore et ait un impact sur les performances des apprenants.

- Taille des classes et performance des élèves**

La taille des classes fait régulièrement l'objet de débats visant à établir le meilleur moyen de contribuer à la réussite éducative des jeunes. Les élèves des classes pédagogiques à effectif faible sont mieux performants que ceux à effectif élevé. Des classes plus petites sont perçues comme étant bénéfiques au développement des compétences et à l'apprentissage des élèves, car elles permettent un enseignement plus adapté à chaque élève, font face à la « faible capacité d'écoute et de concentration des élèves », facilitent la participation et la présence des élèves qui deviennent plus grandes, installent la communication entre les parents et les enseignants de façon accrue, et permettent à l'enseignant de consacrer plus de temps à la pédagogie qu'à maintenir la discipline et ou s'adonner à des tâches bureaucratiques.

On enregistre 46 élèves, en moyenne, dans les salles de classe des écoles échantillonées localisées en dehors des ZEP, contre 71, en moyenne, dans les ZEP, soit 25 élèves en plus ou l'équivalent d'une salle de classe. En moyenne les ratios élèves/salles de classe sont relativement élevés dans les ZEP. Les recherches et l'étude de Schanzenbach (2014) concluent que : (1) la taille de la classe est un important déterminant de la réussite des élèves et (2) lorsque tout demeure identique, une augmentation du ratio enseignant/élève nuit aux résultats des élèves. Cela s'est fortement ressenti dans tous les pays après l'adoption de l'initiative EPT. Elle a conduit ainsi à une augmentation impressionnante des taux de scolarisation, mais les investissements concernant les infrastructures, les ressources humaines n'ont pas suivi et on se retrouve avec beaucoup de salles de classe aux effectifs pléthoriques, surtout dans les ZEP qui sont les épicentres de l'application de cette initiative.

7.3.3 Caractéristiques des enseignants enquêtés dans les ZEP et hors des ZEP

- Le genre**

Au niveau national les femmes enseignantes représentent une proportion de 48,9 % parmi les enseignants des écoles enquêtés. La répartition des enseignants, entre les deux zones « ZEP » et « hors des ZEP » est très disparate, les femmes représentent un tiers des enseignants dans les ZEP et plus de 60 % hors ZEP. On peut ainsi supposer que les enseignantes ont à vocation servir dans les zones urbaines et dans les grandes métropoles, phénomène dû au fait qu'elles doivent être rapprochées du lieu de travail de leurs époux, indépendamment des nécessités de service.

Tableau 7.19 : répartition des enseignants enquêtés selon le genre dans les ZEP et en dehors

Genre de l'enseignant	ZEP	NON ZEP
Homme	66,91 %	36,12 %
Femme	33,09 %	63,88 %

En observant les performances des enseignants selon le genre, on a retenu que les enseignantes ont des scores significativement plus élevés (un écart de 22,7 points) que les enseignants, en compréhension de l'écrit. Mais les enseignants ont obtenu un score significativement plus élevé en mathématiques. Ces variations dans les performances des enseignants selon le genre nécessitent l'application de l'équité lors de leurs affectations dans ces deux zones.

• L'ancienneté

Bien que l'efficacité de l'ancienneté des enseignants pour que les élèves obtiennent les meilleurs résultats d'apprentissage attendus ne soit pas totalement démontrée, leur accompagnement pour servir de guide ou de boussole aux enseignants novices, à travers les conseils pédagogiques et la formation initiale qui sont d'une importance et d'une utilité incommensurables. Cependant, on relève qu'à l'issue de cette évaluation, que ce soit en compréhension de l'écrit ou en mathématiques, les enseignants ayant une plus grande ancienneté (plus de cinq ans) manifestent un plus grand niveau de maîtrise des connaissances et des compétences disciplinaires que les novices (5 ans d'ancienneté au plus).

Tableau 7.20 : Répartition des enseignants enquêtés selon le nombre d'années d'ancienneté dans les ZEP et en dehors

ANCIENNETÉ DE L'ENSEIGNANT	ZEP	NON ZEP
Moins de cinq ans	33,92 %	31,40 %
Entre six et 10 ans	39,16 %	34,42 %
Entre 11 et 20 ans	24,48 %	26,28 %
Plus de 20 ans	2,45 %	7,91 %

Dans les deux premières modalités, on observe que les proportions des enseignants des ZEP (73 %) sont supérieures à celles des Non ZEP (66 %). C'est une conséquence de la politique du Gouvernement camerounais de déployer suffisamment les ressources humaines dans les ZEP. Mais par la suite, la tendance s'est inversée et on en est arrivé à seulement 2,45 % d'enseignants de plus de 20 ans dans les ZEP contre 8 % hors ZEP, ce qui suppose que les ZEP n'arrivent pas à retenir le personnel enseignant. Une amélioration des milieux de vies des ZEP et des mesures incitatives, comme la prime financière pour les zones difficiles énoncées dans le DSSEF 2013-2020, seraient bien accueillies.

• Le niveau d'étude et formation des enseignants

Que ce soit dans les ZEP ou hors ZEP, la quasi-totalité des enseignants ont un niveau d'études supérieur au primaire. On observe qu'ils sont majoritairement issus du secondaire avec 82 % des enseignants dans les ZEP et 67 % hors ZEP. On relève aussi une faible proportion des enseignants des ZEP qui ont le niveau d'études universitaires (17,6 %), tandis que hors des ZEP, ils sont 32 % dans cette situation. Cependant, bien que les statistiques de cette évaluation révèlent que les enseignants du niveau universitaire sont mieux performants que leurs collègues ayant le niveau secondaire en compréhension de l'écrit et en mathématiques, le service éducatif n'a pas jugé opportun de conditionner l'accès aux écoles normales d'instituteurs par la détention d'un diplôme universitaire. Surtout que dans le DSSEF, l'analyse du nombre d'années d'études des enseignants indique un effet de saturation au-delà de 13 années, ce qui suggère que le niveau de fin d'études secondaires devrait servir de référence minimale pour le recrutement des enseignants. La formation initiale dans les ENIEG n'apporte qu'un modeste surplus d'acquisitions par rapport aux enseignants n'ayant eu aucune formation spécifique.

