



HAL
open science

Efficacité comparée de l'enseignement public et privé au Cameroun

Henri Ngonga

► **To cite this version:**

Henri Ngonga. Efficacité comparée de l'enseignement public et privé au Cameroun. Education. Université de Bourgogne, 2010. Français. NNT : . tel-00554325

HAL Id: tel-00554325

<https://theses.hal.science/tel-00554325>

Submitted on 10 Jan 2011

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

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

UNIVERSITE DE BOURGOGNE
Faculté de Lettres et des sciences Humaines
Ecole Doctorale Lisit 491
IREDU-UMR-CNRS 5225

THESE

Pour l'obtention du grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE BOURGOGNE
Spécialité : Sciences économiques

Présentée et soutenue publiquement par

Henri NGONGA

Le 19 mars 2010

**EFFICACITE COMPAREE DE L'ENSEIGNEMENT
PUBLIC ET PRIVE AU CAMEROUN**

Directeur de thèse :

Monsieur Denis MEURET

Membres du jury : Messieurs

Emmanuel TRIBY, Professeur, Université de Strasbourg, (Rapporteur)

Gérard SENSEVY, Professeur, IUFM de Bretagne, (Rapporteur)

Denis MEURET, Professeur, Université de Bourgogne, Institut Universitaire de France

François ORIVEL, Directeur de Recherche IREDU-CNRS-Université de Bourgogne

L'Université n'entend donner aucune approbation ou improbation aux opinions émises dans les thèses. Celles-ci doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

A mon épouse Georgette NGONGA pour tes sacrifices. Je manque de mots, mais voici arrivé ton tour de poursuivre aussi les études doctorales

A Henry NGONGA, tu dois faire comme moi, on n'est pas trop vieux pour apprendre

A mon feu père, ton fils est allé loin dans les études comme tu le souhaitais

Remerciements

Sans la collaboration active de : l'Institut de Recherche sur l'Éducation, Sociologie et Économie de l'Éducation de Dijon (IREDU) ce travail n'aurait pas vu le jour. Que toute personne faisant partie de cette institution et qui m'a apporté une aide et soutien, soit ici remerciée.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à Monsieur Denis Meuret pour avoir accepté de diriger ce travail, pour son encadrement, ses nombreux conseils et soutien constant tout au long de cette recherche.

Je remercie monsieur Serge CUENIN et son épouse Anne Marie CUENIN pour leur amitié sincère.

Je remercie particulièrement Monsieur Jean Danrey pour la lecture et les corrections de ce travail, l'appui et les conseils précieux qu'il m'a apportés, il m'a également apporté une aide matérielle indispensable à la conduite de cette recherche.

Mes remerciements vont à Sylvie GERVREAU. Elle m'a encouragé et soutenu.

Je ne saurais terminer sans penser à mes enfants KUICHEU NGONGA Stéphanie, Henry NGONGA, Henri Georges NANA NGONGA, Henri NANA NGONGA. Serge Henri ONANA

Je pense à mes autres enfants

- Robin dos Santos pour tes encouragements et ton soutien moral
- KEUMMOE Evelyne pour tous ce que tu as pu faire pour la réussite de ce travail.

Résumé

Dans cette thèse, nous traitons de l'efficacité comparée de l'enseignement public et de l'enseignement privé au Cameroun. Le système éducatif camerounais actuel porte les marques de la période coloniale. L'école est passée par trois stades : avant, pendant et après la colonisation. Le système éducatif actuel se caractérise par une forte demande d'éducation et une offre d'éducation insuffisante aussi bien publique que privée. Les redoublements et les abandons sont fréquents et élevés. Le système éducatif est peu efficace dans son ensemble. Deux sous-systèmes éducatifs hérités de la période coloniale fonctionnent à la fois, l'un francophone et l'autre anglophone. Deux secteurs d'enseignement fonctionnent également l'un public et l'autre privé. Le secteur privé est composé de quatre types d'écoles : le privé laïc, le privé confessionnel, le privé communautaire et le privé des parents. Un grand nombre de parents d'élèves choisissent de scolariser leurs enfants dans les structures scolaires privées. Ils estiment que le secteur d'enseignement privé est plus efficace que le secteur d'enseignement public. L'analyse comparée des deux secteurs montre que les écoles privées sont associées à une meilleure progression des élèves. Elles sont en définitive plus efficaces que les écoles publiques. Un élève scolarisé dans le secteur privé obtient en moyenne de meilleurs résultats que son camarade qui fréquente le secteur public. L'analyse de la réussite des élèves au Certificat d'Etudes Primaires montre la supériorité numérique des élèves des institutions privées. Les chances d'obtenir le CEP sont plus élevées chez les élèves d'écoles privées confessionnelles et des structures publiques. Les variables de contexte scolaire sont aussi responsables de la variabilité des résultats des élèves dans chaque secteur d'enseignement.

Mots clés : Acquisition, Enseignement public, Enseignement privé, Anglophone, Efficacité, Ecole laïque, Ecole confessionnelle, Ecole communautaire, Ecole des parents. Francophone, Progression.

Summary

In this thesis, we treat with the efficiency compared by the state education and by the private education in Cameroon. The current educational system carries the marks of colonial period. The school is crossed by three stages the school before the colonization, the school during the colonization and the school after the colonization. The current educational system is characterized by a strong educational request and an insufficient educational offer. The redoubling and the abandonments are frequent and raised. The educational system is little effective in general. Two educational sub-systems inherited from colonial period work, the one French speaker and the other English speaker. Two sectors of education also work the one public and the other deprived. The private sector consists of four types of schools: the school private layman, the school deprived confessional, the school deprived community and the school deprived of the parents. A large number of the parents choose to school their children in the private school structures that consider more effective than the public schools. The analysis compared by both sectors shows that private schools are associated with a better progress of the pupils. They are more effective after all than the public schools. The analysis of the success of the pupils to the Certificate of Primary Studies shows the numeric superiority of the pupils of the private institutions. The chances to obtain the CEP (Basic School-Leaving Qualification) are more raised (more brought up) at the pupil's of confessional private schools and the public structures. The variables of school context are also responsible for the variability of the results (profits) of the pupils in every sector of education (teaching).

Keywords: State education, Private education, French-speaking education, English speaking, Efficiency, Acquisition, Confessional progress, Laic schools, Schools, Community school, School of the parents.

Sommaire

	Introduction Générale	5
PARTIE I	Contexte général du développement de l'éducation	14
Chapitre 1	Quelques faits historiques et sociologiques de l'éducation	16
1.	L'éducation avant la colonisation ou éducation indigène	16
2.	L'éducation pendant la colonisation	18
2.1	L'éducation pendant la colonisation allemande	18
2.2	L'éducation pendant la colonisation Française	21
2.3	L'éducation pendant la colonisation anglaise	23
Chapitre 2	L'école républicaine ou l'école après l'indépendance	26
2.1	Quelques éléments de démographie et d'économie	27
2.1.1	Quelques données démographiques	27
2.1.2	Quelques données économiques	30
2.2	Situation démographique et économique dans les pays de la Communauté Economique des Etats de l'Afrique centrale	33
2.3	Présentation du système éducatif camerounais	36
2.3.1	Organisation du sous- système francophone	36
2.3.2	Organisation du sous système anglophone	41
2.3.3	Les orientations de la politique actuelle de l'éducation	44
2.4	Diagnostic du système éducatif	46
2.4.1	Demande d'éducation	46
2.4.2	Offre d'éducation	50
2.4.3	Principaux indicateurs du système éducatif	54
2.4.4	Profil de scolarisation	55
2.4.5	Rendement interne	57
2.4.5	Disparités	62
Chapitre 3	L'enseignement privé aux Cameroun	69
3.1	Cadre réglementaire de l'enseignement privé	69
3.2	Les composantes de l'enseignement privé	71

	3.2.2	L'enseignement privé Catholique	72
	3.2.3	l'enseignement privé protestant	74
	3.2.4	l'enseignement privé Islamique	76
	3.2.5	l'enseignement privé laïc	76
	3.3	Les problèmes des écoles privées	81
		Les problèmes financiers	81
		Les problèmes pédagogiques	81
Chapitre 4	4.1	Analyse comparative de l'enseignement public et privé	83
	4.1.1	Sous système francophone	83
	4.1.2	Sous système anglophone	88
	4.1.3	Frais de scolarité dans les écoles publiques et privées	89
Conclusion 1			93
PARTIE II		Cadre théorique et méthodologique	96
Chapitre 5		Cadre Théorique	96
	5.1	Définition des concepts	96
	5.1.2	Efficacité	96
	5.1.3	Qualité	99
	5.1.4	Climat	101
Chapitre 6		Examen de quelques littératures	104
	6.1	Demande d'éducation publique ou privée	104
	6.4	Les théories sur l'efficacité des écoles	110
	6.4.1	Théorie du choix public	110
	6.4.2	Théorie de la bureaucratie professionnelle	111
	6.4.3	Théorie des strates emboîtées	112
	6.2	Etudes empiriques sur les effets des établissements	112
	6.2.1	Travaux de Coleman	113
	6.2.2	Travaux de Jenks	117
	6.3	Rôle de l'école sur les acquis des élèves	119
	6.3.1	Les premiers travaux sur le rôle de l'école	119
	6.3.2	La school effectiveness	123
	6.3.3	La school mix	128
	6.3.4	Les recherches sur l'enseignement public et privé	132

Chapitre 7	Cadre méthodologique	138
7.1	Présentation de la recherche	139
7.1.1	Problématique	139
7.1.2	objectif de la recherche	143
7.1.3	Intérêt de la recherche	143
7.1.3	Les limites de la recherche	143
7.2	Dispositif d'enquête	145
7.2.1	Méthode de constitution de l'échantillon	147
7.2.2	Présentation des supports d'enquête	150
7.3	Cadre analytique retenu	156
7.2.1	Les différentes méthodes d'analyse	159
7.2.2	Les modèles multivariés	159
7.2.3	Test de connaissance	161
7.2.4	La standardisation des notes à l'issue	162
Conclusion	11	163
Troisième Partie	Analyse de l'efficacité comparée de l'enseignement public et privé	164
Chapitre 8	Analyse des caractéristiques de l'ensemble de l'échantillon	165
8.1	Les caractéristiques des élèves	166
8.2	Les caractéristiques des maîtres et de classes	175
8.3	Les caractéristiques des directeurs et d'écoles	183
Chapitre 9	Analyse des Scores bruts et Facteurs explicatifs des scores des élèves au CM2 et en class 6	187
9.1	Analyse des scores bruts	196
9.1.1	Scores bruts par groupe de scores	188
9.1.2	Scores bruts par secteur d'enseignement	190
9. 1.3	Scores bruts minimum et maximum par type d'école	191
9.1.4	Variations des scores des élèves au sein des écoles et entre les écoles	192
9.2	Scores bruts et quelques caractéristiques de l'échantillon	195
9.2.1	Analyse des scores bruts et quelques caractéristiques des élèves	196
9.2.2.	Scores bruts des élèves et caractéristiques des maîtres et des classes	203

9.2..3	Scores bruts des élèves et caractéristiques des directeurs et des écoles	208
9.3	Scores bruts aux différents items	212
9.3.1	Scores bruts aux différents items dans les écoles francophones.	212
9.3.2	Scores bruts aux différents items dans le sous-système anglophone.	216
9.4	Les facteurs explicatifs des scores	219
9.4.1	Effets globaux des facteurs de réussite aux tests de connaissances	218
9.4.2	Impact des différentes variables de l'échantillon	223
9.5	Analyse de la réussite des élèves au Certificat d'Etudes Primaires (CEP) dans le sous-système francophone	245
9.5.1	Description des caractéristiques de l'échantillon	246
9.5.2	Estimation des modèles de la réussite au CEP	252
Chapitre 10	Analyse comparée des effets des conditions de scolarisation sur les scores des élèves de l'enseignement public et privé	256
10.1	Sous-système francophone	257
10.2	Sous-système anglophone	279
10.2.1	Analyse des variables de contexte scolaire	284
10.3.1	Analyse de l'impact des différentes variables sur les scores des élèves	286
Bibliographie		299
Annexes		304
	Questionnaires	305
	Tests de connaissances	321

Introduction générale

Le Cameroun, comme la plupart des pays d'Afrique sub-saharienne, s'est concentré particulièrement sur son système éducatif au cours des dernières décennies. Le pays a beaucoup investi dans ce secteur, en y consacrant un pourcentage élevé de son Produit Intérieur Brut (3,5%).

Pour l'année 2008, les dépenses d'éducation représentent 12% de dépenses publiques. La part des dépenses d'éducation consacrées à l'enseignement maternel et primaire se situe à 29% des dépenses publiques d'éducation. Cette proportion consacrée à l'enseignement maternel et primaire reste faible par rapport aux montants alloués aux autres niveaux d'enseignement.

Or, depuis quelques années, le Cameroun est confronté à une crise financière sans précédent dont les ramifications empêchent le développement de l'éducation publique et occasionnent un déficit budgétaire chronique. Ainsi, la part du budget consacrée à l'éducation ne suffit plus à créer des infrastructures et à faire fonctionner les écoles publiques. Face à cette crise, la forte croissance démographique a entraîné une augmentation de la demande sociale d'éducation qu'il importe de satisfaire. Pendant ce temps, la capacité d'accueil dans les écoles publiques s'est avérée très insuffisante pour admettre tous les enfants en âge de fréquenter. La pression démographique fait augmenter les effectifs dans les salles de classe. Cette situation naturellement influence la qualité de l'enseignement offert dans les écoles.

Devant la situation économique difficile que nous venons de décrire, les mécontentements viennent de tous les côtés : les maîtres ne sont pas contents de leur salaire revu à la baisse, les classes sont surchargées et de la tendance actuelle est à regrouper de plus en plus les élèves selon le mode multigrade en vue de parvenir à un gain d'enseignants et de salle de classe. Les parents se plaignent de l'inefficacité de l'enseignement public et du fait que certains maîtres s'activent ailleurs au lieu d'enseigner.

Incapable de financer seul l'éducation et soucieux d'apporter des éléments de réponse aux mécontentements, surtout ceux qui proviennent des parents, l'Etat a fait appel aux partenaires privés pour construire de nouvelles écoles et scolariser les élèves que les écoles publiques ne peuvent pas accueillir pour diverses raisons. Dès lors, les structures privées se sont rapidement développées au Cameroun. Le défi actuel à relever par les responsables du système scolaire est celui de mener une politique éducative qui apporte des meilleurs enseignements aussi bien dans l'enseignement public que privé.

L'Etat camerounais se trouve maintenant devant un dilemme : comment concilier les deux types d'enseignement en termes de qualité alors que la démographie est sans cesse en augmentation ? L'enseignement public est assuré par l'Etat tandis que l'enseignement privé est financé par les personnes morales ou physiques jouissant des droits civiques et disposant des moyens financiers pour investir dans la création des structures scolaires privées. Les promoteurs privés créent et font fonctionner des établissements scolaires déclarés conformes aux lois et règlements en vigueur. Les derniers textes sur l'enseignement privé consacrent la suppression des autorisations de création et d'ouverture d'écoles privées. Désormais, il suffit à un promoteur de déclarer à l'administration scolaire l'existence de la structure pour la faire fonctionner. On est passé du régime d'autorisation à un régime de déclaration.

Depuis que Schultz (1961), Becker (1964) et Mincer (1958, 1974) ont mis l'accent sur le rôle de l'éducation en soulignant sa capacité à modifier les caractéristiques des individus, leur position sur le marché du travail et son influence dans les rapports de force existant entre les différents groupes sociaux, l'éducation est devenue un enjeu économique important. Les recherches sur la croissance économique, notamment celles de Denisson (1962), Barro (1991) et Romer (1990, 1994), ont donné un coup d'accélérateur en montrant la contribution de l'éducation à la croissance économique des nations (Loening, 2005).

Les recherches ultérieures ont orienté les réflexions sur les déterminants des acquis des élèves, en soulignant le rôle de l'école dans leur réussite (Coleman, 1966) (Jenks, 1972) (Campbell et Alexander, 1965) (Hanushek, 1986) et, plus récemment, sur l'influence de la composition sociale des établissements dans la réussite des élèves

(Duru-Bellat et Merle, 1997). Elles ont porté d'autres part sur les possibilités qu'ont les individus de choisir entre faire des études ou de ne pas en faire, d'arrêter les études ou de les continuer, de choisir entre l'enseignement public ou privé (Langouet et Léger, 2000) ou encore le choix de fréquenter une école privée laïque ou une école privée confessionnelle. Ces recherches qui portent sur les pays développés ont été étendues récemment dans les pays en développement et notamment en Afrique (Pshacharopoulos 1990, 1994). La question de l'efficacité de l'enseignement public ou de l'enseignement privé est alors devenue une véritable problématique de recherche et un enjeu majeur pour les Etats et les parents d'élèves.

Si les problèmes de l'échec scolaire sont toujours au centre des préoccupations des parents d'élèves et des responsables chargés des questions de l'éducation dans les pays développés, ceux relatif à l'efficacité de l'enseignement public et privé constitue pour les pouvoirs publics en charge de l'éducation un nouveau terrain de réflexion et, pour les parents, un objet d'inquiétude.

L'enseignement public se révèle peu efficace et se caractérise par des redoublements et des abandons fréquents. Il faut 8,5 années-élèves en moyenne pour qu'un enfant parvienne à obtenir le CEP. Le coefficient d'efficacité interne pour l'enseignement public est estimé à 69,3%. (31% de ressources allouées à ce secteur d'enseignement sont donc gaspillées).

Par contre, on note dans l'enseignement privé moins de redoublements et peu d'abandons. Le coefficient d'efficacité interne est de 80,9%. Il faut 7,1% années-élèves pour qu'un enfant obtienne le Certificat d'Etudes Primaires.

Devant ce sombre tableau de l'enseignement public, l'Etat se trouve face à la nécessité de choisir entre cesser le financement d'un enseignement public jugé inefficace au profit de l'enseignement privé jugé plus efficace ou le réguler autrement pour améliorer son efficacité.

On sait que l'enseignement primaire est gratuit et l'enseignement privé payant. Choisir de s'intéresser uniquement à l'enseignement privé au détriment de

l'enseignement public signifie que l'Etat devrait sacrifier 36% d'enfants de familles pauvres qui fréquentent tous les écoles publiques. L'Etat pourra-t-il continuer, au nom de la justice sociale d'offrir une moins bonne éducation dans les écoles publiques à une frange de la population ? Et, en même temps, fournir une bonne éducation à 5% d'enfants de familles riches qui sont scolarisés dans les écoles privées ? En d'autres termes, peut-on accepter que les classes sociales défavorisées aient une moins bonne éducation que les classes sociales favorisée ?

Dans cette perspective, chaque parent d'élèves a son opinion sur l'enseignement public et privé. Quelques parents camerounais ont livré leurs opinions qui peuvent tenir lieu d'exemple. Ainsi, ce parent qui tient les propos suivants : « **Mes enfants ont tous fréquenté les institutions publiques et ont bien réussi leur scolarité. Ils ont tous occupé les premières places** ». Ou encore ce cadre d'une entreprise privée qui affirme : « **J'ai deux enfants en âge scolaire, l'aînée fréquente le CM1 dans une école privée, sa performance scolaire est irréprochable. Par contre, j'ai été obligé de retirer son petit frère de l'école publique du quartier à cause de sa mauvaise performance scolaire, maintenant il s'en sort mieux dans l'école privée qu'il fréquente actuellement. Il a réussi son année scolaire sans problème** ». Et, enfin, cette femme responsable au Ministère du Travail et de la Sécurité Sociale qui nous dit : « **Aucun de mes jumeaux n'est performant à l'école, ils ont tous échoué l'entrée en classe supérieure en fin d'année scolaire 2007 : la cadette fait la SIL dans une école privée et sa sœur aînée fait la même classe mais à l'école publique de Mendong à Yaoundé** ».

Des propos comme ceux ci sont légion chez les parents camerounais. Nous pourrions en citer plusieurs autres exemples. Ces propos, on le voit, témoignent de ce que les parents tirent souvent des conclusions tranchées à partir d'une expérience limitée. L'existence au Cameroun de deux types d'enseignement met donc les parents devant un choix.

D'un côté, les écoles publiques gérées par l'Etat qui accusent un déficit de plus de 30 000 enseignants dans l'enseignement primaire et maternel à cause de l'arrêt du recrutement des maîtres depuis plus de 15 ans. Les salles de classe y comptent parfois

200 élèves dans les grandes villes et l'Etat peine à construire les écoles nécessaires dans un contexte de difficultés économiques.

D'un autre côté, les structures privées, appartenant aux promoteurs privés et aux congrégations religieuses sont fortement demandées. Dans ces structures, les effectifs sont raisonnables et atteignent rarement 70 élèves par classe. Elles sont payantes. Les parents qui choisissent l'enseignement privé doivent s'acquitter de frais de scolarité qui servent de ressources aux structures privées. Malgré les coûts élevés de la scolarité, on estimerait à 25% les parents qui orientent leurs enfants dans les institutions privées.

Ainsi, les parents qui ne sont pas satisfaits de l'enseignement public et ceux qui n'y ont pas trouvé de place s'orientent évidemment vers les structures privées. Les parents qui optent finalement pour l'enseignement privé, se trouvent encore devant un autre choix : celui du choix entre l'enseignement privé confessionnel et l'enseignement privé laïc. Lequel offre un meilleur taux de réussite aux élèves ?

Certains acteurs de l'école camerounaise affirment que l'enseignement public est la seule institution scolaire susceptible de fournir un enseignement de qualité et donc de contribuer positivement à la réussite des élèves compte tenu de ses enseignants bien formés.

D'autres affirment plutôt le contraire. Pour eux, le privé est de loin le meilleur. C'est le type d'enseignement qui apporte aux élèves de bonnes performances au cours de leur scolarité. Ils soutiennent que les enseignants du public, du fait de leur statut de fonctionnaire, ne donnent pas tout leur temps aux élèves et bien plus, avec la baisse de salaire survenue en 1993, ils s'activent plus dans des emplois extérieurs à l'école pour arrondir les fins de mois.

D'autres enfin, ont une position intermédiaire et plus nuancée. Selon ces derniers, rien ne montre à l'état actuel des connaissances que l'enseignement privé offre un enseignement de meilleure qualité que l'enseignement public. Ils estiment que le système scolaire camerounais étant centralisé, il n'existe pas de raison objective qu'un

secteur d'enseignement soit plus performant que l'autre. En effet, les écoles publiques et privées utilisent les mêmes livres et suivent le même programme prescrit par le Ministère de l'Éducation de Base, elles ont probablement la même efficacité.

L'analyse de la réussite des élèves en fonction du type d'enseignement ne peut plus être reléguée au second plan si le Cameroun veut produire des élèves performants et compétitifs et se classer parmi les pays ayant un système éducatif efficace. Comparer l'efficacité de l'enseignement privé et de l'enseignement public suppose que l'on dispose de données sur chaque type d'enseignement. Nous avons mené des enquêtes auprès d'élèves scolarisés dans l'enseignement public et privé et auprès des principaux acteurs concernés par l'éducation : parents d'élèves, maîtres, responsables politiques, responsables du système scolaire, secrétaires à l'éducation, etc. Il a été possible de déterminer les facteurs les plus pertinents qui influencent la demande d'éducation dans l'enseignement public ou privé.

Pour cette recherche, les modèles multivariés sont les plus appropriés. Dans ce travail, il n'est pas question de comparer les effets externes de chaque type d'enseignement. Notre ambition est de comparer l'influence des écoles primaires publiques ou privées sur les performances des élèves. Nous avons choisi de mener cette étude à partir d'une enquête sur les élèves de CM2 (6^{ème} année de l'école primaire) pour le sous-système francophone et ceux de la class 6 (6^{ème} année de l'école primaire pour le sous système anglophone) dans le souci de respecter le bilinguisme de l'école camerounaise.

Le choix porté sur le cycle primaire comporte plusieurs justifications. La première est que les recherches sur l'enseignement public et privé entreprises jusqu'ici concernent l'enseignement secondaire (G. Langouet et A. Léger, 1994), (F. Héran, 1996), (Tavan, 2004). La deuxièmement est que l'éducation primaire conditionne la poursuite des études ultérieures. De fait, un élève qui n'a pas fait preuve d'une bonne scolarité primaire aura des difficultés pour continuer les études.

Le thème central de notre travail est l'analyse comparative de l'efficacité des deux systèmes d'enseignement (public et privé) existant au Cameroun au niveau primaire. Les questions pertinentes auxquelles nous voulons apporter des éléments de réponses sont ainsi libellées :

Quels sont les mécanismes de la demande d'éducation dans l'enseignement privé ou public ?

Lequel offre aux élèves les meilleurs résultats en termes de progression?

Ce travail comporte trois parties.

Dans la première partie, nous présenterons le contexte général du développement du système éducatif camerounais.

Le premier chapitre est consacré à une brève analyse historico-sociologique de l'éducation au Cameroun. Il s'agit en fait de décrire le déroulement de l'éducation traditionnelle avant le contact des populations avec l'Occident. Nous rappellerons succinctement le déroulement de l'éducation pendant la colonisation allemande, française et anglaise, c'est-à-dire la situation de l'école à la veille de l'indépendance.

Dans le deuxième chapitre, nous présenterons le système éducatif Camerounais actuel en prenant soin, lorsque les chiffres existent, de présenter les évolutions depuis 1960. Nous nous servirons des statistiques descriptives pour présenter la situation actuelle du système éducatif (demande, offre d'éducation, politique mise en place, efficacité du système éducatif et rendement interne). Nous relèverons enfin ses forces et faiblesses dans un but comparatif avec les autres pays de la sous-région d'Afrique centrale.

Enfin, dans le troisième chapitre nous procéderons à une analyse descriptive de l'enseignement privé. Nous présentons dans ce chapitre les différents textes organisant l'enseignement privé, son poids par rapport à l'enseignement public ainsi que les différentes familles qui composent ce secteur d'enseignement.

Dans le quatrième chapitre nous mènerons une analyse comparée des indicateurs scolaires entre l'enseignement public et privé.

La deuxième partie s'appliquera à définir le cadre théorique et méthodologique de la recherche.

Nous définirons dans le chapitre 5 quelques concepts utilisés dans ce travail afin d'éviter toute confusion dans les esprits. Efficacité, qualité de l'éducation et climat de l'école.

Au chapitre 6, nous passerons en revue quelques éléments de littérature concernant les performances scolaires des élèves et les effets des établissements scolaires sur la réussite des élèves. En plus de la demande privée ou publique de l'éducation, on présentera les travaux relatifs aux effets de l'école sur les acquis des élèves en s'appuyant sur les travaux connus sous le label du « school effectiveness » et du « school mix ». Les théories sur l'efficacité des écoles et les recherches sur l'enseignement public et privé clôtureront ce chapitre. Ces recherches nous en ont en effet aidés à choisir les variables de notre comparaison.

La troisième partie sera consacrée à l'analyse de l'efficacité de l'enseignement public et privé. Dans cette partie nous utiliserons les données de l'enquête menée sur les élèves de CM2 et de class 6.

Le chapitre 7 traitera du cadre méthodologique de la recherche. Nous présenterons la méthode d'échantillonnage, le dispositif de l'enquête, les questionnaires de collecte de données, les tests de connaissance proposés et les méthodes d'analyse des données collectées.

Dans le chapitre 8 nous utiliserons les statistiques descriptives pour décrire les relations entre les différentes variables collectées au cours de l'enquête et le scores des élèves. Nous présenterons ensuite les scores bruts des élèves obtenus aux différents items proposés dans les tests.

Le chapitre 9 présentera les déterminants des scores moyens des élèves dans les écoles publiques et privées dans chaque matière et dans les deux matières prises ensemble. Nous analyserons ensuite l'efficacité de chaque type d'enseignement à travers les scores par sous-système. L'analyse des modèles multivariés permettront de relever les variables qui créent les différences d'efficacité entre les deux secteurs d'enseignement. Nous analyserons enfin les résultats obtenus par les élèves de notre échantillon 6^{ème} année de l'école primaire à l'examen officiel du Certificat d'Etudes

primaires pour renfoncer et rendre plus solide les résultats obtenus à travers les modèles explicatifs de l'efficacité de l'enseignement privé.

Enfin, le chapitre 10 traitera particulièrement des conditions de scolarisation des élèves dans les institutions publiques et privées et par sous-système. Les facteurs de scolarisation des élèves dans chaque secteur d'enseignement seront analysés dans les modèles afin de répondre à la question de savoir pourquoi le secteur privé est plus efficace que le secteur public ?

Notre travail a pour ambition de chasser dans l'esprit des uns et des autres l'a priori au sujet de l'enseignement public ou privé et de permettre aux responsables de l'enseignement de base d'apporter des solutions dans le sens d'une amélioration des performances du secteur d'enseignement jugé défaillant.

PREMIERE PARTIE :

**CONTEXTE GENERAL DU DEVELOPPEMENT DE
L'EDUCATION**

L'école camerounaise est passée par trois phases.

La première phase concerne l'éducation traditionnelle ou l'école avant la colonisation, Elle décrit l'éducation des enfants avant le contact du pays avec l'occident.

La deuxième décrit la rencontre des populations indigènes avec l'éducation l'occidentale. Elle montre l'éducation des enfants entre les quatre murs.

La troisième présente le système éducatif après l'accession du pays à l'Indépendance. Elle fait le diagnostic de l'enseignement public et privé. Elle montre aussi les disparités dans l'éducation. On peut citer pour cela les différenciations géographiques et sexuelles dont souffre l'école camerounaise. L'existence d'écoles publiques et privées au Cameroun est une pratique héritée de la colonisation, époque pendant laquelle les écoles privées catholiques fonctionnaient sous l'œil bienveillant de l'administration coloniale.

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

Cela étant, nous examinerons dans cette partie, en chapitre 1 quelques faits historiques et sociologiques qui ont marqué l'évolution de l'école camerounaise avant et pendant la colonisation à travers l'école allemande, française et anglaise. Dans le deuxième chapitre, nous traiterons de l'école républicaine en examinant les principales caractéristiques du système éducatif camerounais dans son ensemble. Puis, nous mettrons l'accent sur les différentes réformes engagées au cours de son évolution.

Il convient de préciser que la description envisagée dans ce chapitre repose en grande partie sur les statistiques scolaires et financières recueillies auprès des institutions ci-après : Ministère de l'Education Nationales, Unesco et Ministère de l'Economie et des Finances.

CHAPITRE I

QUELQUES FAITS HISTORIQUES ET SOCIOLOGIQUES DE L'ECOLE CAMEROUNAISE

L'analyse de l'école camerounaise actuelle ne peut valablement être appréhendée sans tenir compte du contexte historique et sociologique de l'éducation. Quatre temps forts permettent de mieux comprendre le développement de l'éducation au Cameroun. Dans la première section, nous décrirons l'école indigène avant la colonisation. Dans la deuxième section, nous examinerons l'école allemande. Dans la troisième section, il sera question de l'école française et dans la quatrième section nous nous intéresserons à l'école anglaise.

1.1 L'éducation avant la colonisation ou l'école indigène

Elle se situe bien avant l'arrivée de la colonisation puisqu'elle s'étend de 1844 à 1884, période au cours de laquelle les données sont disponibles. Au cours de cette période, l'éducation est essentiellement orale et pratique. Elle est essentiellement une responsabilité de la société traditionnelle de l'époque. Elle s'effectue grâce à une socialisation basée sur les valeurs traditionnelles que les parents et la société transmettent aux enfants jusqu'à l'âge adulte. La communauté toute entière orientait, dirigeait et supervisait l'éducation des jeunes dans sa manière de penser, d'agir et de sentir. Le jeune camerounais, avant l'époque coloniale, était éduqué par l'apprentissage des rites et des valeurs traditionnelles ainsi que par l'exercice pratique et progressif d'une profession. Le but était d'inculquer des savoir-faire nécessaires à la vie en société. Toute la communauté servait de guide et de maître. Cette forme d'éducation s'est maintenue jusqu'à l'arrivée de la colonisation avec l'école des « blancs ». Elle n'a pas complètement disparu et subsiste encore aujourd'hui. « **Par contre, ce type de société**

rurale hiérarchisée, immuable, qui précédait, subsiste profondément dans la culture scolaire, cette philosophie de l'initiation à la reproduction et à la conservation inhibe l'initiative, la mobilité, l'invention des jeunes. Si la présence d'éléments durables de l'éducation africaine séculaire dans l'actuel système scolaire camerounais fournit d'intéressant aspects de pertinence, elle n'y introduit cependant pas moins d'autres aspects négatifs qui freinent l'efficacité »¹

Cette forme d'éducation permettait aux jeunes d'intérioriser les valeurs socioculturelles de leur milieu tout en favorisant la construction d'une personnalité qui leur était propre et pouvait faire de chaque adolescent un être unique. Cette manière d'éduquer permettait à l'adolescent de se calquer sur l'adulte tout en se formant sur le plan individuel. La diversité des milieux d'éducation participait à la socialisation du jeune. Cette forme d'éducation a persisté jusqu'à l'arrivée des allemands en Juillet 1884.

Les missionnaires allemands ont été les premiers à créer des écoles au Cameroun avant même la colonisation proprement dite. L'objectif n'était pas de former les camerounais comme agent de développement mais d'assurer l'évangélisation des indigènes. L'école servait de vecteur à la religion.

« Au cours des années 1844 à 1884 qui ont précédé le début de la colonisation du Cameroun, de nombreux missionnaires et commerçants anglais, français et allemands (parfois des étrangers interposés comme le pasteur noir Joseph Merrick) débarquèrent sur la côte camerounaise et se livraient à endroit à de nombreuses luttes d'influence concrétisées par la création des maisons de commerces, des églises et des écoles »²

¹ Kenon Valaskakis, S. Gendion, N. Hendrey, A. Girard. Prospective de l'éducation au Cameroun P.8 67 P. 1987.

² R. Mbala OWONO, L'école coloniale a Cameroun, Approche Historico Sociologique Ed. de l'imprimerie Nationale P. 12, 1986.

La première école a été ouverte au Cameroun en 1844 par un missionnaire étranger (venu d'Amérique). « **L'ouverture de la première école au Cameroun, plus exactement à Bimbia, près de la ville de Limbé, dans le département de Fako est l'œuvre d'un missionnaire de la Baptist Missionary society, de Londres le Pasteur Joseph Merrich, fils d'un esclave noir de la Jamaïque. C'était en 1844** »³. La deuxième école a été créée le 23 juin 1845 à Béthel près de la ville de Douala par Alfred Saker appartenant aussi à la Baptist Missionary Society.

Telle se présente la situation de l'école camerounaise avant la colonisation. Elle confirme les allégations selon lesquelles l'école camerounaise a commencé sur les côtes et qu'avant l'occupation due à la colonisation, deux écoles créées par les religieux fonctionnaient déjà sur les côtes camerounaises⁴. Penchons nous maintenant sur la situation de l'école pendant la colonisation. Il s'agit en fait de la colonisation allemande, française et anglaise.

1.2 L'éducation pendant la colonisation

1.2.1 L'éducation pendant la colonisation allemande

Le 14 juillet 1884 marque le début de la colonisation du Cameroun. A cette date, pour la première fois, le drapeau allemand flotte sur le plateau Joss à Douala. Dans un premier temps, le souci du colonisateur fut la pacification du territoire occupé, vinrent ensuite des préoccupations économiques. L'école fut alors reléguée au second plan et abandonnée entre les mains des missionnaires pour poursuivre l'œuvre scolaire commencée avant la colonisation. Le pouvoir public avait d'autre souci que de construire les écoles. L'implantation de l'administration allemande provoqua le départ de la Baptist Missionary Society au profit d'une confession protestante dénommée la « mission de Bâle ». En 1886, le gouvernement de Bismarck autorisa la présence de

³ Op. cité.

⁴ Kenon Valaskakis, S. Gendion, N. Hendrey, A. Girard. **Prospective de l'éducation au Cameroun** P.6 67 P. 1987.

missions catholiques au Cameroun par l'intermédiaire de la « Societas Apostolus Catholici » des « pères Pallotins » Les missionnaires allemands de toutes les confessions religieuses ont fait construire 613 écoles, essentiellement concentrées dans la partie sud du territoire jusqu'en 1913⁵.

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

Population totale : 2 230 000 habitants

Population scolaire : 36 833 élèves

- **Secteur public : 2,3% des élèves scolarisés**
- **Secteur privé confessionnel 97,7% des élèves scolarisés »**⁶

Pendant la colonisation allemande, l'enseignement confessionnel, largement subventionné par la puissance d'occupation, était la seule organisation autorisée à scolariser les enfants. Bien que les langues locales fussent enseignées pour aider à la lecture de la Bible, l'objectif était d'encourager l'apprentissage de la langue allemande dans les écoles.

Il est important de relever que l'enseignement privé dépendait entièrement des organismes religieux, **« C'est une réalité évidente que dans le domaine de l'école, les intérêts culturels et nationaux de l'Etat colonisateur allaient de pair avec ceux des communautés missionnaires. L'indication est d'autant plus apparente que justement l'Allemagne, bien plus que d'autres pays, s'intéressait tout particulièrement au soutien total de l'activité éducatrice des missionnaires. Les coûts très élevés qu'entraînait la création et l'entretien d'un grand nombre d'écoles officielles, écartaient totalement le fait qu'on puisse penser à leur**

⁵ R. Mbala OWONO, L'école coloniale a Cameroun. Approche Historico Sociologique Ed. de l'imprimerie Nationale P. 12, 1986

⁶ Y. Martin Disparités Régionales dans le développement de l'Education. Ed. Unesco P. 42. Paris 1981 529 P

multiplication »⁷. Pour le colonisateur allemand, il n'était pas question d'investir à perte dans l'instruction publique.

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

Pendant la colonisation allemande au Cameroun, les rapports qu'entretenaient les deux peuples était celui de colonisateur à colonisé, et la chicote accompagnait l'action éducatrice dans les écoles. Cette institution nouvelle avait été introduite dans le territoire pour servir de vecteur à une idéologie de l'exploitation et non au développement économique. L'exploitation sans frein du protectorat n'a pas en fait contribué à l'essor du territoire mais plutôt à briser l'harmonie qui résidait entre les peuples indigènes de l'époque. Dans ce contexte, les filles étaient des laissées pour compte puisque le colon n'avait pas besoin de ce sexe pour travailler dans les plantations et poser les rails des chemins de fer. Elles n'étaient bien utiles que pour le lit du colon. Il se disait à l'époque parmi les occupants Allemand que la jeune camerounaise n'avait pas besoin de l'école pour bien meubler les nuits de ses patrons.

« Il se trouve que la situation actuelle au Cameroun porte encore les séquelles de cette époque première de la colonisation et que les disparités entre zones péri-côtières du sud-ouest et celle du nord-ouest sont figées dans leurs proportions depuis 1914 »⁸

⁷ Madiba Essiben Colonisation et évangélisation en Afrique, l'héritage scolaire au Cameroun (1885-1956) éd. Peter Lang, Berne Franfort/M-Las Vegas 1980

⁸ Y. Martin Disparités Régionales dans le développement de l'Éducation. Ed. Unesco P. 42. Paris 1981 529 P

1.2.2 L'école pendant la colonisation française

Les Français prirent possession du territoire camerounais après la première guerre mondiale de 1914-1918, plus précisément après le traité de Versailles en 1919 qui entérina le partage du pays en deux entités, l'une administrée par les français pour la partie orientale et l'autre par les anglais pour la partie occidentale. Comme leur prédécesseur allemand, l'exploitation sans vergogne de la colonie s'est généralisée. Pendant l'occupation française, les écoles laissées entre les mains des missionnaires avaient pour but d'inculquer la culture française. Ils iront plus loin en procédant en même temps à « **la conquête morale** » des pauvres paysans, en les poussant massivement à la religion chrétienne. Les écoles françaises se construiront dans les zones d'implantation de l'église chrétienne. Les populations islamisées de la partie septentrionale du pays seront donc négligées et, par conséquent, leurs zones d'influence ne seront pas dotées en écoles. « **Les missions ne sont pas autorisées à s'implanter dans une région où les foyers politiques, commerciaux, religieux et culturels dominants restent les capitales des chefferies musulmanes** »⁹

Les Français s'attachèrent à supprimer toutes les traces de la colonisation allemande pour s'attacher les populations indigènes. Plusieurs décrets, notamment celui du premier octobre 1920, rendirent l'enseignement obligatoire en langue française et interdirent l'utilisation des langues locales dans l'enseignement.