Il a plutôt opté pour l'amélioration du contenu des curricula dans ces écoles normales, l'uniformisation du recrutement des candidats et leur formation que cela soit dans le privé ou dans le public.

Tableau 7.21 : répartition des enseignants selon leur niveau académique dans les ZEP et en dehors

NIVEAU ACADEMIQUE DE L'ENSEIGNANT	ZEP	NON ZEP
Niveau primaire	0,3 %	0,69 %
Niveau secondaire	82,1 %	67,13 %
Niveau universitaire	17,6 %	32,18 %

On observe que moins de 8 % des enseignants dans les ZEP et hors ZEP n'ont pas bénéficié d'une formation professionnelle initiale. Mais 4 % ont bénéficié de moins de six mois de formations.

Dans les ZEP 23 % des enseignants déclarent avoir bénéficié d'une année de formation, et 66 % de deux années au moins, tandis qu'en hors des ZEP, ils sont 36 % à bénéficier d'une année de formation et 52 %, de deux années au moins. Ces chiffres sont étroitement liés à ceux du niveau académique des enseignants, car ceux qui bénéficient d'un an sont les candidats titulaires du baccalauréat et sont majoritairement des étudiants.

Tableau 7.22 : Répartition des enseignants selon la durée de leur formation professionnelle dans les ZEP et en dehors

DURÉE DE FORMATION PROFESSIONNEL	ZEP	NON ZEP
Aucune formation professionnelle	7,34 %	7,93 %
Moins de six mois	4,20 %	3,61 %
Un an	22,73 %	36,06 %
Deux ans et plus	65,73 %	52,40 %

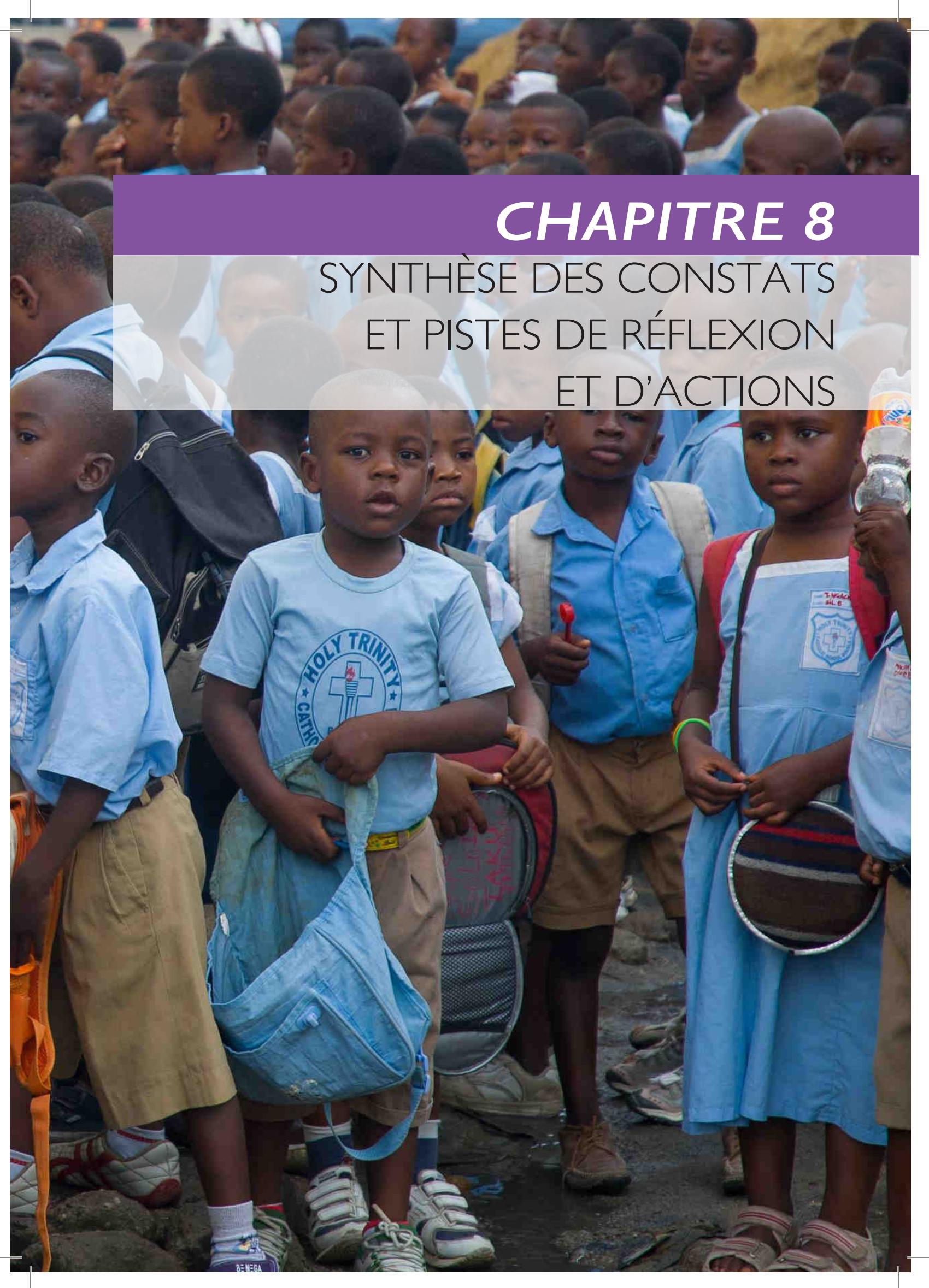
Au terme de cette évaluation, pour le cas du Cameroun dont le pourcentage d'enseignants reconnaissant avoir bénéficié au moins de deux ans de formation initiale dépasse 50 %, on observe une tendance à des niveaux de connaissances disciplinaires et didactiques relativement satisfaisants.