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

⁹ Y. Martin Disparités Régionales dans le développement de l'Education. Ed. Unesco P. 42. Paris 1981 529 P

souveraineté du pays.... Aucune école ne sera autorisée si l'enseignement n'y est pas donné en français. L'enseignement de toute autre langue est interdit. »¹⁰.

Pour mettre en application les directives ci-dessus, l'administration française ouvrit des écoles publiques n'enseignant que le français.

Après 1945, le système de tutelle imposé à la partie française par la Société des Nations (SDN), favorisa l'expansion de l'école française. Enseignement primaire et secondaire se développèrent finalement car les français avaient besoin d'indigènes sachant lire et écrire pour constituer la nouvelle administration indigène sur laquelle il fallait désormais s'appuyer pour gouverner. Les français avaient également besoin des indigènes scolarisés pour poursuivre la pacification des zones rebelles et aider la population à la compréhension de la Bible écrite en français.

Les effectifs des élèves dans le cycle primaire se présentaient comme suit à la veille de l'indépendance du pays¹¹:

1954.1955	260 467 élèves
1957.1958	350 831 élèves

Quand au budget, il se chiffrait à :

- . Budget de l'Etat : 12 milliards de FCFA
- . Budget de l'éducation : 1 milliard 699 000 de FCFA
- . Aide Fac à l'éducation : 125 000 000 de FCFA

Avec la fin de la 2ème guerre mondiale, la partie française entame la politique d'assimilation dans le but de former avec la France des départements d'Outre Mer.

Au total, pendant la colonisation française, les disparités sexuelles et régionales se sont progressivement installées dans l'éducation, si bien que certains acteurs de l'éducation ont accusé la partie française d'avoir planté les germes des inégalités de

¹⁰ J. Carde (1921) une Note du Haut commissaire de la République Française au Cameroun

¹¹ Annuaire statistique de l'éducation de janvier 1957.

toutes sortes dans le système éducatif. La partie sud du territoire bénéficiait des écoles au détriment de la partie nord islamisée. Le système éducatif actuel porte encore les marques de ces inégalités dans le développement de l'école. La France, par son école, a bouleversé les rapports culturels et politiques existant entre les populations paysannes et leur chef traditionnel. Toute la colonisation française a consisté à installer les écoles dans les régions chrétiennes et dociles du pays en fonction des relations que les populations entretenaient avec le colonisateur. Dans la structure sociale mise en place au cours de cette période de la tutelle française, les différents groupes sociaux n'avaient pas la même importance et l'installation des écoles obéissait à la même logique de discrimination.

1.2.3 L'école pendant la colonisation anglaise

Après le partage du Cameroun lors du traité de Versailles en 1919, les Anglais prirent possession de la partie occidentale. Les Britanniques divisèrent leur possession en deux parties, chacune administrée différemment. La partie Nord, le Northern Cameroon fut rattachée au Nigeria septentrional alors que la partie sud, le Southern Cameroon, fut intégrée au Nigeria oriental. En 1961, la partie sud demanda son rattachement au Cameroun français. Ce qui fait qu'aujourd'hui le Cameroun est un Etat bilingue.

Alors que les français imposaient la langue française dans leurs zones d'influence, les Britanniques toléraient les langues locales dans les écoles. L'enseignement fut également l'œuvre des églises protestantes et catholiques qui utilisaient les écoles pour l'enseignement de la religion. La situation de l'école coloniale dans la zone anglaise se présentait ainsi :¹²

¹² C et G Courade cité par R. Mbala Owono in L'école coloniale au Cameroun, Approche Historico Sociologique P. 46 . 107 P. éd. de l'Imprimerie Nationale nov. 1986

Tableau 1 : Répartition du nombre d'écoles par confession religieuse de 1929-1959

Année	Mission Baptiste		Mission Presbytérienne		Mission Catholique		Total	
	S. West	N. West	S. West	N. West	S. West	N. West	S. West	N. West
1929	1	1	2	-	3	2	6	3
1939	2	5	5	3	11	8	28	16
1949	5	18	32	37	37	41	54	96
1959	14	40	62	78	79	108	155	226

Source : R. Mbala Owono in L'école coloniale au Cameroun, Approche Historico Sociologique P. 46. 107 P. éd. de l'Imprimerie Nationale nov. 1986.

Il convient de relever que les Anglais n'avaient pas créé d'écoles publiques et continuaient à s'appuyer sur l'église comme leurs prédécesseurs allemands. Le Sud-west qui comptait plus d'écoles (6 écoles) que le nord-west (3 écoles) en 1929 fut rattrapé à la veille de la réunification par le nord-west (226 écoles contre 155 écoles). En 40 ans de colonisation anglaise, le territoire n'a pu bénéficier que de 381 écoles confessionnelles (aucune école publique). Ces chiffres confirment le choix opéré par l'administration anglaise de fournir l'éducation à un nombre limité de la population. Le nombre réduit des écoles confessionnelles pour un territoire de 42 116 km² montre que les églises opéraient également un choix dans la construction des écoles. Elles tenaient également compte de la docilité des populations pour implanter les écoles et refusaient d'en construire dans les zones d'influence musulmane.

Tableau 2 ; Distribution du nombre d'écoles et d'enfants scolarisés selon les zones d'influence chrétienne et musulmane.

Zones d'influence	Nombre d'écoles	Nombre d'enfants scolarisés
chrétienne	68	89 356
musulmane	13	1 200
Total	381	90 556

Source : L'histoire du colonialisme camerounais¹³ Firmin Oyono ,1985

¹³ Firmin Oyono , 1985 L'histoire du colonialisme camerounais, ed. Digital p. 96, 376 P.

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

Tableau 3 : Evolution des effectifs des élèves du primaire en 1961

Années	1917	1937	1947	1957	1961
Effectifs	279	11 179	25 200	54 844	95159

Source : R. Mbala Owono in L'école coloniale au Cameroun, Approche Historico Sociologique P. 46. 107 P. éd. de l'Imprimerie Nationale nov. 1986

En effet, les effectifs des élèves de l'enseignement primaire qui étaient de 279 élèves en 1917 sont passés à 95 159 élèves à la veille de la réunification en 1961. Quand à l'enseignement secondaire, le premier collège dénommé « collège saint joseph » fut construit en 1938 par la mission catholique de HILL HILL. A la veille de la réunification, quatre collèges fonctionnaient déjà dans la zone anglaise : un collège catholique et trois collèges protestants. Dans la partie du Cameroun gérée par les Anglais, il n'existait aucun établissement scolaire privé laïc. Toutes les localités où les Allemands n'avaient pas construit d'écoles restèrent également sans école et sans collège. Les élèves qui souhaitaient poursuivre les études secondaires devaient se rendre dans les institutions secondaires au Nigeria. La colonisation britannique avait privilégié la création des grandes plantations produisant les produits de rente au détriment des écoles. Le choix de l'administration anglaise était donc clair : l'économie passait avant l'éducation.

Après avoir relaté le contexte historique et sociologique de l'éducation camerounaise, intéressons nous maintenant dans le second chapitre au système éducatif actuel que nous avons intitulé l'école républicaine ou l'école après l'indépendance.

CHAPITRE 2

L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE ou l'école après l'indépendance

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

L'objectif de ce chapitre est de décrire le système éducatif après l'indépendance pour souligner ses forces et faiblesses, particulièrement celui de l'inefficacité qui le caractérise et dont les déperditions scolaires constituent le fléau le plus important. Cela dit, malgré les efforts consentis par les Pouvoirs publics pour doter le pays d'écoles, de nombreux problèmes continuent à ternir l'image de l'école républicaine : taux de redoublement et d'abandon très élevés, faible taux de rétention des élèves dans l'enseignement de base, fortes disparités entre les différentes régions du pays, accès limité de certaines couches sociales à l'éducation et insuffisance quantitative et qualitative des enseignants.

La situation scolaire du Cameroun ne peut être présentée sans faire ressortir les contraintes démographiques et économiques qui pèsent sur le système éducatif. Elles montrent la capacité du pays à mobiliser les moyens financiers pour faire fonctionner l'école.

Cela étant, nous allons d'abord examiner la situation globale des données économiques et démographiques, puis décrire le système éducatif actuel dans son organisation, en distinguant les deux sous-systèmes : francophone d'une part et

anglophone d'autre part. Enfin, nous relèverons les forces et faiblesses de chaque sous-système.

2.1 Contexte démographique, économique et situation dans les pays de la Communauté Economique et Monétaire des Etats de l'Afrique Centrale (CEMAC).

La description du contexte général dans lequel évolue l'éducation camerounaise se justifie dans la mesure où elle permet de comprendre certaines situations comme par exemple la capacité du pays à financer l'offre l'éducation et à fournir une éducation de qualité. Les données démographiques permettent d'appréhender l'évolution de la population scolarisable et, ainsi de comprendre comment et pourquoi les salles de classes sont bondées.

Nous examinerons quelques éléments de démographie et d'économie puis nous analyserons le PIB du Cameroun. Nous terminerons cette rubrique en menant une analyse comparée des pays de la Communauté Economiques et Monétaires des Etats de l'Afrique Centrale.

2.1.1 Quelques éléments de démographie

Trois grands groupes ethniques réunissant 240 ethnies qui composent la population camerounaise : les Bantous, les Semi-Bantous et les Soudanais. 240 langues nationales sont parlées dans le pays.

La demande d'éducation, en général, est fortement liée à la croissance de la population d'un pays. Dans le Rapport Mondial de suivi sur l'Education Pour Tous de 2007, la population camerounaise est estimée à 16 038 000 000 habitants en 2007. Et, selon les projections des Nation Unies, le Cameroun est en train d'amorcer une phase de transition démographique : le taux annuel de croissance de la population qui était de 2,9% à la fin des années 1990 serait passé à 1,9 % en 2004 et franchira sans doute le cap de 1,5% à l'horizon 2010.

En ce qui concerne les caractéristiques de la population, l'Institut National des Statistiques nous fournit les données suivantes.

Le niveau d'urbanisation du pays est élevé et évalué à 43% en 2007. En 2004, la densité de la population se situait à 36,47 habitants au km²; en 2007, elle est de 33 habitants au km². Elle était composée de 53% de ruraux contre 47% d'urbains avec cependant des grandes disparités entre les différentes provinces du pays et à l'intérieur de celles-ci. La population est essentiellement composée de jeunes de 0 à 14 ans (44,60%), de jeunes âgés de ceux âgés de 15 à 24 ans (20,40%), d'adultes âgés de 25 à 64 ans (31,20%) et de personnes âgées de 65 ans et plus. L'âge moyen de la population se situait aux alentours de 23 ans, l'espérance de vie en 2007 à 61 ans environ dont 63,6 ans pour les femmes et 58,5 pour les hommes.

Le taux annuel de croissance moyen de natalité au niveau national se situait à 38,3%. (Le taux de natalité est le rapport du nombre de naissances vivantes de l'année à la population totale moyenne de l'année). Entre 1988 et 1993, le taux de natalité se chiffrait à 41%, puis, entre 1998 et 2003, descendait à 39%.

Le taux annuel de mortalité est globalement de 50% en 2007 à cause du VIH/SIDA.

La population scolarisable serait de 9 000 000 enfants en 2007. Elle pourrait atteindre 9 500 000 enfants en 2012.

De façon détaillée, la population scolarisable se présente de la manière suivante en 2007 :

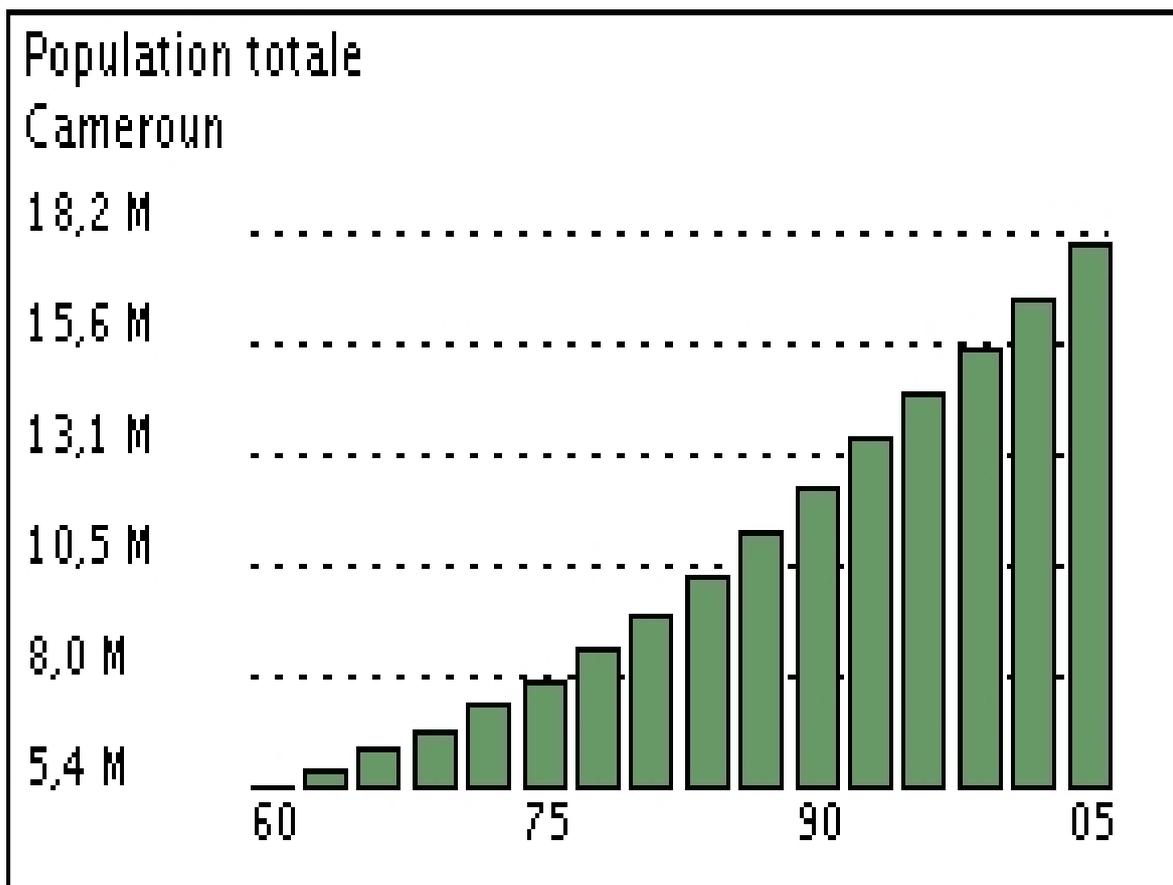
- Maternelle (3-5 ans) : 1 090 000 enfants.
- Primaire : (6-14 ans) 3 990 000 enfants.

L'effet du VIH/SIDA sur le système éducatif de présente ainsi.

Cette pandémie touche 6% des personnes âgées de 14 à 50 ans en 2007. Les filles sont plus infectées que les garçons. 10% de taux de prévalence a été observé chez les filles âgées de 13 à 20 ans.

On estime en 2007 que 600 nouveaux enseignants infectés du VIH/SIDA ne peuvent plus enseigner.

Graphique 1 Evolution de la population camerounaise entre 1960 et 1995



Source : Perspective mondiale/Université de Cherbrooke / Banque mondiale

2.1.2. Quelques éléments de l'économie

Nous nous servons du PIB pour décrire l'économie. De 1960 à 1970, le Cameroun a connu un développement harmonieux de son économie avec un PIB réel qui augmentait chaque année de 4,1% environ. Après 1970, la production pétrolière a donné un coup d'accélérateur à l'économie, ce qui a porté le taux annuel de croissance moyen du PIB à 13% de 1971 à 1978. A partir de 1980, le taux annuel moyen de croissance de l'économie a amorcé une baisse pour atteindre 9% en 1985. L'effondrement des taux d'échange des matières premières au milieu des années 80 a accentué le ralentissement de l'économie camerounaise pendant une dizaine d'années. En 1990, le Cameroun entre de plein fouet dans la récession économique et le franc CFA, unité monétaire en usage dans les pays de la zone francs, est dévalué en 1994.

A partir de 1997, sous l'effet conjugué de la dévaluation du franc CFA et du programme économique triennal que le gouvernement a mis en marche, le Cameroun a entrepris un redressement de son économie qui a abouti à la croissance du PIB de l'ordre de 4% par an. Le graphique ci-dessous présente en même temps une évolution du PIB courant et du PIB constant en monnaie courante de 2006.

Tableau 4 : Indicateurs clé de l'économie camerounaise

Tableau 1 : indicateurs clés de l'économie camerounaise

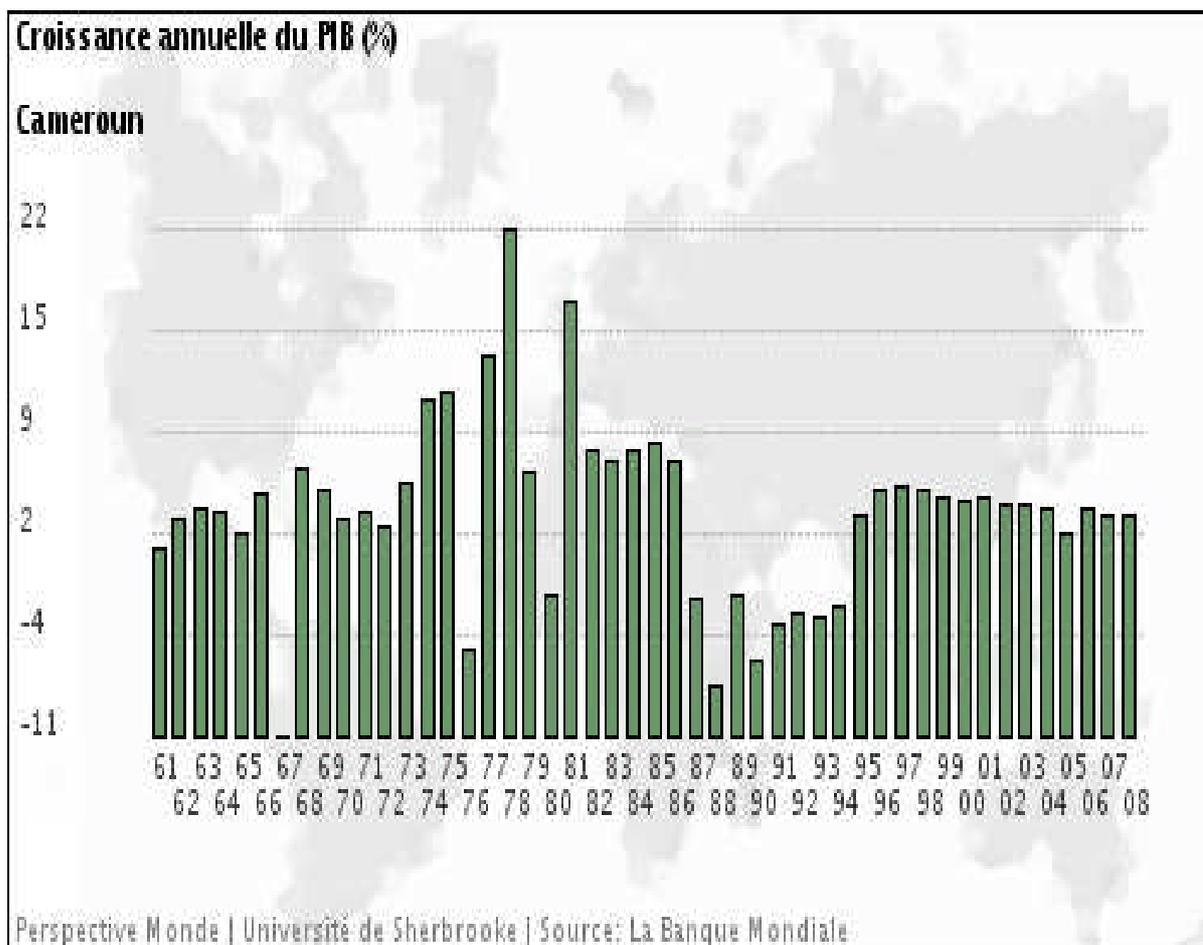
Années	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
PIB à prix courant (milliards de FCFA)	6171	6612	7061	7583	7917	8378	8757	9400
PIB à prix constant de 2000(milliards de FCFA)	6326,6	6612,4	6910,9	7187,9	7482,7	7747,1	7965,2	8304,3
PIB réel Croissance annuelle (en%)	4,3	4,5	4,5	4,0	4,1	3,5	2,7	4,5
Répartition sectorielle (Croissance annuelle en %)								
Secteur Primaire	6,4	3,6	3,73	3,7	3,7	4,2	3,9	4,0
Secteur Secondaire	3,3	4,3	1,0	0,8	0,8	0,5	-0,8	3,9
Secteur Tertiaire	6,4	4,4	8,5	7,3	7,3	5,4	4,7	4,6
Taux de pauvreté (% population)			40,0					38,6
Population	2,8	2,8	2,8	2,8	2,8	2,8	2,8	2,8
PIB/tête	1,5	1,7	1,7	1,2	1,3	0,7	0,0	1,5
Consommation par tête	1,2	1,9	0,2	1,7	4,2	-0,6	-3,4	-2,7
Prix (Croissance annuelle en %)								
Deflateur du PIB		2,5	2,3	3,4	0,3	2,3	1,7	3,1
Prix à la consommation	7,8	14,4	2,8	2,8	0,6	0,3	1,5	1,8
Les composantes de la demande (en pourcentage du PIB)								
Consommation	80,8	79,7	81,0	81,0	82,2	80,6	79,0	75,7
Privée	71,3	70,2	70,7	70,8	72,2	70,4	68,2	65,0
Publique	9,5	9,5	10,2	10,2	10,0	10,2	10,8	10,8
Finances publiques (en pourcentage du PIB)								
Recettes hors Dons	15,0	19,9	17,7	17,9	16,8	15,6	17,0	18,4
Dépenses	13,9	15,6	16,9	16,0	15,5	13,8	15,0	16,2
<i>courantes</i>	<i>11,9</i>	<i>12,1</i>	<i>13,6</i>	<i>13,3</i>	<i>13,3</i>	<i>11,6</i>	<i>12,0</i>	<i>12,3</i>
<i>en capital</i>	<i>1,9</i>	<i>3,3</i>	<i>3,3</i>	<i>2,5</i>	<i>2,1</i>	<i>2,2</i>	<i>3,0</i>	<i>3,9</i>
Source : MNEFI/DAE								