Si certains établissements scolaires disposent d'excellentes infrastructures, d'autres manquent de services essentiels tels que les salles de classe, les tables bancs...

En effet, il est avéré qu'un niveau élevé d'encadrement familial contribue à la motivation et à l'amélioration du rendement scolaire. Il faudrait généraliser les espaces collectifs spécifiques au sein des établissements scolaires et les équiper en biens et matériaux scolaires pour contribuer à l'amélioration du rendement scolaire des élèves, ce qui permettrait également d'atténuer les inégalités de chance entre élèves de milieux aisés et ceux des milieux démunis. Les résultats montrent qu'une attention particulière doit être accordée aux ZEP (équipement des établissements en matériel pédagogique, amélioration des conditions de vie des enseignants,). Le système éducatif camerounais doit être constamment évalué et doit s'autoévaluer pour réduire les énormes disparités qui y persistent, boucher les poches de sous-scolarisations et renforcer l'équité en vue d'atteindre l'ODD4.

Plus de 20 ans après la mise en place des ZEP, le Gouvernement doit redéfinir les objectifs et les priorités d'investissement dans ces zones pour assurer des apprentissages de qualité aux apprenants. Cela permettrait de fédérer et d'harmoniser les différentes interventions des partenaires sur le terrain. Le Gouvernement veillerait à mettre en place des politiques qui peuvent faire progresser l'ensemble des élèves, à doter tous les jeunes des compétences et des apprentissages nécessaires tout en réduisant le poids des déterminismes sociaux. Donc, promouvoir un renforcement de l'organisation et de la gouvernance du système éducatif, des pratiques pédagogiques à travers la chaîne pour une évolution des contenus et des modalités de l'enseignement. Ainsi, le système éducatif camerounais gagnerait à être moins centralisé, en s'appuyant sur la décentralisation et la déconcentration pour améliorer son coût-efficacité dans le souci de mieux évaluer les performances des apprenants par rapport aux financements effectifs de l'éducation dans les ZEP et hors ZEP.





CHAPITRE 8

SYNTHÈSE DES CONSTATS ET PISTES DE RÉFLEXION ET D'ACTIONS

Le relèvement de la qualité de l'éducation au Cameroun suppose l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves, en garantissant un niveau de rétention acceptable tout au long de leur cursus scolaire. En effet, les acquis scolaires des élèves constituent le résultat d'une série d'efforts fournis par le pays en faveur d'une offre d'éducation de plus en plus efficace et équitable. Ces efforts devront être orientés vers la gestion des fournitures scolaires, l'équipement des écoles en salles de classe, la mise à disposition des enseignants de qualité tant par leur niveau académique que par leur formation initiale et continue, mais aussi la réduction des inégalités en milieu scolaire, etc.

Soucieux de l'importance des apprentissages des élèves dans les systèmes éducatifs, les représentants de la communauté mondiale de l'éducation ont adopté l'ODD 4 en signant la Déclaration d'Incheon au Forum mondial de l'éducation en mai 2015. Les 10 cibles de la Déclaration visent à soutenir l'apprentissage, sous toutes ses modalités et formes susceptibles d'influencer les choix des personnes en vue de créer des sociétés plus justes, inclusives et durables. Pour favoriser les progrès vers la réalisation de l'ODD 4 et de ses cibles, la communauté mondiale de l'éducation a adopté le Cadre d'action Éducation 2030, à Paris, en novembre 2015³².

En réponse à cette initiative mondiale, les pays africains ont développé une nouvelle stratégie continentale de l'Éducation pour l'Afrique de l'Union Africaine (UA)³³ dénommée CESA (Continental Education Strategy for Africa), couvrant la période allant de 2016 à 2025. À travers cette stratégie, le continent africain cherche à mieux s'approprier les objectifs mondiaux, à les adapter et à les rendre compatibles avec ses propres objectifs. Cette stratégie s'inscrit dans le cadre de l'agenda global 2063 de l'UA³⁴ et permet, entre autres, de capitaliser les stratégies sectorielles post-2015, telles que STISA³⁵ (Science, Technology and Innovation Strategy for Africa) 2024, le Plan d'action révisé de la Décennie de la jeunesse³⁶, et la stratégie continentale de l'enseignement et la formation technique et professionnelle³⁷, ainsi que de nouvelles préoccupations intégrant l'éducation de la jeune fille, l'alimentation scolaire, la santé scolaire, l'administration scolaire ou encore la profession enseignante, en termes de formation et/ou de conditions de vie et de travail. Le quatrième objectif stratégique du CESA vise à s'assurer de l'acquisition des connaissances et des compétences requises, ainsi que de l'amélioration des taux d'achèvement à tous les niveaux et pour tous les groupes-cibles, à travers des processus d'harmonisation nationale, régionale et continentale.

A l'instar de tous les pays ayant participé à l'évaluation PASEC2019, le Cameroun s'est engagé dans cette stratégie en l'intégrant dans ses programmes sectoriels de l'éducation sous forme d'axes désormais prioritaires. Ainsi, il projette d'atteindre des objectifs permettant d'améliorer autant l'offre quantitative et qualitative d'éducation que les performances des apprenants, à un horizon 2020. En conformité avec le Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation 2013-2020, plusieurs actions ont été mises en œuvre de 2015 à 2019 pour assurer une amélioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage (qualité des bâtiments, qualification des enseignants, taille des classes, disponibilité en matériels pédagogiques et didactiques pour les élèves et pour les enseignants, qualité des programmes d'enseignement, gestion du temps scolaire, gouvernance de l'école, etc.).

Ce chapitre fournit une synthèse des différents constats issus des analyses des données de l'évaluation PASEC2019 afin de tracer des pistes de réflexion utiles pour sa politique éducative. Il s'agira, précisément, de s'interroger sur les effets éventuels des mesures prises par les pays sur les résultats obtenus.