* Sur base d'exécution budgétaire (MINEDUC ET MINESUP)

Source : Stratégie sectorielle de l'éducation 2006

Le Cameroun compte trois secteurs économiques traditionnels: le secteur primaire qui contribue à concurrence de 30% au PIB, le secondaire qui apporte à l'économie 35% du PIB et le secteur tertiaire 35% du PIB. Le Cameroun a été éligible à l'initiative renforcée d'allègement de la dette des Pays Pauvres Très Endettés. Le tableau ci-dessous présente l'évolution du PIB de 1960 à 2008.

Graphique 2 : Evolution de la croissance annuelle du PIB en pourcentage.



2.2 Situation dans les pays de la Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale (CEMAC)

Les pays de la Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale (CEMAC), regroupent le Cameroun, la RCA, le Congo, le Gabon, la Guinée Equatoriale et le Tchad.

L'étude comparative de l'éducation d'un pays avec d'autres de niveau de développement similaire constitue une méthode d'évaluation des systèmes éducatifs. Elle permet l'observation des modes d'organisation de l'enseignement et de comparaison des résultats obtenus. La comparaison internationale permet également d'appréhender d'autres éléments comme les pratiques éducatives, les politiques mises en œuvre dans chaque pays et les choix éducatifs qui en résultent.

Le regard pourrait aussi se porter sur le niveau de ressources du pays (le Produit Intérieur Brut), le niveau des sommes allouées à l'éducation et l'effectif de la population.

2.2.1 La population des pays (CEMAC)

Le Cameroun fait partie des Etats de l'Afrique Centrale et se classe en 1^{ère} position en termes de population. Bien que le Cameroun partage avec les autres pays de l'Afrique centrale un taux de croissance de la population élevé, il est tout de même parmi les pays de la Sous-Région dont le taux de croissance de la population en 2004 est inférieur à 2%. Le tableau ci-dessous montre que le taux de croissance de la population camerounaise (1,9%) est légèrement inférieur à celui de la moyenne des Etats de la CEMAC (2,2%). Globalement, l'évolution du taux de croissance de la population se présente ainsi :

Tableau 5: Population des Etats d'Afrique centrale (CEMAC) en 2004 (en milliers)

Pays	Population	T.A.M C (%) 2002-2004
Cameroun	16 038	1,9
Congo	3883	3,0
RCA	3 965	1,3
Gabon	1 362	1,7
Guinée équatoriale	0 500,109	2,05
Tchad	9 448	3,4
CEMAC	35 236,109	2,2

Source : UNESCO 2004

T.A.M.C : Taux annuel moyen de croissance de la population (%) en 2002-2004

2.2.2. PIB des Etats de la CEMAC et dépenses d'éducation

Nous présenterons le taux de croissance du PIB des pays de la CEMAC avant de faire apparaître leurs dépenses d'éducation. Dans l'ensemble, le taux de croissance du PIB de la Communauté évolue de la manière suivante entre 2002 et 2005 :

Tableau 6 : Evolution des PIB des pays de la CEMAC

Pays	2002	2003	2004	2005
Cameroun	4,0	4,2	3,6	2,4
RCA	0,3	-4,6	3,5	2,8
Congo	4,6	0,7	3,6	8,2
Gabon	-0,3	2,2	1,4	3,0
Guinée équatoriale	20,2	14,0	29,4	8,3
Tchad	8,8	14,3	34,1	8,4
CEMAC	4,1	4,2	6,9	4,0

Source : Banque des Etats de l'Afrique Centrale, 2005

En 2005, les Agrégats économiques des pays de la CEMAC ont sensiblement baissé. Le taux de croissance du PIB est passé de 4,1% à 4,0% en 2005. Les pays comme le Tchad (8,4%), le Congo (8,4) et la Guinée Equatoriale (8,3) ont vu leur taux

de croissance économique à la hausse alors que le Cameroun a connu un ralentissement de son économie. Son taux de croissance du PIB est passé de, 4,0 % à 2,4 % en 2005. Selon les données publiées par la BEAC en 2009, le taux de croissance du PIB réel du Cameroun a évolué ainsi. En 2006, 3,1%, entre 2007 et 2008 il est passé à 4,2% à 6,2%. Le Cameroun, le Congo et le Tchad ont bénéficié de Facilités pour la Réduction de la Pauvreté et de la Croissance (FRPC) mises en place par le FMI en 2006. Le Cameroun a ainsi bénéficié de 18,57 millions de droit de tirages spéciaux (DTS). S'agissant des dépenses publiques d'éducation, les données des pays de la Communauté Economique des Etats de l'Afrique Centrale se présentent de la manière suivante en 2005.

Tableau 7: % croissance du PIB et dépenses publiques d'éducation en % du PIB des Etats de la CEMAC en 2005

	% de croissance du PIB	Dépenses publiques d'éducation en % du PIB
Cameroun	2,4	2,6
Congo	2,8	2,3
Gabon	8,2	*
RCA	3,0	1,2
Guinée Equato	8,3	2,2
Tchad	8,4	2,1
CEMAC	4,0	2,08

Source : Document FMI, BEAC et RESEN cité par S. Cuenin (coût et financement de l'éducation dans les pays en développement)

Au regard du tableau ci-dessus, le Cameroun se classe en dernière position parmi les Etats de la CEMAC en termes de croissance du PIB (2,4%). Par contre, le pays arrive en tête en ce qui concerne la contribution du PIB dans les dépenses publiques d'éducation (2,6%). Cela montre que l'Etat consacre une part importante de son PIB aux dépenses d'éducation.

2.3 Présentation du système éducatif Camerounais

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

Le Ministère de l'Education de Base qui s'occupe des écoles maternelles, primaires et normales d'Instituteurs dans les zones anglophones ou francophones.

Le Ministère des Enseignements Secondaires administre, à travers ses différentes directions et services déconcentrés, les lycées et collèges d'enseignement général ou technique implantés dans toutes les localités du pays (anglophones ou francophones).

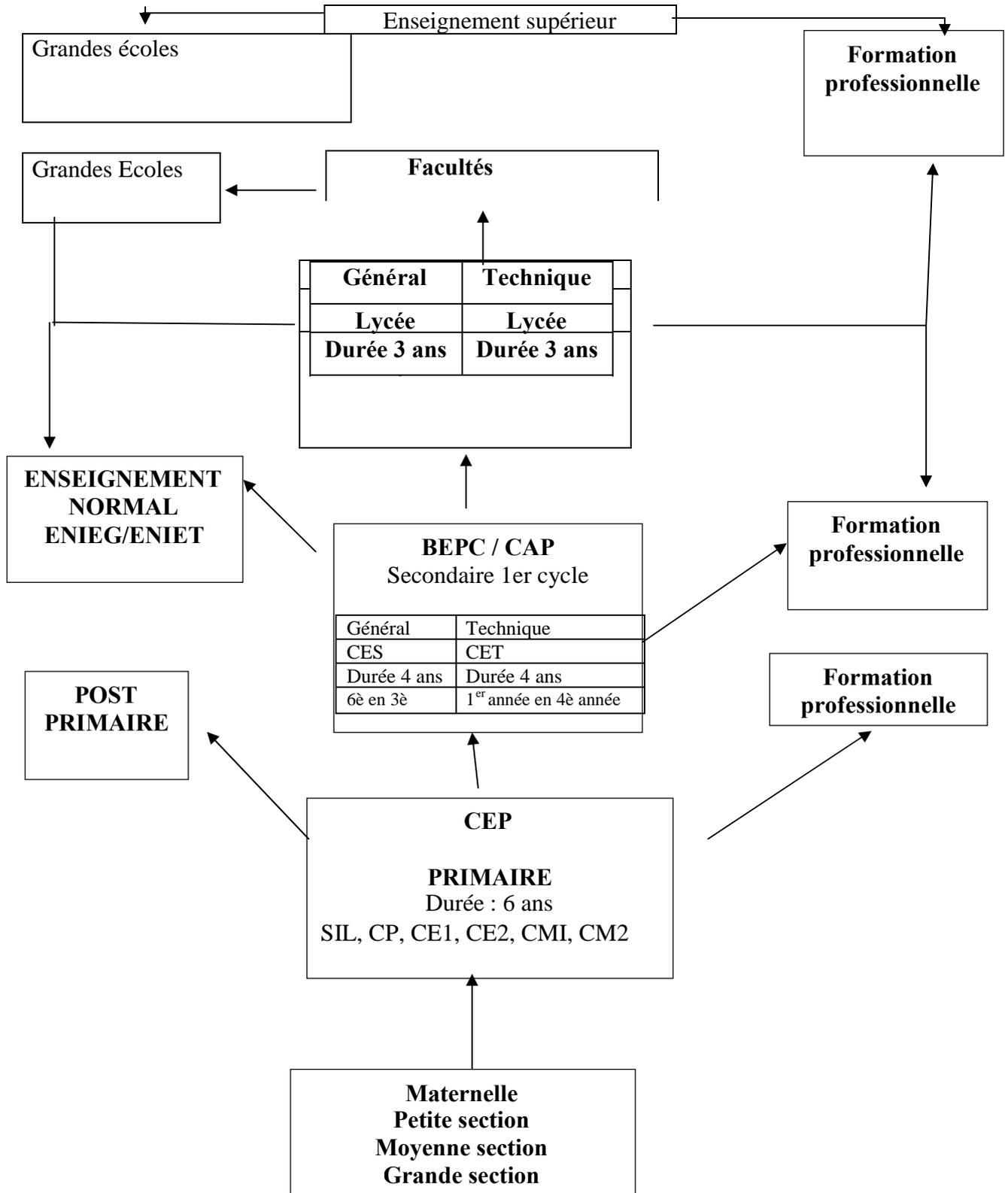
Le Ministère de l'Enseignement Supérieur gère toutes les Universités (anglophones ou francophones) publiques ou privées et les Grandes Ecoles.

Dans les écoles, les lycées et collèges, les cours sont dispensés en français pour le sous-système francophone et en anglais pour le sous-système anglophone. Certains établissements possèdent des structures bilingues où les enseignements sont dispensés en anglais et en français. Dans les Universités et les Grandes Ecoles, les enseignements sont dispensés en Français ou en Anglais, l'enseignant utilisant la langue qu'il maîtrise le mieux.

2.3.1 Organisation du sous système francophone

Le schéma 1 permet de visualiser les différents niveaux d'enseignement dans le système scolaire francophone. Il s'impose à la fois au secteur public et privé. Il convient de souligner que le sous-système francophone s'applique dans les huit provinces du pays ci-après : l'Adamaoua, le Centre, l'est, l'extrême Nord, le littoral, le nord, l'ouest. Il convient aussi de relever que, dans certaines villes de la zone francophone fonctionnent des établissements scolaires qui suivent la formule anglophone dispensent tous les enseignements en Anglais. De même dans les zones anglophones, les enseignements en Français sont dispensés dans certaines écoles. Ce phénomène est beaucoup plus présent dans les capitales provinciales anglophones et notamment les villes de Buéa et de Bamenda où les enfants de fonctionnaires de culture francophone sont scolarisés.

Schéma 1 : Structure du Sous-système éducatif Camerounais francophone



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

- L'enseignement maternel,
- L'Enseignement Primaire,
- L'Enseignement Secondaire (Général et Technique),
- L'Enseignement Supérieur.

Le Ministère de l'Education de Base assure la gestion administrative et pédagogique des écoles maternelles, primaires et Normales d'instituteurs publiques et privées. L'Etat assure le financement des établissements scolaires publics tandis que les écoles privées sont financées par les fonds propres du promoteur.

L'enseignement maternel est le premier niveau. En principe, il dure deux ans comme le stipule la réglementation en vigueur. Mais, dans la pratique, les enfants y restent 3 ans, car de plus en plus, les parents exerçant un emploi de salarié y inscrivent les enfants dès l'âge de 2 ou de 3 ans. Les enfants scolarisés dans les écoles maternelles concernent la petite enfance (4 ou 5ans).

Les études sont organisées dans les deux sections de la maternelle (moyenne et grande) pour une durée de deux ans. Mais, de plus en plus, les « petites sections » se généralisent dans les grandes villes pour accueillir les enfants dès l'âge de deux ans. En général, à l'issue du cycle maternel, tous les enfants s'inscrivent sans condition dans les écoles primaires.

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

de parents refusent d'inscrire leurs enfants à l'école pour des raisons financières et religieuses. Ils préfèrent profiter du travail des enfants dans les champs ou à la maison. Dans la plupart des familles aussi bien chrétiennes que musulmanes, les filles sont le plus souvent sacrifiées pour les études contrairement aux garçons.

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

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

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

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

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

S'agissant de l'enseignement supérieur, l'instance de tutelle est le Ministère de l'Enseignement Supérieur. Cette structure étatique s'occupe administrativement des Universités d'Etat et des Universités privées. On dénombre actuellement six Universités d'Etat :

- 1- L'Université de Yaoundé,
- 2- L'Université de Douala,
- 3- L'Université de Dshang,
- 4- L'Université de Ngaoundéré,
- 5- L'Université de Soa.

L'enseignement supérieur comprend les grandes écoles parmi lesquelles :

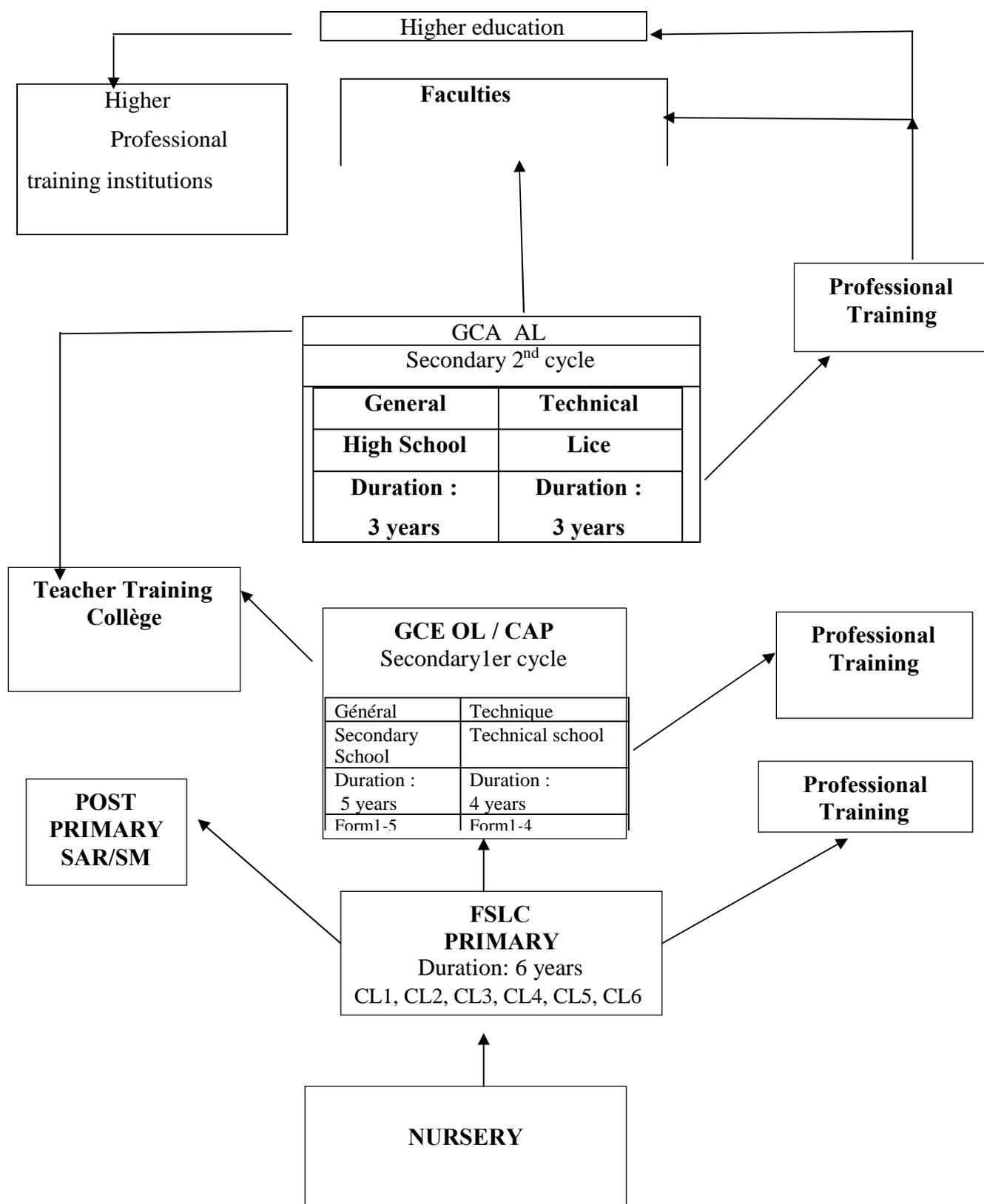
- a. L'École Normale Supérieure de Yaoundé ;
- b. L'École Polytechnique ;
- c. L'École Nationale des Travaux Publics ;
- d. L'Institut Sous-Régional des Statistiques et Economies Appliquées
- e. L'École Nationale des Postes et Télécommunications
- f. L'Institut de Formation et Recherches Démographiques
- g. L'École Nationale d'Administration et de Magistrature

Les Grandes Ecoles recrutent les étudiants sur concours comportant trois étapes : la première étape est réservée à l'étude des dossiers, la deuxième étape consiste en un examen écrit et la dernière étape sous la forme d'un examen oral réservé à ceux qui ont été déclarés admissibles après l'écrit.