³² <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf>.

³³ http://www.adeanet.org/fr/system/files/resources/cesa_16-25_french_v8_.pdf.

³⁴ https://au.int/sites/default/files/documents/36204-doc-agenda2063_popular_version_fr.pdf.

³⁵ Science, technologie et innovation pour l'Afrique document accessible par le lien https://au.int/sites/default/files/documents/37448-doc-stisa-2024_french.pdf.

³⁶ https://www.jeunesse.gov.bf/fileadmin/user_upload/plan_d_action_de_la_dn-cennie_africaine_52.pdf.

³⁷ https://au.int/sites/default/files/pressreleases/35308-pr-tvet-french_-_.final.pdf.

8.1 COMPÉTENCES DES ÉLÈVES

8.1.1 Début de scolarité primaire

Au Cameroun, l'évaluation PASEC2019 estime les performances moyennes des élèves en début de scolarité à 522,2 et 516,7 respectivement, en langue et en mathématiques. Ces niveaux de performances cachent d'énormes disparités, aussi bien entre les strates qu'à l'intérieur de chaque strate.

Pour l'ensemble du pays, plus de 60 % des élèves, en début de scolarité, n'ont pas atteint le « seuil suffisant » de l'échelle des compétences en langue. Ils éprouvent des difficultés d'apprentissages relativement importantes dans le déchiffrage de l'écrit et la compréhension des mots, des phrases et des textes courts, ainsi que des messages oraux.

Au regard des difficultés éprouvées par ces élèves, des mesures doivent être mises en œuvre pour une meilleure prise en charge des difficultés d'apprentissage. Les élèves devraient bénéficier d'un enseignement explicite et systématique³⁸ visant l'acquisition des règles régissant le code écrit, à savoir, celles permettant d'établir des liens entre les unités écrites et les unités orales³⁹. Ne pas maîtriser les processus élémentaires de la lecture risque de conduire à l'abandon scolaire et à l'illettrisme. Le Cameroun devrait continuer à renforcer les politiques de promotion du développement du préscolaire et, éventuellement, s'appuyer sur les recommandations données par la CONFEMEN dans son Document de Réflexion et d'Orientation pour la 58^e session ministérielle : « Favoriser le développement de la petite enfance et garantir l'accès à une éducation préscolaire équitable et de qualité : un socle pour la réussite des apprentissages »⁴⁰. La prise en compte du préscolaire dans le processus d'apprentissage des élèves en début de scolarité est d'autant plus importante que la maîtrise de la langue d'enseignement constitue le vecteur majeur des autres apprentissages scolaires, en particulier pour les mathématiques, en début de scolarité.

Au niveau national, plus de 58 % des élèves, en moyenne, ont atteint le seuil « suffisant » en mathématiques, dont plus de 29 % peuvent reconnaître les nombres jusqu'à 100, compléter des suites logiques, comparer des nombres, réaliser des opérations (additions et soustractions) sur les nombres inférieurs à 50 et raisonner sur des problèmes basiques. Toutefois, une part importante de ces élèves (42 %) éprouve des difficultés à manipuler des concepts de repérage dans l'espace (en dessous /au-dessus/ à côté) et à reconnaître des formes géométriques simples. Ces élèves sont davantage susceptibles de rencontrer des difficultés encore plus importantes dans la suite de leur scolarité, notamment, lorsque le raisonnement occupera une place plus centrale dans la résolution des problèmes. Aussi, est-il opportun de procéder, à cette étape, à l'identification des élèves qui se retrouvent dans cette situation, afin de mettre en œuvre un suivi et des mesures de remédiation.

Les difficultés rencontrées par les élèves sur des exercices basiques en mathématiques interrogent les pratiques d'enseignement des quantités et des nombres dans les premières classes du cycle. Ces difficultés pourraient être liées au niveau de compréhension et d'expression orale des élèves dans la langue d'enseignement. A cet effet, il conviendrait de questionner l'articulation entre la langue maternelle et la langue d'enseignement qui pourrait être déterminante pour la réussite des élèves, particulièrement ceux en début de scolarité primaire.

8.1.2 Fin de scolarité primaire

En fin de scolarité, les performances moyennes des élèves au Cameroun sont estimées à 529,7 et 488,1 points, respectivement, en lecture et en mathématiques, lors de l'évaluation PASEC2019. Comme en début de scolarité, ces moyennes sont marquées par des disparités entre les strates et à l'intérieur de celles-ci.

En lecture, plus de 46 % des élèves sont en dessous du seuil « suffisant » de compétences et, par conséquent, dans une situation de difficultés d'apprentissage en lecture. À ce niveau d'enseignement, ils ont des difficultés pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne et des phrases isolées ainsi que pour localiser des informations explicites dans des textes courts et moyens en prélevant des indices de repérage présents dans le texte et les questions. Parmi eux, certains élèves (6,1 %) ne sont pas capables, de façon courante, de mettre en œuvre les connaissances et les compétences les plus élémentaires que l'enquête PASEC cherche à mesurer; alors

³⁸ <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/11/8-strategies-enseignement-hattie-marzano.pdf>.

³⁹ http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/152789.pdf.

⁴⁰ <https://www.confemen.org/wp-content/uploads/2019/06/DRO-2018-Version-finale.pdf>.

qu'ils sont appelés à entrer au premier cycle du secondaire.

En mathématiques, il ressort que 67 % des élèves de fin de primaire sont en dessous du « seuil suffisant » de compétences. Ils rencontrent des difficultés pour répondre à des questions brèves relatives aux trois processus cognitifs pris en compte dans le test de mathématiques de l'évaluation PASEC2019 : (1) connaître, (2) appliquer et (3) résoudre des problèmes. Par ailleurs, ils parviennent très difficilement à réaliser des opérations élémentaires avec les nombres décimaux.