Quant aux Universités privées, on en compte plusieurs parmi lesquelles des Universités créées par des institutions religieuses à l'instar de l'Université Catholique d'Afrique Centrale, de la Faculté protestante de théologie et de l'Université adventiste d'Abong Mbang. Dans les Universités étatiques et privées, les études sont sanctionnées par le Brevet Technicien Supérieur (BTS), le Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) pour les cycles de 2 ans, la Licence qui sanctionne 3 années d'études dans les Facultés, le Master délivré après 5 années d'études avec succès dans les différentes facultés et enfin le diplôme de Doctorat délivré après 8 années d'études supérieures couronnées de succès. Il convient de souligner que, dans les Universités camerounaises, les enseignements se déroulent indifféremment en français et en anglais selon que l'enseignant est de culture anglophone ou francophone.

2.3.2 Organisation du sous système anglophone

Schéma 2 : Structure du sous-système éducatif camerounais anglophone



Le schéma 2 présente les différents niveaux d'enseignement dans le système scolaire anglophone. Ce schéma est applicable aussi bien au secteur public que privé. Il convient de préciser que le sous-système anglophone fonctionne dans deux provinces du pays. Il s'agit des territoires anciennement colonisés par les Anglais : le Nord Ouest et le Sud Ouest. Il convient aussi de relever que, dans certaines villes de la zone anglophone, fonctionnent des établissements scolaires qui dispensent des enseignements en Français. Cette pratique vise les populations résidentes de culture francophone et les enfants des fonctionnaires francophones dont les parents travaillent dans les services déconcentrés des localités anglophones.

Le sous-système anglophone est organisé également en quatre niveaux d'enseignement : Nursery, Primary, Secondary et Higher Education.

Les écoles relevant du Nursery school et du Primary school sont placées sous la tutelle administrative du Ministère de l'Education de Base.

Les lycées et collèges relevant du Secondary sont placés sous la gestion administrative du Ministère des Enseignements Secondaires.

L'enseignement dans les «Nursery school » constitue le premier niveau d'enseignement du sous-système anglophone. En principe, il dure deux ans comme le stipulent les textes mais, dans la pratique, les enfants restent 3 ans, car, de plus en plus, ils y arrivent dès l'âge de 2 ans, les parents trouvant ainsi un moyen d'éviter la garde d'enfants. Les élèves scolarisés dans les «Nursery school » représentent la petite enfance dont l'âge varie entre 4 et 5ans. Les études sont organisées dans les Nursery school 1 et Nursery school 2. En général, tous les enfants des «Nursery school» s'inscrivent sans condition dans les Primary school à l'issue du Nursery 2.

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

ou de cacao ou encore servent de garçon à tout faire à la maison. Les filles sont les plus utilisées dans les travaux domestiques au détriment des études.

Les enseignements dans les post primary, général secondary et technical secondary sont placés sous la responsabilité du Ministère des Enseignements Secondaires. C'est le troisième niveau de l'enseignement.

Les études dans post primary se déroulent dans les « artisanales rurales sections » et récupèrent une partie des élèves issus des « primary school » avec ou sans FSLC, qui n'ont pas trouvé de place dans le secondary, pour une formation de 2 ans. Aucun diplôme ne sanctionne cette formation.

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

L'enseignement secondaire technique dure également 7 ans et se décompose en deux cycles de 5 et 2 années respectivement: le premier cycle (durée 5 ans) scolarise les jeunes jusqu'à l'âge de 20 ans dans les Collèges d'enseignement technique. Le second cycle, (durée 2 ans) accueille dans les lycées d'enseignement technique les jeunes jusqu'à l'âge de 22 ans. Le certificat d'études professionnelles (CAP) est délivré à l'issue du premier cycle tandis que les élèves du second cycle parvenus en classe de terminale technique sont sanctionnés par l'examen du Technical Certificate of Education Advanced Level (TCE A/L).

L'enseignement supérieur est le même que celui de l'enseignement francophone. Les zones anglaises comptent une université de type anglo-saxon.

2.3.3 Les orientations de la politique d'éducation au Cameroun et engagements au niveau international

*Le Cameroun a élaboré des textes importants relatifs la gestion de l'éducation.

Au plan national, l'Assemblée Nationale a voté un ensemble de lois pour gérer et développer au mieux le domaine de l'éducation :

* La constitution du 16 janvier 1996 consacre dans son préambule que :

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

*La loi d'orientation de l'éducation N° 98/004 du 14 avril 1998 et la loi d'orientation de l'enseignement supérieur N° 2001/005 du 16 avril 2001 en son article 2 et 3 respectivement. Ces deux lois organisent l'éducation au Cameroun et son fonctionnement.

* La loi N° 76/12 du 28 juillet 1976 définit la formation professionnelle rapide, ses objectifs, sa population cible.

* Le système juridico administratif est important :

- 1) L'organisation des examens nationaux et la collation des diplômes à tous les niveaux par l'Etat.
- 2) Loi 2004/022 du 22 juillet 2004 fixant les règles relatives à la création, l'ouverture et le fonctionnement des écoles et collèges publics et privés.
- 3) L'autorisation préalable de création, ouverture et fonctionnement par l'Etat des écoles et collèges privés sur tout le territoire camerounais.
- 4) Le pouvoir discrétionnaire de créer et ouvrir les établissements publics.

5) La gratuité de l'enseignement primaire.

Les dispositions législatives et réglementaires évoquées consacrent l'existence des établissements privés à côté des établissements publics comme nous allons le voir ultérieurement.

Au niveau international, le pays a également pris plusieurs engagements

1. La déclaration mondiale sur l'Education Pour Tous (EPT) adoptée à la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous à Jomtien en Thaïlande, 5-9 mars 1990.
2. Le Cadre d'action de Dakar au Sénégal en 2000.
3. Initiative Fast-Tract mis en place par le G8 pour accompagner les pays sous-développés vers l'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous d'ici 2015.
4. Convention révisée sur l'enseignement technique et professionnel à la 31^{ème} session de la conférence des Nations Unis pour l'éducation en 2001.
5. Conférence Internationale des experts sur l'enseignement secondaire général au 21^{ème} siècle organisé par l'Unesco à Beijing en Chine, 21-25 mai 2001.
6. La déclaration de politique sous régionale des Ministre de l'éducation des pays utilisant le français comme langue nationale (16 septembre 2005).
7. Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur et la Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur suite à la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur à Paris organisée par l'Unesco (5-9 octobre 1998).

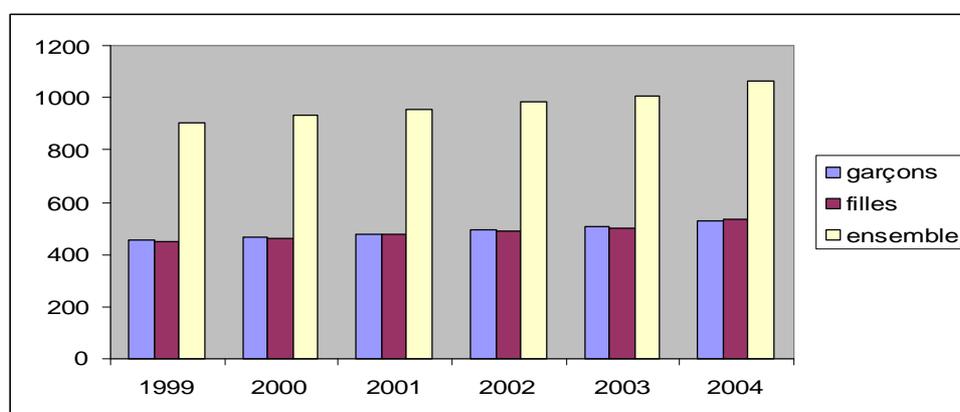
2.3.4 Diagnostic du système éducatif

2.3.4.1 La demande d'éducation

1 La demande scolarisable d'éducation

En maternelle, la réglementation en vigueur stipule que les enfants âgés de 4 et 5 ans peuvent y être scolarisés. Les effectifs des élèves augmentent chaque année de 8% environ. Il sont passés de 904 000 en 1999 à 1 062 000 enfants en 2004.

Graphique 3: Population scolarisable de 4-5 ans (unité en milliers)



Source : ECAM II et annuaire statistique du Cameroun 2006

Dans le primaire, la population scolarisable (enfants de 6 à 14 ans) est également en pleine expansion. Elle est passée de 3 604 000 en 1999 à 3 744 000 enfants en 2001 puis à 3 909 000 environ en 2004 selon les prévisions de l'Institut National des Statistiques.

Tableau 8 : Population scolarisable au primaire 6-14 ans (unité en milliers)

	1999	2000	2001	2002*	2003*	2004*
Garçons	1 807	1 841	1 876	1 882	1 936	1 949
Filles	3 604	1 833	1 868	1 900	1 952	1 960
Ensemble	3 604	3 674	3 744	3 782	3 888	3 909

Source : ECAM II et annuaire statistique du Cameroun 2006 (*sont des projections)

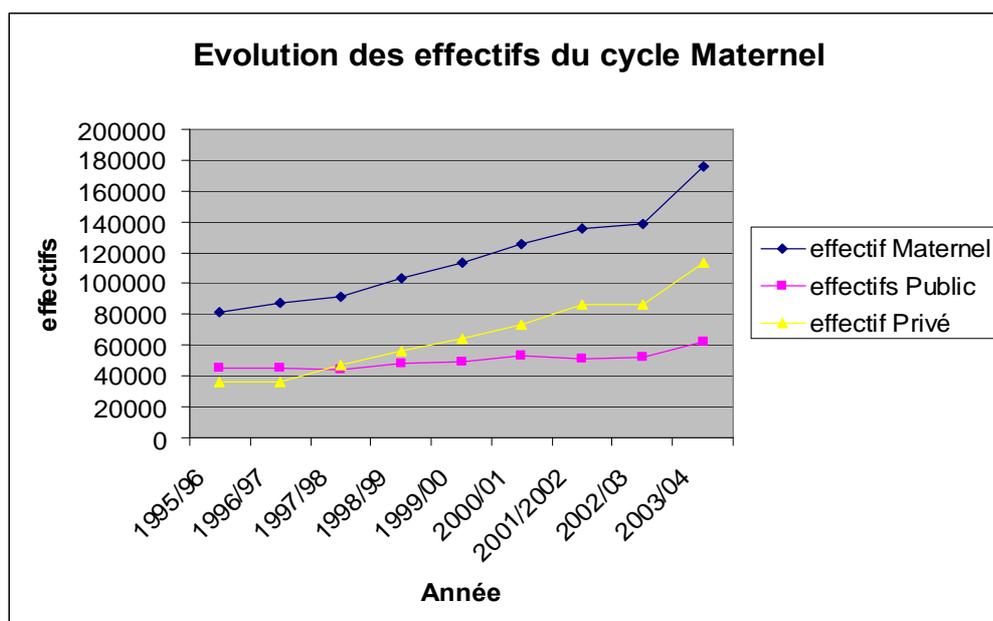
2 La demande effective

La demande effective représente les élèves scolarisés dans les écoles maternelles et primaires publiques et privées placées sous l'autorité pédagogique de l'Etat. L'enseignement privé occupe une place importante dans le système scolaire actuel.

1 Les effectifs dans les écoles maternelles de 1995 à 2004.

On observe une hausse des effectifs scolarisés dans les écoles maternelles depuis plus de 10 ans, grâce à l'ouverture et au fonctionnement de nombreuses écoles maternelles privées. Dès 1997/98, les effectifs de l'enseignement privé de ce niveau sont pour la première fois supérieurs à ceux de l'enseignement public. Les effectifs se situent, en 2003/2004 au niveau de 62 773 dans les écoles publiques contre 113 197 dans les écoles privées alors qu'ils se situaient à 44 020 pour les écoles publiques contre 47 688 dans les écoles privées. Mais, il convient de noter qu'un grand nombre d'écoles maternelles reste concentré dans les villes. Elles sont surtout utilisées par les familles qui peuvent payer les frais de scolarité élevés, ceux-ci pouvant atteindre dans certains cas 200 000 FCFA. La crise de confiance à l'égard des écoles publiques a orienté un grand nombre de ses élèves vers les écoles privées réputées mieux former les enfants.

Graphique 4 : Evolution des effectifs de la maternelle (public et privé) de 1995 à 2004

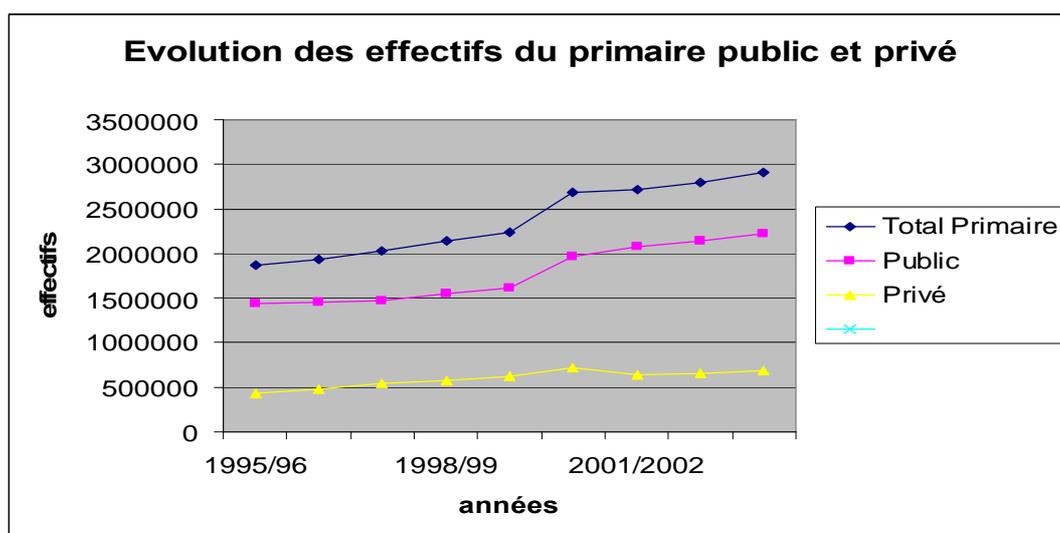


Source : Annuaire statistique Mineduc 2006

2.3.1.2.2 Effectifs dans les écoles primaires de 1995 à 2004.

L'enseignement privé primaire connaît une progression des effectifs scolarisés consécutive à la création et à l'ouverture de nombreuses écoles au cours de la dernière décennie. A partir de l'année 1997/98, les effectifs du cycle primaire qui s'accroissaient à un rythme lent connaissent brutalement une hausse importante. Pour la première fois le chiffre de 500 000 élèves inscrits est franchi dans l'enseignement privé. Bien que l'enseignement primaire privé reste essentiellement circonscrit dans les grandes villes, il est surtout fréquenté par les élèves dont les parents peuvent payer les frais de scolarité élevés, ceux-ci pouvant atteindre dans certaines écoles privées 150 000 à 200 000 FCFA.

Graphique 5: Effectifs des élèves dans le cycle primaire de 1995 à 2004



Source : Carte scolaire Mineduc 2004.

Les effectifs du public aurait été plus élevés que ceux observés dans le graphique ci-dessus, si la crise de confiance à l'égard des écoles primaires publiques née de la désaffection des enseignants et des activités parallèles qu'ils pratiquent au lieu d'être dans les salles de classe, n'avait pas conduit certains parents nantis à scolariser leurs enfants dans les écoles privées en les retirant des écoles publiques.

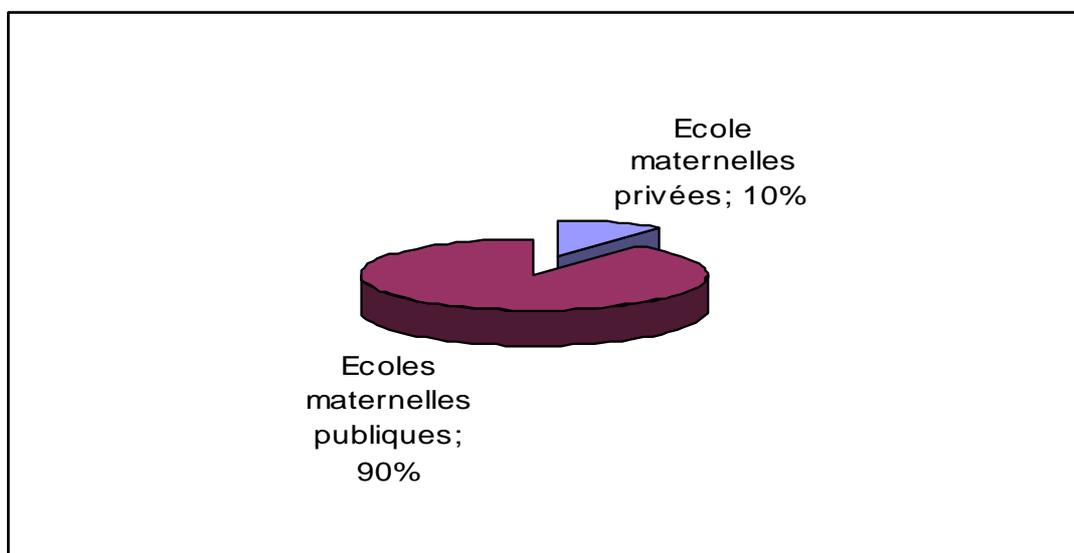
2.3.5. Offre d'éducation.

Le Cameroun a réalisé de gros efforts dans la construction des écoles dans l'enseignement maternel et primaire.

2.3.5.1 Offre dans l'enseignement maternel

Au niveau de l'enseignement maternel, l'augmentation du nombre d'écoles est plus importante que dans les autres ordres d'enseignement. En quatre ans, plus de 1000 écoles ont été construites. Cet accroissement atteint à peu près 99%. L'évolution est plus significative au niveau de l'enseignement privé en termes de construction d'écoles maternelles. Celles-ci ont doublé en quatre ans. Les centres urbains concentrent plus de 95% d'écoles maternelles publiques et privées. Les écoles privées représentent 10% des écoles maternelles sur l'ensemble du territoire.

Graphique 6 Part des écoles maternelles privées et publiques dans l'offre scolaire en 2003

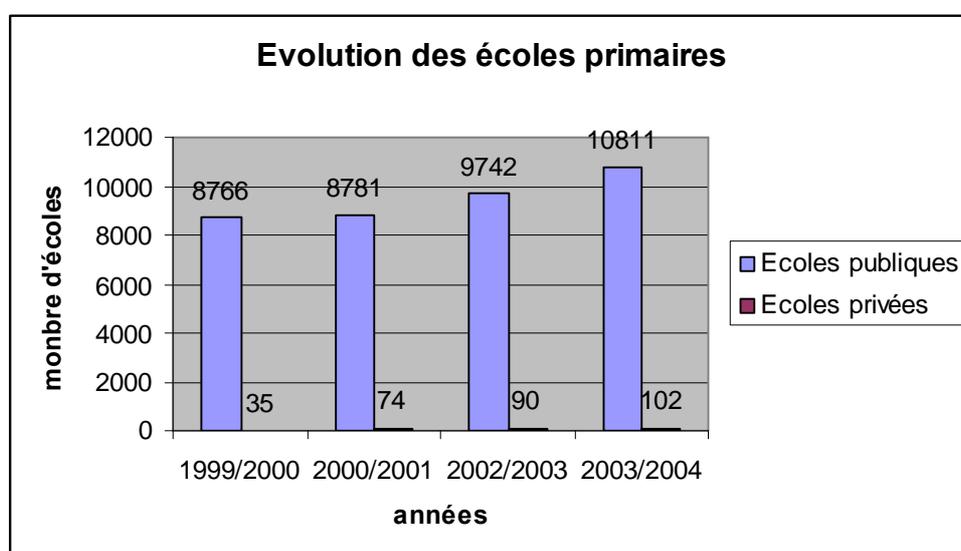


Source : Carte scolaire du Mineduc 2004

2.3.5.2 Offre d'éducation dans l'enseignement primaire

Au niveau de l'enseignement primaire, plus de 2000 écoles ont été construites en quatre ans soit 25% environ d'écoles supplémentaires. Dans ces chiffres, les dons Japonais en termes d'écoles se chiffrent à 500 écoles construites. Le nombre d'écoles primaires privées reste encore en deçà de 10% de l'ensemble.

Graphique 7 Evolution des écoles primaires entre 1999 à 2004



Source : Carte scolaire du Mineduc 2005.