Dans les deux disciplines, que ce soit en début ou en fin de scolarité primaire, les élèves en dessous des seuils « suffisants » éprouvent des difficultés multiples dans la maîtrise des compétences jugées indispensables pour la poursuite de leur scolarité. Ce constat conduit à suggérer la mise en place ou le renforcement de mesures ou d'activités d'adaptation scolaire afin d'aider les élèves en difficultés d'apprentissage à réussir sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification⁴¹. En effet, ces types de mesures ne sont que très peu présentes dans le Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation 2013-2020 du Cameroun⁴². Or, la prise en charge des élèves en difficulté mettant à contribution différents intervenants (enseignants, directeurs d'établissements scolaires, psychologues, assistants sociaux, parents d'élèves, communauté ...) pourrait contribuer à l'amélioration de la performance du système éducatif au Cameroun.

8.2 ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET PERFORMANCES DES ÉLÈVES

Parmi les caractéristiques environnementales susceptibles d'influencer les performances des élèves, celles liées à l'environnement scolaire et extra-scolaire doivent être considérées. Selon les résultats de l'évaluation PASEC2019, des disparités sont observées entre les écoles dans les résultats des apprentissages des élèves. Plus de 65 % (respectivement 51 %) de la variation des scores en lecture (respectivement en mathématiques) est expliqué par des différences entre écoles. L'amélioration de l'environnement scolaire pourrait être utilisée comme un levier pour agir dans le cadre des politiques éducatives en faveur de l'équité. Ainsi, le Gouvernement camerounais devrait renforcer sa politique en matière d'allocation des ressources éducatives, selon les besoins des différentes localités, des écoles et des groupes spécifiques. Les déficits en infrastructures scolaires (salles de classe, latrines, infirmerie, bibliothèque, cantines, ...) et en ressources humaines (enseignants « craie en main⁴³ », assistants sociaux, psychologues, ...) devraient être résorbés en quantité et en qualité. Une attention particulière devrait également être portée sur l'amélioration de la gouvernance du système éducatif. Les mesures de décentralisation pourraient favoriser une gestion efficace des disparités entre écoles avec un apport positif sur les apprentissages des élèves, si elles sont conçues et mises en œuvre de façon judicieuses dans le domaine de l'éducation.

Sur le plan du genre, au niveau national, il est observé que les filles sont plus performantes en lecture, alors que les garçons réussissent mieux en mathématiques. Il s'agit d'un résultat déjà connu à travers les anciennes évaluations PASEC et observé très largement dans les enquêtes internationales mesurant les compétences des élèves. Par conséquent et au regard de la récurrence de ce constat, il serait opportun que les pays puissent envisager des mesures différencierées d'une part, pour accroître le temps et les opportunités de lecture chez les garçons et, d'autre part, pour développer des initiatives favorisant l'amélioration des performances des filles en mathématiques. Des études complémentaires pour étudier les facteurs extrascolaires (socioculturels, socio-économiques ou autres) susceptibles d'expliquer cette différence pourraient aussi être envisagées.

Par ailleurs, le Cameroun fait face à un faible accès à l'éducation préscolaire, limité à seulement 40 % des enfants, environ. Or, les résultats de l'évaluation PASEC2019 montrent que l'éducation pré-primaire a une place de choix dans le développement des compétences de base des enfants, car elle est positivement liée aux résultats des

⁴¹ <http://www.icem.ca/icem/adaptation.asp?titre=51>

⁴² D'après les résultats d'une enquête menée par l'Observatoire de la Qualité de l'Éducation (OQE) de la CONFEMEN à partir d'un questionnaire adressé aux responsables d'équipes nationales PASEC. Le rapport de cette enquête qui a intégré, outre les réponses au questionnaire, une analyse des plans sectoriels de l'éducation de ces pays, sera publié début 2021.

⁴³ Expression usuelle en Afrique subsaharienne francophone pour désigner les enseignants effectivement en classe.

apprentissages des élèves. Dans la prise en compte des orientations de l'ODD4, le Gouvernement a accordé une place importante au préscolaire dans l'architecture du système éducatif camerounais à travers les revues annuelles de la mise en œuvre de la stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2013-2020. Ces mesures ne semblent pas encore avoir porté leurs fruits. Face à ce faible taux de pré scolarisation, le Gouvernement doit continuer à redoubler d'efforts pour promouvoir le préscolaire comme une priorité. Sans une mobilisation exceptionnelle, il sera difficile d'atteindre l'objectif de l'agenda 2030 pour offrir à tous les enfants, au moins, une année de pré-primaire.

Le redoublement touche plus de la 45 % des élèves lors de leur parcours scolaire au primaire au Cameroun. Ce constat est préoccupant et interroge sur l'efficacité interne du système éducatif camerounais. En outre, le redoublement ne semble pas permettre aux redoublants de rattraper leurs retards sur les non-redoublants. À ce sujet, également, la question de la prise en charge des élèves en difficulté dans les écoles se pose avec acuité. De ce fait, il apparaît essentiel de réitérer l'importance d'instaurer un système de repérage, d'aide et de suivi des élèves en difficulté d'apprentissage, dans une optique d'adaptation scolaire.

Sur le plan de la gestion des écoles, la formation continue des directeurs semble ne pas bénéficier, jusque-là, à tous les élèves et, particulièrement, à ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage. Les mesures de renforcement des capacités des directeurs peinent ainsi à atteindre les objectifs qui leur sont assignés. Un état des lieux, ainsi qu'une évaluation de la formation continue des directeurs, s'avèrent indispensables, ce qui passe par l'examen des contenus et des modalités de cette formation (analyse de situations, pratiques réflexives, etc.). Une réflexion devrait également être engagée sur la formation initiale des directeurs d'écoles, avant leur entrée en exercice.

Le système éducatif camerounais est caractérisé par une offre éducative majoritairement publique. Mais la qualité de l'enseignement dans le privé y semble meilleure que dans les écoles publiques. Bien que les efforts du Gouvernement doivent converger vers des politiques à même d'assurer une qualité de l'éducation pour tous (ODD 4.1) sur un pied d'égalité, ces efforts devraient se poursuivre, afin que les établissements publics puissent fournir aussi à une proportion plus élevée d'élèves les compétences nécessaires.

8.3 CARACTÉRISTIQUES, CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS

8.3.1 Connaissances et compétences des enseignants

Au regard de ces constats et de la place de l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage, il apparaît nécessaire de considérer davantage la fonction enseignante comme un métier exigeant non seulement des connaissances disciplinaires approfondies, mais aussi des compétences professionnelles particulières (didactiques, psychopédagogies, ...) acquises et entretenues au travers des formations, initiale et continue, et de la pratique.

Dans cette perspective, mettre à la disposition des enseignants des ressources pédagogiques et didactiques nécessaires (livres, outils numériques notamment des équipements informatiques, logiciels, accès à des plateformes numériques, etc...), afin qu'ils puissent améliorer leur culture générale et leurs qualifications professionnelles est une piste d'actions à explorer. La matérialisation de ces opportunités devrait s'accompagner d'un encouragement et d'une motivation des enseignants à participer à renforcer leurs connaissances et leurs compétences, de manière à en tirer tout le bénéfice possible, ce qui pourrait améliorer les apprentissages scolaires de leurs élèves.

8.3.2 Expérience et formation continue des enseignants

Les résultats les plus marquants de l'analyse des caractéristiques, des connaissances et des compétences des enseignants se rapportent à leurs scores en fonction de leur ancienneté, de leur niveau de formation académique et de leur participation à des formations continues. Au regard de ces résultats, deux constats peuvent être dégagés selon l'enquête PASEC2019 : d'une part, les enseignants ayant un niveau de formation universitaire présentent de meilleurs scores aux épreuves de l'enquête que ceux ayant un niveau secondaire et, d'autre part, les enseignants déclarant avoir une longue expérience d'enseignement (entre 11 ans et 20 ans) sont plus performants que leurs collègues moins expérimentés (cinq ans d'expérience au plus).

Toutefois, au niveau national, les enseignants ayant reçu une formation en cours d'emploi ne présentent pas de meilleurs scores aux épreuves de l'enquête que ceux qui n'en ont pas bénéficié. Mais alors, ce résultat ne devrait pas être perçu comme une remise en cause de la formation continue, reconnue comme permettant aux enseignants d'améliorer leurs pratiques (Baribeau, 2009 ; Bidjang, 2005) (Ekanga Lokoka, 2013 ; Masselter, 2004) et de permettre de mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages (Etumangele, 2006 ; Mouélé, 2017 ; Vita, 2014).

Cependant on doit s'interroger sur la qualité de ces formations, en particulier, sur leur capacité à prendre en compte les besoins spécifiques des différentes catégories d'enseignants (expérimentés/novices, formation universitaire ou secondaire ...).

Ces constats invitent aussi les décideurs et les enseignants à davantage revisiter les différents contours des formations continues destinées à ceux-ci, en termes de contenu et de processus d'implémentation. Aussi, plaignent-ils en faveur d'une attention particulière pour les enseignants les moins expérimentés, dans le cadre des actions de formation continue. Ces constats invitent également à solliciter davantage l'expertise des enseignants les plus expérimentés dans les formations initiale et continue. Ces éléments importants devraient se traduire dans des politiques nationales de formation continue.

8.3.3 Perception des enseignants de leurs conditions matérielle Et sociale de travail

Au niveau de leurs conditions de travail, les enseignants camerounais ont une perception globalement satisfaisante des programmes scolaires. Cependant, leur regard sur la qualité des bâtiments et la disponibilité des fournitures scolaires est négatif.

La majorité des enseignants déclarent avoir un avis favorable sur la gestion de leur école, et affirment également avoir de bonnes relations avec leurs collègues et la communauté⁴⁴.

Ces enseignants ont, dans leur très grande majorité, une perception moins satisfaite de leur condition salariale. Il en est de même des opportunités de promotion de carrière.

Ces résultats plaignent en faveur de la mise en place d'une stratégie nationale de professionnalisation des enseignants prenant en compte un cadre physique de travail adéquat, tout en offrant des opportunités de formation et de promotion de carrière pour tous. Une amélioration de la condition salariale pour une plus grande motivation des enseignants et une plus grande attractivité de la profession est nécessaire.

Plus précisément, la mise en place d'une stratégie nationale efficace de formation continue adaptée devrait permettre aux enseignants d'améliorer leurs qualifications, de modifier ou d'étendre le champ de leurs activités, de prétendre à une promotion et de s'informer sur les progrès réalisés et les innovations, aussi bien pour le contenu que pour les méthodes, dans les disciplines et dans les domaines d'enseignement.

Il est souhaitable que l'amélioration du statut des enseignants à la mesure des besoins et des défis en matière d'éducation soit une priorité, ce qui d'une part, favorisera au maximum l'efficacité de l'enseignement et, d'autre part, permettra aux enseignants de se consacrer pleinement à leurs tâches professionnelles, car la hausse de leur rémunération leur assurera un niveau de vie raisonnable pour eux-mêmes et pour leur famille.

Ces différentes pistes de politiques relatives aux enseignants devraient contribuer à consolider la bonne qualité du climat scolaire déjà perceptible à travers le regard positif que les enseignants déclarent sur la gestion des écoles et sur les programmes scolaires, et également entretenir les bonnes relations au sein du corps enseignant et entre les éducateurs et la communauté.

⁴⁴ Les modes de collecte des données au niveau des écoles ne permettent pas d'exclure un biais de désirabilité sociale.