1. Le personnel enseignant

1.1 Les effectifs

Les effectifs du personnel enseignant décroissent avec les départs à la retraite des vieux maîtres. Le recrutement et la formation ont été stoppés au moment de la crise économique de 1990 qui a durement secoué le pays. En 2007, dans le cadre de l'initiative "Fast Track », le pays avait bénéficié d'un don de 40 000 d'euro pour procéder au recrutement de 13 000 maîtres contractuels. En 2008, un recrutement supplémentaire de 5500 enseignants a été injecté dans les effectifs des enseignants de la maternelle et du primaire.

Au niveau de l'enseignement maternel, l'augmentation du nombre d'enseignants est plus significative que dans les autres ordres d'enseignement, soit plus de 4800 enseignants en quatre ans. En 2003/2004, cette augmentation représente à peu près le double des effectifs de 1999/2000. Cette évolution est plus marquée au niveau de l'enseignement privé (71% d'augmentation des enseignants en 2003/2004).

Dans l'enseignement primaire, l'insuffisance quantitative et qualitative des enseignants qualifiés se fait beaucoup plus sentir. Ceci a amené les pouvoirs publics à recourir à des enseignants sans qualification pour l'encadrement des élèves. Ainsi, plus de 18 000 enseignants vacataires ont été contractualisés et mis à la disposition des écoles publiques, soit 10% environ d'enseignants supplémentaires.

Le recours aux instituteurs contractuels se poursuivra jusqu'en 2011 avec l'aide de la France. 36 000 euros pour une durée de cinq ans seront consacrés à résorber le déficit de 30000 maîtres dans le primaire et la maternelle. Pour l'année 2007, la France a versé 12 000 euros dans le cadre de ce projet.

Tableau 9: Evolution des effectifs des enseignants de l'enseignement maternel (en milliers)

	1999/2000	2000/2001	2002/2003	2003/2004
Maternel	4085	5310	5902	8882
Primaire	41200	42873	49042	55266
Secondaire Général	24789	25878	27595	28456
Secondaire technique	4235	4912	5413	5918

Source : Carte scolaire 2003/2004/Mineduc

2- Les différentes catégories d'enseignants

Le personnel en charge des écoles primaires et maternelles se subdivise en deux catégories: le personnel non fonctionnaire et le personnel fonctionnaire.

2.1 Le personnel non fonctionnaire

Il se subdivise en quatre groupes :

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

Les « maîtres des parents » sont recrutés et payés par les parents d'élèves des villages dépourvus. Les parents cotisent chaque mois pour payer les maîtres.

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

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

Les Instituteurs Vacataires (IVAC), sont recrutés sur la base d'un contrat avec le Ministère de l'Education de Base. Ils perçoivent un salaire brut de 60 000 FCFA pendant 10 mois. Cette somme représente moins de 100 euros par mois. Ce traitement salarial dévalorisant amène un grand nombre d'enseignant à désertter les salles de classe pour des activités parallèles.

2.2 Le personnel fonctionnaire :

Le personnel fonctionnaire se répartit en cinq groupes.

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

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

Les fonctions de directeurs d'écoles primaires et maternelles sont prioritairement occupées par les instituteurs de l'enseignement général et, dans certaines localités reculées, par des Instituteurs Vacataires. Ils assurent en même temps la fonction administrative de l'école et le contrôle pédagogique de la structure dont ils ont la charge. Bien que n'ayant pas le statut de fonctionnaires, tous les Instituteurs Vacataires ont reçu une formation pédagogique dans les Ecoles Normales d'Instituteurs. Chaque année, un certains nombres d'entre eux sont intégrés comme fonctionnaires dans la Fonction publique.

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

3- La qualification des enseignants dans le cycle primaire et maternel

Le cycle maternel et primaire souffre de l'insuffisance de personnels qualifiés. Pour pallier à cette insuffisance, les responsables ont recours à des enseignants non qualifiés. C'est surtout le cas de l'enseignement privé qui compte plus de 68% de maîtres non formés.

Tableau 10: Distribution des enseignants du primaire selon la qualification en 2003/2004 (en milliers)

	Enseignants				total
	qualifiés			non qualifiés	
	I.A.E.G	I. E.G	I.VAC		
Maternel	973	1 572	519	5 718	8 882
Primaire	6787	10 789	13 569	34 111	55 266
Total	7760	12 361	14 088	39 829	64 148

Source : Carte scolaire 2003/2004 / Mineduc

La lecture du tableau ci-dessus confirme la prédominance des enseignants sans aucune qualification pédagogique dans le primaire (plus de 50% des effectifs). Parmi les enseignants possédant une formation professionnelle, le nombre d'instituteurs vacataires est aussi important (20% environ de l'ensemble des enseignants).

2.3.6 Les principaux indicateurs d'efficacité

2.3.6.1 Le taux brut de scolarisation (TBS)

De façon générale, le taux brut de scolarisation se présente comme le rapport entre le nombre total d'élèves scolarisés dans un cycle donné (sans considération de l'âge de l'élève) et le nombre total des élèves dont l'âge correspond à celui du cycle d'études, exprimé en pourcentage pouvant dépasser 100%.

Bien que cet indicateur soit imparfait, il a évolué en ce qui concerne le Cameroun pour chaque niveau d'enseignement depuis 1995/96.

Tableau 11: Evolution du taux brut de scolarisation (en %) par niveau de 1995 à 2004

Niveau d'enseignement	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/2002	2002/03	2003/04
Maternel	9,9	10,3	10,5	11,6	12,4	13,3	13,9	13,8	16,6
Primaire	81,2	81,6	83,4	85,7	87,7	102,	104,7	105,4	100,1

Source : MINEDUC 2002/2003 et 2004/2005

Dans la maternelle, le taux de scolarisation s'établit à 16,6% en 2003/04 alors qu'il se situait à 9,9% en 1995/96. La couverture de ce niveau d'enseignement est donc en hausse depuis 10 ans. Cette hausse du taux brut de scolarisation est la conséquence du développement des écoles privées encouragé par les Pouvoirs publics. Soulignons pour le déplorer que malgré la progression du taux de scolarisation au niveau maternel, celui-ci reste très bas par rapport à celui des autres niveaux. Les écoles maternelles constituent néanmoins un phénomène urbain réservé à une franche de la population capable de s'acquitter des frais de scolarité très élevés (en moyenne 50 000 FCFA dans les écoles privées et 7 500 FCFA dans les écoles publiques).

Dans le primaire, après une légère stabilité du taux brut de scolarisation en 1995/96 et en 1996/97, on assiste à une remontée progressive de la couverture scolaire, simultanément à une progression des effectifs. Le taux brut de scolarisation se situe à 100,1% en 2003/2004. On peut penser que ce taux de 100,1% signifie que toute la population scolarisable est inscrite à l'école alors que c'est l'effet conjugué des redoublements et de la scolarisation des élèves dont l'âge se trouve largement au dessus de l'âge autorisé par la loi (11 ans) qui contribuent à l'augmentation de ce taux.

2.3.6.2 Le profil de scolarisation

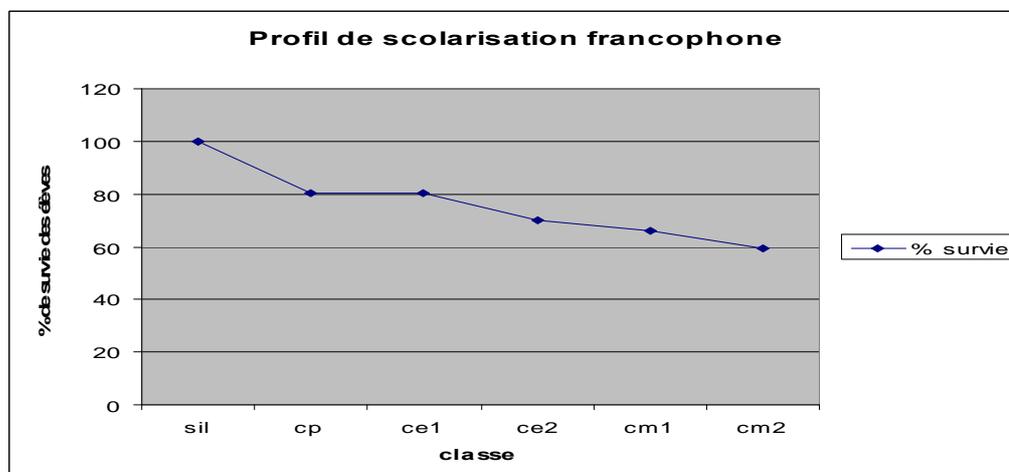
Cet indicateur consiste à déterminer la proportion d'élèves qui achèvent normalement leur cycle parmi ceux qui ont accédé à ce cycle, la même année. Cet

indicateur mesure la capacité d'un système éducatif à retenir les élèves et permet d'évaluer l'incidence des redoublements et abandons sur le système.

1- Sous-système francophone

Le Cameroun a déployé beaucoup d'efforts pour permettre à un grand nombre d'enfants scolarisables d'accéder à l'éducation, puisque, en 2004, parmi les enfants en âge de frapper aux portes de l'école primaire, 95% entrent effectivement dans ce cycle. Par contre, le profil de scolarisation est relativement bas. 57% seulement d'enfants qui s'inscrivent en première année du cycle primaire atteindront le CM2 dans six ans. 60% de ceux qui achèvent le primaire réussissent la « transition » vers le secondaire.

Graphique 8: Profil de scolarisation pseudo longitudinale (Sous système francophone) 2002/2003.

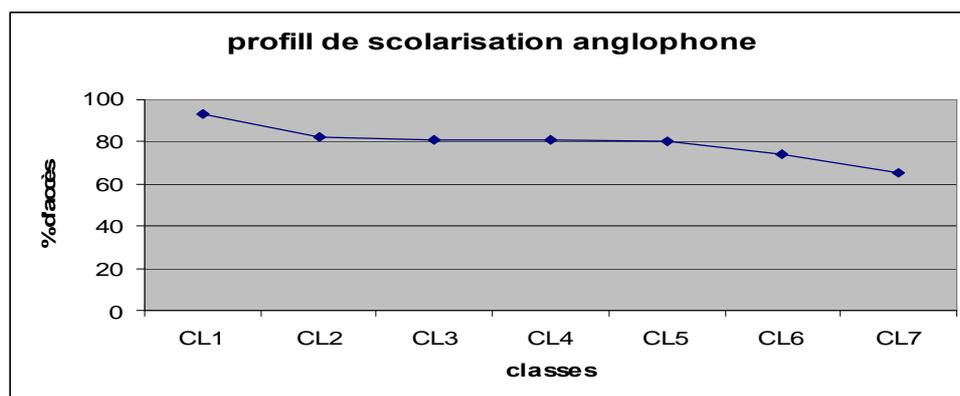


2. Sous-système anglophone

Dans le sous-système anglophone, 95% également d'enfants en âge d'entrer en première année en cycle primaire, s'inscrivent effectivement en class 1. Par contre, le profil de scolarisation de ce sous-système est meilleur par rapport au sous-système

francophone, puisque 77% des enfants inscrits en class1 parviendront en class 6 après six années d'études primaires.

Graphique 9: Profil de scolarisation pseudo longitudinale (Sous-système anglophone) 2002/2003.



Dans les deux sous-systèmes, les raisons sont nombreuses pour abandonner les études. Dans la réalité, les écoles situées dans les zones rurales sont à cycle incomplet, les élèves sont obligés de quitter précocement les études primaires. Les travaux des champs, les modes de vie dans certaines populations, le travail des enfants et la religion ainsi que de fréquents redoublements poussent les élèves à abandonner les salles de classe, empêchant ainsi à un grand nombre d'enfants de terminer leurs études.

Le sous-système anglophone est plus performant puisque parmi les 95% d'enfants qui accèdent au cycle primaire, 77% parviennent en class 6 après six années d'études primaires alors que dans le sous-système francophone 57% d'élèves atteindront le CM2 après 6 années d'études.

2 Le rendement interne du système scolaire

Dans ce travail, nous nous focaliserons sur l'enseignement primaire. Ce niveau de l'enseignement est le plus important dans la transmission des apprentissages, car c'est à ce stade de l'école que l'enfant s'approprie les réflexes scolaires nécessaires à la vie et à la poursuite des études.

Le rendement interne d'un système éducatif s'analyse à l'aide de plusieurs indicateurs comme le taux de promotion, de redoublement et d'abandon.

L'analyse de ces indicateurs montre réellement le comportement des élèves dans le système scolaire en termes de gaspillages des ressources affectées à l'éducation.

Dans une école donnée, le nombre d'élèves inscrits dans une classe au cours de l'année scolaire t ne représente pas forcément les promus de la classe inférieure de la même école en raison des phénomènes de mortalité, des migrations scolaires et des abandons observés au cours de la période considérée. Toutefois, l'absence de données statistiques fait que les statisticiens de l'éducation les considèrent comme ne pouvant pas affecter les indicateurs ci-dessus énumérés.

La promotion, le redoublement et l'abandon au Cameroun

Le taux de promotion représente proportion d'élèves d'une cohorte inscrite dans une classe donnée en une année donnée et qui se présenteront en classe supérieure l'année suivante.

Le taux d'abandon représente la proportion d'élèves d'une cohorte inscrite dans une année donnée et qui ne se représenteront plus à l'école l'année suivante.

Le taux de redoublement : La proportion d'élèves d'une cohorte inscrite dans une année d'études donnée en une année scolaire donnée mais qui étudieront dans la même année d'études à la prochaine année scolaire.

Tableau 12 Taux de redoublement et d'abandon primaire en 2002/2003 (en %)

Taux de redoublement et d'abandon		SIL	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	CL7
		CL1	CL2	CL3	CL4	CL5	CL6	
Francophone	redoublement	36,8	23,9	32,5	23,7	26,9	22,7	–
	abandon	14,3	5,7	6,2	6,3	10	7	-
Anglophone	redoublement	21,2	16,8	17,3	16,5	20,4	20,1	8,2
	abandon	11,3	4,7	5,2	5,3	7	4	-
Ensemble	redoublement	33,6	22,5	29,8	22,1	25,3	20,1	8,2
	abandon							

Source Carte scolaire/Mineduc 2003 :2004 et Comité de pilotage de la stratégie sectorielle de l'éducation

Les taux de redoublement et d'abandon dans les différentes classes des écoles primaires au Cameroun restent particulièrement élevés. Les premières années d'études (SIL / CL1) sont spécialement touchées par ces deux phénomènes, (33,6% de redoublement et 10% d'abandon) tant pour le système francophone qu'anglophone.

Bien que les arguments en faveur du redoublement restent vigoureux au Cameroun, il est aisé de montrer son incidence néfaste sur les abandons.

Les indicateurs ci-dessus révèlent un meilleur rendement interne dans le sous-système anglophone que dans le sous-système francophone. Cette performance des écoles anglophones pousse les parents à scolariser leur enfant dans les écoles anglophones.

5.3.2 L'encadrement des élèves

Dans le domaine de l'éducation on utilise couramment deux ratios pour apprécier l'encadrement des élèves : le ratio élève/maître (E/M) et ratio élève/classe (E/C).

Ratio élève/maître :

$E/M = \text{Nombre d'élèves scolarisés dans le cycle} / \text{Nombre des maîtres qui tiennent les classes}$

$E/C = \text{Nombre d'élèves scolarisés dans le cycle} / \text{Nombre de salles de classes dans le cycle}$

Au niveau du cycle maternel en 2003/2004, le ratio élèves/maître était de 21 alors que le ratio élève/classe se chiffrait à 36. Au niveau national, la moitié des écoles recensées possède une toilette et moins de 1/4 écoles sont entourées de clôtures. Une école sur quatre seulement dispose de bibliothèque. Trois écoles maternelles sur cinq sont dotées d'électricité.

En 2003/2004, au niveau national, le ratio élèves/maître dans le primaire était de 53 alors que le ratio élève/classe se chiffrait à 52. Parmi les écoles recensées, 20% possédaient au moins une toilette et 25% étaient entourées de clôtures. 10% d'écoles seulement disposaient de bibliothèque et 6% d'écoles primaires étaient dotées d'électricité.

Au total, l'enseignement de base souffre de l'insuffisance chronique d'écoles, des commodités élémentaires et des maîtres qualifiés d'où le recours à un personnel sans qualification comme les maîtres des parents et des communes. La baisse drastique des salaires intervenus dans la Fonction publique camerounaise en 1994 a démotivé le personnel enseignant. Les mauvaises conditions de travail ont provoqué une désaffection au regard de la profession n'assurant plus un statut valorisant. L'enseignant camerounais a vu son traitement se réduire de 75% depuis 1994 tandis qu'en même temps les prix se multipliaient par deux.

Encadré 1 Les parents francophones veulent un cursus anglophone pour leurs enfants

Titre : De plus en plus de parents francophones souhaitent que leurs enfants aient des cursus scolaires anglophones.

Holy trinity catholic school situé au lieu-dit Cinécam à Douala. En cette matinée du lundi 27 août, les inscriptions vont bon train dans cette école primaire. Des parents affluents. Objectif : faire enregistrer leurs enfants. Bon nombre de ces parents sont francophones. " Je pense que mon fils pourra, en parlant quotidiennement le français à la maison, gagner beaucoup en étudiant en anglais. Et deviendra de ce fait bilingue ", déclare P. Kepsou, rencontré dans le bloc administratif de cet établissement. En effet, les avantages du bilinguisme au Cameroun et, dans le monde en général, ne sont plus à démontrer. " L'anglais est la langue la plus parlée au monde. Au jour d'aujourd'hui, le vrai analphabète est celui qui n'entend ou ne s'exprime pas en anglais. Il est donc important que les enfants y soient initiés dès l'école primaire ", pense un autre parent. La révérende Lelia Mariette Nwanekou, directrice de Holy trinity catholic school,

confirme la ruée vers les établissements d'expression anglaise de la capitale économique. " Notre effectif était constitué à plus de 60 pour cent des élèves francophones l'année passée. Et cette année, il me semble que ce pourcentage va augmenter. Parce que de nombreux parents francophones ne cessent de nous emmener leurs enfants. Il y en a qui viennent même de très loin pour ça. Ils comprennent de plus en plus combien notre langue est importante ". Marcelline Momo Tientcheu, autre parent d'élève rencontrée dans cette école, ne cache pas la motivation de son choix : " Si je viens inscrire mon enfant ici, c'est parce que mon mari et moi avons convenu que notre enfant doit aller à l'école anglophone", révèle t-elle. Les autres raisons invoquées par les parents d'élèves sont diverses. Certains y inscrivent leurs enfants parce qu'ils projettent de les envoyer poursuivre leurs études à l'étranger. D'autres veulent leur permettre d'avoir plus de possibilités dans la vie.

La ruée vers les établissements d'expression anglaise intervient après le constat d'échec des institutions bilingues et des écoles francophones. La création de ces dernières avait fait miroiter, aux yeux des parents, une véritable formation bilingue pour leurs enfants. Mais, le résultat s'est avéré contraire aux attentes. " La formation qu'on reçoit dans les écoles bilingues sont tout sauf le bilinguisme. Mes enfants qui sont aux cours préparatoire et élémentaire bilingues prononcent à peine quelques mots en anglais.

Et lorsqu'on regarde leur façon de faire, on comprend pourquoi les enfants ne comprennent pas bien l'anglais. Ils n'ont qu'un cours d'anglais comme dans les écoles ordinaires. Pourtant, dire que l'école est bilingue c'est dire qu'on fait des cours indifféremment en anglais et en français", se plaint Laurent, un habitant de Ndogbong. Face à ce simulacre de formation offert par les écoles bilingues.