8.4 ÉVOLUTION DE L'EFFICACITÉ ET DE L'ÉQUITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Les deux cycles (2014 et 2019) de l'enquête PASEC ont permis d'analyser l'évolution de l'efficacité et de l'équité du système éducatif camerounais. Au moins, six principaux constats issus de l'analyse de l'évolution de l'efficacité et de l'équité peuvent être retenus : (i) les inégalités de compétences dans les différentes strates sont situées entre les élèves mais bien davantage dans les inégalités entre les écoles, (ii) l'accroissement des disparités entre les élèves les moins performants et les plus performants a principalement été accompagné par une augmentation des disparités entre écoles, (iii) l'ampleur des inégalités de performances entre les élèves a varié d'une strate à une autre, (iv) l'amélioration des performances est marquée davantage pour les élèves les plus performants, (v) les différences de performances ont augmenté entre les élèves les plus faibles et les plus performants et (vi) les disparités de performances selon le genre ont persisté, selon la discipline évaluée.

Même si les défis sont énormes pour le système éducatif au Cameroun, il convient de noter qu'une amélioration de la performance des élèves et, en particulier, de celle des plus faibles, sans altérer les acquis des plus performants, constitue un défi majeur; tant au niveau de l'efficacité qu'au niveau de l'équité du système éducatif.

Ces différents constats interpellent le Gouvernement camerounais et les différents partenaires du développement à œuvrer pour à la réduction de certaines inégalités remarquables, par exemple, d'ordres territorial et économique. Même si les inégalités d'ordre social peuvent être corrélées à celles d'ordres territorial et économique, la résorption des inégalités d'ordre territorial fait partie de l'un des défis que le système éducatif camerounais s'est fixés à travers, d'une part, la mise en œuvre d'une stratégie sectorielle d'éducation et de la formation, et d'autre part, à travers les inégalités d'ordre économique qui restent un cheval de bataille que le Gouvernement du Cameroun a inscrit dans sa stratégie nationale de développement qu'est le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE).

Donc, il est important de questionner la manière dont les politiques de résorption des inégalités territoriales sont mises en œuvre et de poursuivre les efforts pour réduire ces inégalités. A cet effet, la répartition des ressources (matériel, financier, humain, etc.) entre les écoles (quel que soit leur éloignement) doit se faire dans une logique d'équité, avec une attention particulière pour les écoles très éloignées.

La poursuite des stratégies mises en place pour réduire les inégalités d'ordre social parallèlement à la résorption des inégalités d'ordre territorial doit se faire dans un cadre qui ne creuse pas encore le fossé entre élèves forts et élèves faibles. Ceux-ci doivent bénéficier d'un accompagnement qui évite un cycle d'accumulation d'élèves en échec scolaire.

Sur la question du genre, il est nécessaire d'intensifier les efforts en faveur des filles et de les motiver dans l'apprentissage des mathématiques. A cet effet, il convient de questionner les stratégies d'élimination des stéréotypes sexistes qui doivent inclure la communauté, les enseignants et les directeurs d'école.

8.5 PERSISTANCE DES GOULOTS D'ÉTRANGLEMENT DANS LES ZEP.

En plus du problème de l'offre insuffisante d'éducation (insuffisance des salles de classe, des enseignants, etc.), les ZEP présentent un faible taux de scolarisation des filles due aux pesanteurs culturelles (mariage précoce, etc.) et économiques (activités de subsistance en agriculture, élevage et pêche comme principales sources de revenu, etc.).

Plus de deux décennies après l'adoption du concept ZEP, les efforts consentis dans ces régions du pays se sont avérés inefficaces pour combler le fossé existant avec les autres régions. Le Gouvernement camerounais se doit de redéfinir les objectifs et les priorités d'intervention en éducation dans les régions dites ZEP pour assurer des apprentissages de qualité aux élèves, tout en réduisant le poids des déterminants socio-économiques.

En outre, la politique de décentralisation des administrations publiques au Cameroun, devrait accélérer celle du système éducatif encore centralisé. En effet, l'étude sur les comportements, les aptitudes et les pratiques sur la scolarisation des enfants, particulièrement, celle des filles, menée dans les ZEP propose l'intensification de la communication et de la sensibilisation, à travers les organisations de la société civile et les leaders communautaires, en vue de la promotion du droit à l'éducation de tous les enfants (MINEDUB – UNICEF, 2018).

CONCLUSION

Les résultats de l'évaluation mettent en exergue, une fois de plus, l'existence d'une influence du contexte scolaire sur les résultats scolaires, à travers les conditions matérielles d'accueil et les dotations en matériels didactique et pédagogiques. Or, la mise en place de ces conditions est souvent liée à des facteurs extérieurs à l'école, notamment, à la gouvernance globale du système éducatif et à la répartition nationale des dotations. Il en est de même des choix politiques en matière de formation des enseignants, d'approches pédagogiques, notamment, au regard de paradigmes dominants (approche par compétences) et de linguistique (langue d'enseignement/bilinguisme) qui déterminent aussi l'efficacité interne du système éducatif. A cela, s'ajoutent les disparités selon les régions (urbain, rural, zones enclavés, situation de conflits, etc.), les différences selon la nature des établissements (publics, privés, écoles des parents, etc.) et les effets possibles de facteurs socioculturels ou socio-économiques sur les résultats selon le genre.

Ces facteurs sont parfois difficilement maîtrisables, sans l'intervention d'autres acteurs, souvent extérieurs à l'école, notamment, les chercheurs et les universitaires et les décideurs, ce qui suppose l'instauration de partenariats pour une approche plus systémique des problèmes du système éducatif.

Au regard des analyses qui précèdent et des pistes de réflexions qui en découlent, l'intervention de la CONFEMEN sera renforcée en matière d'accompagnement des pays et en accord avec la logique qui a prévalu à la mise en place de l'évaluation, notamment, la volonté de se saisir des résultats pour alimenter les politiques éducatives. La définition de feuilles de route au niveau national, issues de l'exploitation des principaux résultats pour l'amélioration des apprentissages et la réduction des disparités dans les pays constitue un élément essentiel dans la mise en place ou la réorientation des politiques éducatives nationales.

La mise en place de l'évaluation sera renforcée d'une part, par la mise sur pied d'une structure dénommée Unité des Acquis Scolaires (UAS), chargée de piloter régulièrement des évaluations des acquis des élèves du primaire et du secondaire et, d'autre part, par l'élaboration et par la mise en œuvre d'un plan de formation des formateurs dans les régions du pays dites « Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) » grâce à l'exploitation des résultats des évaluations standardisées. La définition d'une feuille de route au niveau national, issue de l'exploitation des principaux résultats pour l'amélioration des apprentissages et la réduction des disparités dans les régions et entre les régions du pays constitue un élément essentiel dans la réorientation des politiques éducatives nationales à travers l'élaboration d'un nouveau Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation adossée à la Stratégie Nationale du Développement du Cameroun.

A cet effet, il conviendra de : (i) suivre la stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation au Cameroun qui prend en compte la réalisation des cibles de l'ODD4 pour mieux impacter la qualité des acquis scolaires et l'efficacité du système éducatif et (ii) de travailler sur la question enseignante dans la recherche de la qualité des acquis scolaires et d'explorer de façon plus détailler les déterminants extrascolaires de la qualité des acquis scolaires. Par ailleurs, des analyses secondaires devront être menées afin, d'explorer plus finement certaines thématiques.

CHAPITRE 8

Tableau B5.1 : Décomposition de la variance des scores en lecture et en mathématiques

Lecture			Mathématiques		
Variance École	Variance Élèves	Corrélation intra-classe	Variance École	Variance Élèves	Corrélation intra-classe
6394,6	4933,7	0,6	4597,2	3711,3	0,6

Tableau B5.2 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires : Modèle élèves

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient de régression	Erreur type	Coefficient de régression	Erreur type
Niveau socio-économique de la famille de l'élève	0,1	0,3	0,3	0,3
L'élève est une fille	-8,3	4,3	-17,0	3,3
L'élève a redoublé au moins une fois	-18,0	4,6	-16,5	3,9
L'élève a fait la maternelle	-1,7	4,5	-4,4	4,3
Âge de l'élève	-11,2	2,4	-7,8	2,2
Constante	546,8	17,1	491,8	15,9

Significatif au seuil de 5% ; *Significatif au seuil de 1%

Tableau B5.3 : Facteurs de réussite associés aux performances scolaires : Modèle élèves-enseignants

	Lecture		Mathématiques	
	Coefficient de régression	Erreur type	Coefficient de régression	Erreur type
Absentéisme du maître	-7,6	8,6	-1,2	7,1
Nombre d'élève dans la classe	21,2	7,3	20,9	5,4
Niveau socio-économique de la famille de l'élève	0,1	0,3	0,3	0,3
L'élève est une fille	-8,4	4,3	-17,1	3,3
L'élève a redoublé au moins une fois	-18,1	4,6	-16,5	3,9
L'élève a fait la maternelle	-1,6	4,5	-4,4	4,3
Âge de l'élève	-11,1	2,4	-7,7	2,1
Constante	547,5	17,1	492,1	15,9

* Significatif au seuil de 10% ; **Significatif au seuil de 5% ; ***Significatif au seuil de 1%

		Lecture		Mathématiques	
		Coefficient	Erreur type	Coefficient	Erreur type
Élèves	Niveau socio-économique de la famille de l'élève	-0,5	0,3	-0,2	0,3
	L'élève est une fille	-8,6	4,3	-17,3	3,3
	L'élève a redoublé au moins une fois	-17,1	4,6	-15,7	3,8
	L'élève a fait la maternelle	-3,2	4,4	-5,4	4,2
	Âge de l'élève	-10,7	2,4	-7,3	2,1
Classe	Absentéisme du maître	-1,2	5,4	3,0	4,4
	Nombre d'élève dans la classe	3,4	5,5	4,7	3,9
Écoles	Indice d'implication de la communauté	-0,1	0,5	-0,1	0,4
	L'école est dans une zone urbaine	-66,2	87,8	-110,5	77,5
	Niveau socio-économique/milieu urbain	2,5	1,1	2,7	1,1
	Interaction infrastructures de l'école et zone urbaine	-2,7	1,2	-0,6	1,0
	Interaction aménagement du territoire et zone urbaine	1,3	1,6	-0,1	1,4
	L'école est privée	4,9	13,1	13,7	11,5
	Le directeur est une femme	43,0	12,5	31,2	11,5
	Niveau socio-économique moyen par école	25,7	7,4	20,8	6,0
	Indice d'infrastructures	51,5	11,8	34,9	10,0
	Indice d'aménagement du territoire	-11,9	11,2	-6,1	10,0
Constante		597,7	34,5	553,7	32,4



Depuis sa création en 1960, la Conférence des Ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) œuvre pour la promotion de l'éducation et de la formation professionnelle et technique. Elle représente un espace de valeurs partagées, d'expertise et de solidarité agissante. Elle compte aujourd'hui quarante-quatre États et gouvernements membres.

Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) est un outil d'appui au pilotage des systèmes éducatifs des États et gouvernements membres de la CONFEMEN en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Créé en 1991, il vise à informer sur l'évolution des performances des systèmes éducatifs, afin d'aider à l'élaboration et au suivi des politiques éducatives.

Quatorze pays ont participé à l'évaluation internationale PASEC2019 : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Gabon, la Guinée, Madagascar, le Niger, la République Démocratique du Congo, le Sénégal, le Tchad et le Togo. Cette évaluation a permis de mesurer le niveau de compétences des élèves en début et en fin de scolarité primaire, en langue d'enseignement et en mathématiques. Elle a également permis d'analyser la maîtrise par les enseignants, de contenus disciplinaires et didactiques en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Des relations entre les performances des systèmes éducatifs des pays évalués et certains facteurs issus des données contextuelles auprès des élèves, des enseignants et des directeurs ont été analysées. Enfin, l'évolution de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs des 10 pays ayant participé aux deux cycles (2014 et 2019) a été aussi analysée.

Le présent rapport présente les principaux résultats de l'évaluation PASEC2019 au Cameroun.