Publié sur le web le 28 Août 2007 par Hugues Marcel Tchoua le 28 Août 2007

Encadré 2 Les parents qui changent de cursus pour leurs enfants

Mme Ngatcha Chimène, francophone, éprouve d'énormes difficultés dans l'éducation scolaire de ses deux enfants inscrits au paravent dans le système francophone. Les enfants étaient très faibles. Ils les ont inscrits cette année au système anglo-saxon. Ne pouvant les suivre elle-même, elle fait sans cesse appel aux répétiteurs. De même, ses enfants semblent perdus au milieu des deux langues que sont le français et l'anglais. " Ils ont un peu de mal à s'en sortir en classe. Ceci parce qu'ils y apprennent l'anglais mais parlent le français à la maison. Nous aurions pu au moins nous débrouiller pour que tout le monde ne parle qu'anglais à la maison mais comme les enfants captent vite, nous avons peur de leur inculquer nos énormités ", craint elle. La situation de cette mère est même monnaie courante dans les villes du Cameroun. Les francophones qui recourent de plus en plus aux institutions d'expression anglaise font face à d'énormes difficultés. Pour fuir l'inefficacité du sous-système francophone, certains parents choisissent d'envoyer leurs enfants dans les écoles anglophones. Léopold a dû envoyer son enfant résider chez sa sœur dans la ville de Bonabéri.

2.3.5 Les disparités et le développement de l'éducation

La scolarisation n'est pas uniforme sur l'ensemble des régions. Le système éducatif est marqué par de fortes disparités qui entravent le développement harmonieux de la scolarisation, elles sont liées entre autres, aux revenus des familles, aux sexes et aux zones de résidence de l'élève (province, département, l'arrondissement, district) Les disparités sont également liées aux caractéristiques du lieu de résidence (urbain et rural).

2.3.5.1 Disparités liées aux revenus

Les revenus des ménages constituent sans doute un des facteurs qui influence la scolarisation au Cameroun. Selon l'Enquête Camerounaise Auprès des Ménages (ECAM II) réalisée en 200/2001, la chance pour un enfant d'aller à l'école est fonction du revenu des parents. Le tableau ci-dessous illustre parfaitement ces propos.

Tableau 13 : Estimation logistique de la probabilité d'accès à l'école, 2001

Quintile de revenu	coefficient	Seuil de significativité
1 ^{er} quintile (20% + pauvres)	-	-
2 ^{ème} quintile de revenu	+ 0, 292	***
3 ^{ème} , 4 ^{ème} et 5 ^{ème} quintile de revenu	+710	***

Source ECAM II 2002 *** variable significative au seuil de 1%

En prenant le premier quintile du tableau ci-dessus comme référence, les remarques ci-après s'imposent : un enfant dont le revenu des parents se situe dans le 2^{ème} quintile bénéficie de 30% environ de chance d'être scolarisé qu'un enfant dont les revenus des parents se trouvent dans la tranche des 20% les plus pauvres (1^{er} quintile). Les enfants dont les revenus des parents appartiennent au 1^{er} et au 2^{ème} quintile, ont également moins de chance d'être scolarisé dans les institutions privées qui coûtent cher (Bekolo, 2004). Plus la position du revenu des parents s'élève dans la hiérarchie, plus l'enfant a de chance d'aller à l'école et plus il a de chance de fréquenter une école privée. Cette disparité par rapport au revenu est plus marquée à chaque niveau d'enseignement car le coût des études varie selon le niveau d'enseignement. Le tableau ci-dessous relatif à la fréquentation dans le secondaire illustre nos propos.

Tableau 14: Taux brut de fréquentation scolaire du secondaire (TBFS) des ménages,

Quintile de revenu	masculin	féminin	ensemble
1 ^{er} quintile (20% + pauvres)	13,6	9,1	11,5
2 ^{ème} quintile de revenu	20,6	12,1	16,4
3 ^{ème} , quintile de revenu	39,7	31,0	35,5
4 ^{ème} quintile de revenu	64,7	58,1	61,5
5 ^{ème} quintile de revenu (20% les plus riches)	100,4	90,1	95,2

Source ECAM II 2002, EDSC III 2004

Le taux brut de fréquentation scolaire du secondaire s'élève au fur et à mesure que le revenu des parents de l'élève s'élève dans le quintile. Les enfants dont le revenu des parents se situe dans la 5^{ème} quintile de revenu (20% les plus riches) sont scolarisés à 95% contre 11,5% des enfants dont le revenu des parents se situe dans le 1er quintile de revenu (20% les plus pauvres). La même hiérarchie est respectée en ce qui concerne la fréquentation dans les écoles privées. Plus les revenus des parents sont élevés, plus les chances d'atteindre le secondaire sont élevées et plus encore les chances d'atteindre le secondaire privé confessionnel sont élevées (Nimba, 2004). En ce qui concerne la fréquentation dans l'enseignement supérieur, il n'existe pratiquement pas d'étudiants dont le revenu des parents se situe dans le 1er quintile de revenu (20% les plus pauvres).

2.3.5.2 Disparités liées aux sexes

Au regard du tableau ci-dessus, le taux brut de fréquentation scolaire du secondaire est largement favorable aux garçons quel que soit le quintile auquel appartient le revenu du parent. Il en est de même du taux de scolarisation primaire. En 2002/2003, le taux de scolarisation des garçons au primaire (109,0 %) est supérieur à celui des filles (97,2%). Les explications possibles à cette situation sont nombreuses : mariages précoces, croyances religieuses, travail de la jeune fille à la maison et dans les champs. Les filles ont moins de chances d'aller à l'école que les garçons indépendamment du revenu des parents.

2.3.5.3 Disparités liées aux régions

Les Disparités liées aux régions se manifestent au niveau de la scolarisation et des dépenses d'éducation.

Tableau 15 : Disparités entre les filles par régions

Provinces	2003/2004			
	Garçons	Filles	Total	Indice de parité
Adamaoua	113,83	80,87	97,27	0,71
Centre	112,24	113,37	113,37	0,98
Est	109,62	97,58	103,72	0,89
Ext. No	113,06	70,75	92,01	0,63
littorale	93,37	89,18	91,27	0,96
Nord	117,28	74,94	96,66	0,64
Nord. O	96,27	90,54	93,43	0,94
Ouest	129,65	119,26	124,41	0,92
Sud	105,49	105,42	105,42	1,00
Sud .O	85,17	79,22	82,15	,093
Total	108,17	92,05	100,14	0,85

Source: Carte scolaire / Mineduc

1- La scolarisation est très inégalement répartie dans l'ensemble du territoire camerounais.

En 2003/2004, les provinces de l'Adamaoua (96,7), de l'Est (99), du Nord (107,2) et de l'Est. Nord (83,1) ont enregistré des taux de scolarisation brut les plus bas. Si la province du Sud présente un indice de parité de 1.00, les provinces du Nord sont à la traîne par rapport aux autres provinces. Dans les régions du nord du Cameroun, le taux de scolarisation des filles au primaire est toujours inférieur à celui des garçons.

2- Disparités liées aux dépenses d'éducation : On note également des disparités plus ou moins considérables en termes de dépenses d'éducation selon la région et le milieu. En termes de disparités régionales, les dépenses annuelles moyennes par élève sont d'environ 11 500 FCFA dans la province de l'Extrême-Nord contre 94 300 FCFA à Douala dans la province du Littoral et 97 200 FCFA à Yaoundé dans la province du centre. Dans le même temps, leur poids dans le budget des ménages représente quant à lui 1,1% des dépenses totales dans l'Extrême-Nord contre 6,4% à Douala et 7,5% à Yaoundé. Dans l'ensemble, en matière de dépenses annuelles

moyennes d'éducation par élève (80 000 F CFA contre 25 000 F CFA) et la part moyenne dans le budget familial (6,7% contre 3,7%) peuvent s'expliquer dans une large mesure par les différences de niveau de vie des ménages et d'ouverture à la modernité.

Un enfant en âge scolaire résidant les provinces du Nord a un peu plus de deux fois moins de chances d'être scolarisé que son concitoyen résidant à Yaoundé. Ceci est la résultante d'un ensemble de facteurs dont certains peuvent être mis en exergue ici. Tout d'abord, les parents vivant dans ces régions sont souvent peu instruits et donc cernent mal l'importance de l'éducation dans la vie future de l'enfant. Ensuite, les parents préfèrent utiliser les enfants comme main d'œuvre dans les champs plutôt que de les envoyer à l'école. Les enfants exercent des petits métiers pour apporter quelques pièces nécessaires à la survie des familles. Les pesanteurs culturelles contribuent en grande partie à expliquer le taux de parité de 0,71 relevé dans la province de l'Adamaoua.

2.3.6.6 Les indicateurs de l'éducation dans la zone CEMAC

L'espérance de vie scolaire représente la durée de scolarisation moyenne. Elle représente le nombre total d'années de scolarité qu'un enfant d'âge scolaire peut s'attendre. On suppose que la probabilité d'être inscrit à l'école à un âge donné est égale au taux de scolarisation actuel pour cet âge. Le but est de montrer le niveau global de développement du système d'éducation en termes de la durée moyenne de scolarisation qu'il offre à la population scolarisable.

Tableau 16 Effectif primaire dans la zone CEMAC et espérance de vie scolaire en 2008

	Effectifs des élèves	Espérance de vie scolaire
Cameroun	3 201 477	8,8
Congo	628 081	9,3
Gabon	-	12,7
Guinée	81 099	8,1
Tchad	1 324 298	-
RCA	522 187	-

Source : <http://stats.uis.unesco.org/unesco>

Parmi les pays de la sous-région de l'Afrique centrale, le Cameroun compte le plus gros effectif d'élèves scolarisés dans le système éducatif et se présente en troisième position derrière la Guinée Equatoriale en termes d'espérance de vie scolaire, Derrière le Gabon et le Congo.

Tableau 17 : Evolution du TBS en 2007 dans les pays de la CEMAC

	TBS	TBS		Indice de parité
		Garçons	Filles	
Cameroun	111	119	102	0,87
Congo	114	119	62	0,95
Gabon	134*	135*	134*	1,00*
Guinée	99	101	96	0,96
Tchad	75	89	64	0,64
RCA	77	91	-	0,68

Source : <http://stats.uis.unesco.org/unesco> * statistique de 2004

S'agissant du taux brut de scolarisation, le Cameroun vient en troisième position par rapport aux autres pays de la CEMAC. Le taux de scolarisation des garçons est plus élevé que celui des filles traduisant ainsi des disparités sexuelles dans la scolarisation des enfants. L'indice de parité filles-garçons qui est le rapport entre le taux brut de scolarisation des filles et le taux brut de scolarisation des garçons au niveau primaire exprimé en pourcentage se situe à 0,87%.

CHAPITRE 3

LES ECOLES PRIMAIRES PRIVEES AU CAMEROUN

Le Cameroun, comme tous les pays de l’Afrique Subsaharienne, est confronté à une insuffisance chronique dans l’offre d’éducation publique. Le choix historique des colonisateurs et le nombre insuffisant d’écoles publiques créées après l’indépendance a favorisé le développement des écoles privées. L’Etat, Incapable de financer tout seul l’éducation, encourage la création et le fonctionnement d’écoles privées. .

Il s’agira dans le présent chapitre de traiter dans la première rubrique du cadre législatif et réglementaire dans lequel évoluent les écoles primaires privées et dans la seconde des différentes composantes de l’enseignement privé ainsi que des problèmes que rencontrent les écoles privées.

3.1 Cadre réglementaire

Plusieurs textes législatifs et règlementaires organisent l’enseignement privé laïc.

- 1- La constitution dans son préambule stipule que « L’Etat assure à l’enfant le droit à l’instruction. L’organisation et le contrôle de l’enseignement à tous les degrés sont des devoirs de l’Etat.
- 2 -La loi N° de 1985 portant sur les questions salariales.
- 3- La loi du 17 décembre 1987 qui autorise la liberté de créer un établissement privé et prescrit aux promoteurs un ensemble de codes et de responsabilités ;
- 4- Le décret N° 90/1461 du 09 Nov. 1990 fixant les modalités de création, d’ouverture et de fonctionnement et de financement des Etablissements Scolaires et de formations privées au Cameroun.
- 5- L’arrêté 51/386 du 25 septembre 1991 sur les taux de scolarité.
- 6- La loi 98/004 du 14 avril 1998 d’orientation de l’éducation au Cameroun.
- 7- La loi 2004/022 du 22 juillet. 2004 fixant les règles relatives à l’organisation et au fonctionnement de l’enseignement privé au Cameroun.
- 8- La Circulaire N° 02/11/23/MINEDUC/DEP/SECP relative au traitement de la demande d’autorisation de création et d’ouverture des activités privées.

Encadré 3 : Création des structures privées

Cameroun : création des établissements scolaires privés plus souple

Le Premier ministre camerounais Ephraïm Inoni a rendu public mardi une nouvelle réglementation qui rend plus souple la création et l'extension des établissements d'enseignement primaires et secondaires privés, qui passe d'un régime d'autorisation à celui de déclaration. - [16/12/2008] La nouvelle mesure vise à encourager les Camerounais à s'intéresser à la création et à l'ouverture des établissements scolaires afin de réduire le déficit d'établissements, de salles de classe et d'enseignants.

Le nouveau promoteur devrait faire la déclaration pour l'ouverture, la création ou l'extension de son établissement auprès des responsables déconcentrés du ministère de l'Education de la localité contre l'obtention d'une autorisation par le passé.

Les responsables de l'éducation disposent toutefois d'un délai pour prononcer leur refus. Selon le même décret, la désignation des responsables dirigeants de cet établissement devraient être agréés par les responsables déconcentrés du ministère de l'éducation de la localité en même temps que l'Etat va poursuivre ses missions d'inspections pédagogiques et de formation continue de leurs enseignants.

Les établissements scolaires privés créés doivent obligatoirement appliquer le programme officiel en vigueur au Cameroun. Tout autre programme ou ajout de programme doit préalablement obtenir l'agrément des autorités éducatives.

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

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

Journal le Messenger du 16/12/2008

3.2 Les composantes de l'enseignement du privé

L'enseignement privé se décompose en deux composantes.

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

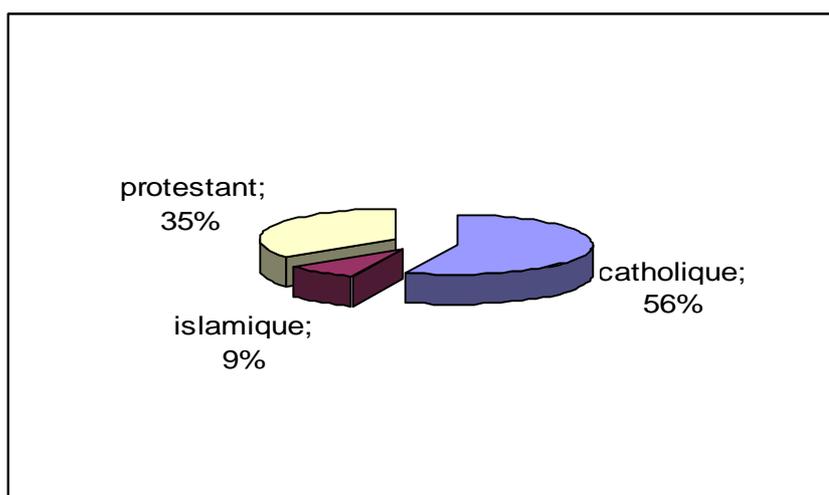
Chaque composante est gérée administrativement par un Secrétariat National de l'Organisation.

L'enseignement confessionnel comprend trois secrétariats à l'éducation

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

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

Graphique 10: Répartition des effectifs d'élèves de l'enseignement confessionnel entre ses différentes composantes en 2003/2004



Source : Carte Scolaire du Mineduc 2003 /2004

3.2.1 L'enseignement privé catholique

Cet enseignement trouve son origine pendant la colonisation Allemande. En 1981, les missionnaires catholiques mirent en place la première école à Mariemberg. Après la première guerre mondiale de 1914-1918, les nouveaux maîtres français lui renouvelent sa confiance. Les missionnaires catholiques profitent de cette place privilégiée pour créer des écoles en tant que vecteur de la foi chrétienne aux peuples indigènes. Les pères pallottins adoptèrent la politique qui consistait à créer une école pour préparer la création d'une nouvelle mission. Les responsables catholiques actuels du système éducatif camerounais n'ont fait qu'entériner ce choix colonial qui ne demandait qu'à créer des écoles même dans les localités les plus reculées pour évangéliser les villageois, là même où l'école publique ne pouvait pas parvenir. Dans chaque zone, à côté des églises, les missionnaires catholiques ont toujours construit des écoles primaires.

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

Dans l'enseignement catholique on compte 6% de maîtres qualifiés et 94% d'enseignants non qualifiés. Plusieurs raisons pourraient s'expliquer le nombre élevé de maîtres non qualifiés qui enseignent dans les écoles catholiques. Dans le contexte Camerounais les maîtres formés sont d'office recrutés par l'Etat. Ceux qui veulent être enseignés dans les écoles catholiques coûtent chers en termes de salaires. On comprend que les responsables d'écoles catholiques préfèrent recruter les maîtres non formés pour leur octroyer des bas salaires.

Tableau 18 Distribution des salaires des maîtres dans les écoles catholiques

Diplôme	Maîtres sans qualification				Maîtres qualifiés		
	CEPE	BEPC	PROBA TOIRE	BAC	CAPMEG	CAPIA	CAPI
Solde brute (en FCFA)	34 000	44 000	54 000	70 000	38 000	48 000	70 000

Source : Nos estimations

Les salaires des maîtres non qualifiés varient en fonction des diplômes présentés à l'embauche. Le titulaire du Baccalauréat perçoit 70 000 FCFA à la fin du mois. L'enseignant titulaire du CEPE perçoit 34 000 FCFA chaque mois. Les enseignants qualifiés sont plus payés par rapport à ceux qui n'ont aucune qualification professionnelle.

Encadré 4 Une école catholique située dans un quartier populaire de Yaoundé

L'École catholique de l'enfant Jésus

Exemple d'une école privée catholique urbaine et qui fonctionne dans le diocèse du Mfoundi, Créée en 1970 à Mokolo dans la ville de Yaoundé. L'école est dans le quartier des plus démunis de la capitale politique.

Elle recrute ses élèves dans un public hétérogène : petits commerçants, vendeurs à la sauvette, fonctionnaires de basses catégories, les employés etc.

L'école est administrée par un directeur qui s'occupe aussi de la gestion pédagogique de l'école. Les enseignants n'ont reçu aucune formation pédagogique et sont titulaires soit du CEPE ou du BEPC.

Les effectifs de l'école se chiffrent à 623 élèves. Les effectifs moyens par classe se situent 110 élèves, Le directeur, bon pédagogue est le seul à avoir suivi une formation pédagogique. Il est nanti du fameux CAPI (certificat d'aptitude professionnelle aux fonctions d'instituteurs). Il est omniprésent dans l'enceinte de l'école où il reçoit en permanence les parents d'élèves et les visiteurs dans son bureau, Chaque matin, il s'assure qu'aucun enseignant n'est absent.

Les parents s'acquittent, d'une scolarité de 35 000 FCFA par an répartie en trois tranches de 15 000 FCFA. Les tenues des élèves sont vendues à l'école au prix unique de 9 000 FCFA. L'école suit le programme scolaire prescrit à la fois par les responsables de l'éducation du Diocèse et le Ministère de l'Education de Base. Les cours de catéchèse sont obligatoires. Au début de la journée, les élèves récitent une courte prière et entonnent un chant religieux. Le découpage annuel de l'année scolaire est respecté à la lettre.

L'école comprend 12 salles de classe. La cour de récréation est large pour permettre l'installation de plusieurs terrains de football. Toute l'école est construite en blocs de terre cuite. Les W.C sont d'une propreté impeccable. L'eau courante se trouve dans un puits de l'école. Les enseignants perçoivent un salaire de 25 000 FCFA par mois pour le titulaire du CEPE et 35 000 FCFA par mois pour le titulaire du BEPC tant que le directeur perçoit 45 000 FCFA le mois.

Sources : Nos commentaires

3.2.2 L'enseignement privé protestant

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

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

- L'Eglise Evangélique du Cameroun,
- L'Eglise Presbytérienne Camerounaise,

- ✎ L'Eglise Adventiste,
- ✎ Les Eglises Baptistes.

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

Tableau 19 Distribution des salaires des maîtres dans les écoles protestantes

DIPLOME	Maîtres sans qualification				Maîtres qualifiés		
	CEPE	BEPC	PROBA TOIRE	BAC	CAPMEG	CAPIA	CAPI
Solde brute (en FCFA)	33 000	45 000	60 000	80 000	41 000	48 000	80 000

Source : Nos estimations

Les salaires des maîtres non qualifiés varient aussi en fonction des diplômes présentés à l'embauche. Le titulaire du Baccalauréat perçoit 80 000 FCFA à la fin du mois. L'enseignant titulaire du CEPE perçoit 33 000 FCFA chaque mois. Par rapport à l'enseignement catholique les enseignants sont en général mieux payés. On observe que les enseignants qualifiés perçoivent toujours un salaire élevé que ceux qui ne sont pas qualifiés

Comme les écoles catholiques, celles qui relèvent des différentes églises protestantes n'ont pas résisté aux difficultés financières dues à la crise économique et à la politique d'ajustement structurel consécutif à la dévaluation du FCFA des années 1995 pour fermer les portes. Il s'en est suivi une irrégularité chronique dans le paiement des salaires aux enseignants.

Encadré 5 : Une école Adventiste située dans un village

L'école primaire adventiste du 7^{ème} jour de Bibey est l'exemple même d'une école confessionnelle d'obédience protestante, située en zone rurale. Créée en 1955 à Bibey à 30 km de la ville de Nanga Eboko par les pasteurs américains, l'école est située au quartier ABIBOKO. L'école est gérée par un directeur qui assure en même temps sa gestion pédagogique de l'école et administrative. Les deux cinquièmes d'enseignants ont reçu une formation pédagogique et sont titulaires des diplômes comme le CAPME, DMEG, Le CAPIA ou LE CAPI. Les autres possèdent tout juste le CEPE.

Les effectifs de l'école se chiffrent à 732 élèves. Les effectifs moyens par classe se situent 120 élèves, Le directeur, bon pédagogue, assure la formation pédagogique des autres enseignants sans formation pédagogique. Toute la journée il fait des tours, dans les salles de classe, pour voir si son personnel est bien en place.

Les parents s'acquittent, d'une scolarité de 30 000 FCFA par an répartie en trois tranches de 10 000 FCFA. Les tenues des élèves sont vendues à l'école au prix unique de 11 000 FCFA. L'école suit le programme scolaire autorisé par le Ministère de l'Education de Base. Le découpage annuel de l'année scolaire est respecté à la lettre

L'école comprend 9 salles de classe. La cour de récréation permet l'installation de plusieurs terrains de football. Une partie de l'école est construite en blocs de terre compactée à l'aide des moules. Un semblant de trou tient lieu de W.C. L'eau courante se trouve à 2 km de l'école. Les enseignants perçoivent un salaire de 25 000 FCFA par mois.

3.2.3 L'enseignement privé islamique

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

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

- Les écoles franco- arabes mises en place depuis la colonisation française. Depuis l'avènement de l'indépendance, les écoles Franco arabes ont été reversées dans les réseaux d'écoles privées communautaires.
- Les écoles islamiques, de création récente, consacrent un temps important à l'enseignement religieux. Ces écoles connaissent un succès certains auprès des riches musulmans qui acceptent une contribution volontaire.

Encadré 6 : Une école Franco-arabe située dans un quartier musulman à Yaoundé

L'école Franco-arabe de la briqueterie est située dans l'un des quartiers populaires de Yaoundé. 95% des habitants sont musulmans croyants ou pratiquants. Les petits commerçants, qui étalent à même le sol leurs marchandises, rendent les rues plus étroites et difficiles à circuler. L'école qui fonctionne depuis l'époque coloniale près de la grande mosquée s'élève sur les collines de Tsinga.

L'école accueille 280 élèves repartis dans 5 salles de classe ; la cours de récréation n'existe pas. Il en est de même des latrines. Une salle contiguë à la mosquée permet à l'enfant et aux adultes de faire les ablutions avant les prières. Les filles sont rares dans cette école où le choix des parents est porté vers les garçons. La bastonnade est toujours présente. Aucun élève chrétien habitant le voisinage n'est admis dans cette école où il faut absolument être musulman pour la fréquenter.

Les enseignants sont pris en charge par les parents et, par une partie des subventions étatiques.

L'enseignement est à la foi dispensé en arabe et en français. Les cours de religion musulmane s'imposent à tous les élèves.

3.2.4 L'enseignement privé laïc

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

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

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

Dans les écoles privées non confessionnelles les salaires sont encore plus bas que dans les écoles privées confessionnelles. Les maîtres non qualifiés représentent 1% de l'ensemble d'enseignants du secteur.

Encadré 7 : Une école primaire privé laïque bien gérée

L'Ecole primaire Privée« Les Stéphanoises de luxe »

Un exemple d'une école primaire privée qui suscite l'admiration des parents d'élèves. Sa création date de 2003 par une femme ancienne élève de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, professeur des lycées d'enseignement général d'histoire et Géographie. Cette dame gère son école d'une main ferme. L'école est construite en matériaux définitifs sur 4 000 m² Les murs sont peints en blanc avec les 6 toilettes carrelées dont une est réservée aux personnels.

L'école ressemble à une entreprise qui veut de bons résultats à la fin de l'exercice. Elle est soucieuse de bonne pédagogie. Tous les maîtres sont des anciens élèves des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'enseignement général.

Les effectifs de l'école « Les Stéphanoises de Luxe » se chiffrent à 340 élèves pour le cycle maternel et 612 élèves pour le cycle primaire. Les effectifs moyens par classe avoisinent 100 élèves, ce qui montre une forte la demande d'éducation dans ce quartier face à une offre insuffisante.

La fondatrice, en bonne pédagogue, organise chaque trimestre des journées pédagogiques à l'attention des enseignants. Elle contrôle les cahiers de préparation en début de chaque semaine. L'école est propre ainsi que les salles de classe dont elle s'assure qu'elles sont lavées chaque jour après les cours.

Les parents payent, en plus des frais d'inscription qui s'élèvent à 35 000 FCFA une scolarité de 200 000 FCFA par an, répartie en trois tranches : première tranche 100 000 FCFA ; deuxième tranche 50 000 FCFA, troisième tranche 50 000 FCFA. Les tenues des élèves sont vendues à l'école au prix unique de 12 000 FCFA. L'école respecte le programme officiel et prescrit aux élèves les livres autorisés par le Ministère de l'Education de Base.

L'école comprend trois salles de classe pour la maternelle et six salles de classe pour le primaire. L'air de jeu pour les élèves est assez grand. La fondatrice déclare qu'elle a investi 12 000 000 FCFA pour l'achat du terrain et 40 000 000 FCFA en construction des bâtiments scolaires. Les impôts, les salaires des enseignants et le fonctionnement lui coûtent chaque année la somme de 224 000 000 FCFA pour un budget prévisionnel de 223 720 000, soit un déficit de 280 000 FCFA. Ce déficit est comblé par les subventions qu'elle perçoit de l'Etat.

Encadré 8 : Une école primaire privée urbaine

L'Ecole Primaire « Les poussins »

C'est encore un exemple d'une école privée laïque urbaine d'initiative individuelle, créée par une femme. L'école est située au quartier BOKO près de RAZEL Douala La fondatrice, militaire de son état avec le grade de sergent chef, gère l'école à distance. Elle est absente de l'école cinq jours sur sept. Un directeur assure la gestion pédagogique de l'école. Les enseignants sont titulaires du CE.PE sans formation pédagogique.

Les effectifs de l'école se chiffrent à 634 élèves. Les effectifs moyens par classe se situent 120 élèves. La fondatrice, commerçante au marché central de Yaoundé, sans aucune notion de pédagogie, est le plus souvent absente de l'établissement toute la journée. Elle fait des apparitions sporadiques à l'école que pour récolter les recettes.

Les parents payent, en plus des frais d'inscription qui s'élèvent à 25 000 FCFA, une scolarité de 80 000 FCFA par an répartie en trois tranches : première tranche 50 000 FCFA ; deuxième tranche 20 000 FCFA, troisième tranche 10 000 FCFA. Les tenues des élèves sont vendues à l'école au prix unique de 10000 FCFA. L'école ne respecte ni le programme scolaire, autorisé par le Ministère de l'Education de Base, ni le découpage annuel de l'année scolaire.

L'école comprend 6 salles de classe. L'aire de jeu pour les élèves n'existe pas. L'école est construite en matériaux provisoires. Les toilettes n'existent pas. Les enseignants et les élèves se débrouillent dans la broussaille environnante pour se soulager. L'école n'est pas dotée en eau ?.

Les enseignants perçoivent un salaire de 30 000 FCFA par mois. Chaque mois l'école est obligée de changer d'enseignant pour cause de démission. Les conditions de travail sont rudes.

3.3. Les Problèmes des écoles privées

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

3.3.1 Les problèmes financiers

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

L'accès au crédit est un parcours du combattant pour les fondateurs car ils ne disposent pas de garantie nécessaire à l'obtention de crédits bancaires. Les difficultés dans les collectes des frais de scolarité constituent également un obstacle important.

3.3.2 Les problèmes pédagogiques

Les écoles primaires privées camerounaises souffrent d'une insuffisance chronique d'enseignants qualifiés, due au niveau de rémunération assez bas pratiqué. Ces bas salaires n'attirent pas les enseignants suffisamment qualifiés. Les écoles se contentent d'utiliser les maîtres titulaires du CEPE ou du BEPC.

Les inspecteurs pédagogiques nationaux, provinciaux et d'arrondissement pour l'éducation de base limitent leurs actions dans les écoles publiques. Les écoles primaires privées ne bénéficient jamais de stages, de séminaires et de journées pédagogiques. Pourtant ces écoles font l'objet des fréquentes visites de contrôle de l'état en matière sanitaire.

CHAPITRE 4

ANALYSE COMPAREE DES ECOLES PUBLIQUES ET PRIVEES

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

L'Etat, incapable donc de financer seul l'éducation, encourage la création et le fonctionnement d'écoles privées. Les promoteurs sont désormais des partenaires incontournables en matière de d'investissements éducatifs. La création d'écoles privées est encouragée par les pouvoirs publics, l'objectif étant d'amener les familles à contribuer à la charge financière qu'exige le secteur de l'éducation. L'enseignement public et privé participe ensemble à la scolarisation des élèves au niveau du primaire. Les statistiques disponibles révèlent que les écoles privées affichent de meilleurs résultats aux examens officiels que les écoles publiques. Mais, dans les pages qui suivent, les données de l'enquête pourront confirmer ou infirmer ces affirmations.

Ce chapitre se propose de mener une comparaison entre les deux secteurs de l'éducation en termes d'efficacité. Les données du projet Carte Scolaire en cours de finalisation et les statistiques des examens officiels 2006/2007 que nous avons exploitées permettront de mener cette comparaison. La comparaison de l'efficacité de l'enseignement public et de l'enseignement privé se limitera donc au rendement interne de chaque type d'enseignement et à l'analyse des résultats de l'examen officiel du CEP. L'analyse de l'efficacité à l'aide des scores des élèves se fera au chapitre 9. Avant de

procéder à la comparaison entre les deux types d'enseignement, définissons d'abord les termes rendement interne.

Le rendement interne caractérise l'efficacité d'un système éducatif. Il se rapporte à la capacité du système à produire des élèves présentant un profil de formation définie. L'école recrute les élèves, met à leur disposition des infrastructures éducatives, un encadrement pédagogique et des enseignants. Le rendement interne fait donc apparaître les caractéristiques de la progression des flux d'élèves dans le système scolaire. Le rendement interne peut se calculer pour chaque cycle d'enseignement ou à chaque niveau d'étude. L'appréciation du rendement interne se fait à travers trois taux : promotion, redoublement et abandon. Lorsque le taux de promotion est élevé, les redoublements sont bas et à l'inverse, quand le taux de redoublement est élevé, on assiste à un faible taux de promotion.

Cette rubrique comprendra deux sections : la première sera consacrée au sous-système francophone et la deuxième sera réservée au sous-système anglophone.

4.1 Sous-système francophone.

4.1.1 Quelques indicateurs scolaires

Le tableau ci-dessous permet de comparer les deux secteurs d'enseignement

Tableau 20 comparaison de quelques indicateurs en 2008

	Public	Privé	Ensemble
% d'écoles	90	10	100
% d'élèves	84	16	100
Taille de la classe	47	29	-
% femmes enseignantes	50	50	100
% de maîtres qualifiés	97	3	100
% d'élèves par maître	56	27	-
% de réussite au CEP	44	56	100
% de réussite au concours	32	68	100
% enseignant qualifiés	96	4	100
% maitres avec un salaire > 50 000FCFA	99,6	0,4	100

Source : Nos estimations

Les éléments contenus dans le tableau ci-dessus peuvent nous permettre d'effectuer des comparaisons. Pour scolariser 84% d'élèves, l'enseignement public dispose de 90% d'écoles. Alors que, pour scolariser les 16% d'élèves, l'enseignement privé utilise 10% d'écoles. L'enseignement public compte 9 fois plus d'écoles et scolarise 16 fois plus d'élèves que l'enseignement privé. La taille moyenne d'une classe dans l'enseignement public s'élève à 47 élèves. Ce qui prouve que les enfants fréquentent des classes à gros effectifs. On observe que l'enseignement privé fonctionne avec les classes dont la taille moyenne est de 29 élèves.

Les femmes enseignantes représentent la moitié des effectifs du personnel dans les deux secteurs d'enseignement. Toute fois, l'enseignement public compte un grand nombre de personnel qualifié. Il dispose aussi d'un nombre important des maîtres âgés plus expérimentés et un pourcentage élevé des maîtres qui perçoivent un salaire au dessus de 50 000 FCFA.

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

D'après les déclarations des enseignants, directeurs d'écoles, les inspecteurs pédagogiques et les responsables du Ministère de l'Education de Base, les causes de cette situation sont nombreuses. Ils citent pour cela.

- 1- Les classes pléthoriques, sans maître,
- 2- La démobilisation des enseignants suite à la baisse de salaire de 1993.
- 3- La mauvaise gestion des affectations des maîtres,
- 4- Le favoritisme dans les nominations aux postes de responsabilité,
- 5- La clochardisation des enseignants ou la perte du prestige social,
- 6- Les conditions d'exercices de leur métier,

7- Le niveau très bas des élèves.

Les encadrés ci-dessous illustrent les différentes réalités dans les deux secteurs d'enseignement.

Encadré 9: Salaires des maîtres qualifiés vacataires au Cameroun

Au Cameroun, ce ne sont pourtant pas les maîtres qualifiés qui manquent. Depuis la réouverture en 95/96 des Ecoles Normales d'Instituteurs, fermées six ans plus tôt dans le cadre de l'ajustement structurel, environ 20.000 maîtres ont été formés. Seuls 1700 ont été intégrés à la fonction publique. Environ 14.000 d'entre eux ont été engagés depuis 97/98 comme enseignants vacataires avec un salaire mensuel de 56.400 FCFA (86 €) payés 10 mois sur 12. Les autres, plus de 4.000, sont carrément au chômage. Le recrutement de ces vacataires avait été fait sur la promesse d'une intégration à la fonction publique au bout de quatre ans. Une échéance dépassée depuis longtemps pour les premiers recrutés qui accumulent en outre entre 10 et 40 mois d'arriérés de salaire.

Excédés par ces promesses non tenues, les instituteurs arrêtent régulièrement les cours, descendent dans la rue et font des sit-in devant les services publics.

Source : International de l'Education, 27 février 2007

Encadré 10 : Salaire d'un maître payé par les parents d'élèves dans une école.

[2006-02-27] Ecoles publiques Camerounaises: écoles sans maîtres, maîtres sans écoles

Les écoles publiques camerounaises manquent de maîtres alors que des milliers d'instituteurs formés sont au chômage. Une inadéquation regrettable alors que de nombreux pays d'Afrique manquent, eux, d'enseignants qualifiés.

Quatre maîtres pour six classes. C'est la réalité de l'école publique de Balépipi, (environ 300 km au nord-ouest de Douala). Constituée de trois baraques en terre, elle manque d'enseignants, comme tant d'autres au Cameroun. Une situation qui serait assez banale en Afrique si, au même moment, des milliers d'instituteurs formés n'étaient au chômage ou n'avaient abandonné la craie pour réclamer plus de trente mois d'arriérés de salaire.

Fin décembre, les parents d'élèves de l'école de Balépipi ont renvoyé l'enseignant qu'ils payaient eux-mêmes 10.000 FCFA (15 €) par mois (7 mois sur 12) dans l'espoir d'obtenir la nomination d'un instituteur plus qualifié dont le salaire serait pris en charge par le Ministère de l'Education de base. L'oiseau rare n'est jamais arrivé bien que les parents aient remis les 70.000 FCFA équivalant au salaire annuel du maître remercié au responsable local du Ministère pour accélérer le processus. Las d'attendre, le directeur de l'école, qui assure déjà le cours moyen 2e année, s'occupe donc en plus du cours préparatoire.

Au Cameroun, on compte officiellement environ 11.000 écoles primaires publiques pour 55.266 instituteurs chargés d'encadrer près de 3 millions d'élèves, soit en moyenne un maître pour 54 élèves. Un ratio qui dépasse la norme fixée par l'Unesco qui est d'un enseignant pour 45 élèves.

Source : International de l'éducation, 27 février 2007

4.1.2 Le rendement interne

Le tableau ci-dessous illustre les taux moyens de : promotion, redoublement et abandon pour l'année scolaire 2006-2007.

Tableau 21: Taux moyens de promotion, de redoublement et d'abandon par niveau du sous- système francophone (enseignement public et privé, 2006-2007)

	SIL	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Promotion	50,7	72,0	56,7	69,6	64,8	38,0
redoublement	38,6	27,0	36,5	27,2	29,9	37,0
Abandon	10,7	1,0	6,8	3,2	5,3	25,0

Source : nos estimations à partir des chiffres du MINEDUB 2007

Le sous-système public francophone est caractérisé par des redoublements et des abandons fréquents. Le taux de passage du CM2 en 6^{ème} se chiffre à 38% seulement en 2006/2007. À L'inverse, 37,1% d'élèves ont redoublé la classe de CM2 et 35% d'élèves ont quitté le système scolaire. Au niveau national, ces chiffres sont améliorés par celui du sous-système anglophone ; Pour l'ensemble des écoles au Cameroun, la moyenne nationale se présente ainsi en 2006/2007 : promotion (40%), redoublement (39%) et abandon (21%). Compte tenu des redoublements et des abandons, le nombre d'années-élèves nécessaires pour obtenir le diplôme de fin de CM2 (CEP) est en moyenne de 9,2 en 2006/2007 dans le sous-système francophone alors que la moyenne nationale est de 8,2%.

Comme on peut le constater la forte expansion des effectifs des élèves observée après la déscolarisation des années 1994 au sein du système éducatif et en particulier au niveau du primaire semble avoir eu des répercussions sur le rendement interne.

Tableau 22: Taux moyens de promotion, de redoublement et d'abandon au CM2 par secteur d'enseignement (2007-2008 en %)

	Secteur	Promotion	Redoublement	Abandon
Primaire	public	65,0	25,6	9,4
	Privé	70,8	19,9	9,3
	Moyenne Francophone	68,2	22,7	9,0

N.B. Taux de promotion calculé par rapport à l'admission dans les lycées et collèges.

Source : nos estimations à partir des chiffres du MINEDUB 2007

Au regard des chiffres du tableau ci-dessus, le taux de promotion plus élevé dans les écoles privées représentent 70,8%. Par contre il est de 65% dans les écoles publiques. S'agissant des redoublements, les taux se situent à 25,6% pour le secteur public et à 20% dans les écoles privées. Le sous-système francophone se caractérise donc par son inefficacité à cause des taux de redoublement anormalement élevé dans l'ensemble et en particulier dans le secteur public. Il semble que dans les écoles privées, les élèves redoublent moins Le CM2 alors que dans les écoles publiques la tendance est au redoublement. L'écart des taux de redoublement entre les deux secteurs d'enseignement est de 5%.

4.2 Le sous système anglophone

Dans les écoles anglophones, les différents indicateurs de rendement interne se présentent de la manière suivant :

Tableau 23 Quelques indicateurs d'éducatons chez les anglophones

	Public	Privé	Ensemble
% d'écoles	80	20	100
% d'élèves	81	19	100
Taille de la classe	42	25	-
% femmes enseignantes	60	80	100
% de maîtres qualifiés	97	2	100
% de réussite pour la class 7	44	56	100
% enseignant qualifiés	97	3	100
% maîtres avec un salaire > 50 000FCFA	92,3	7,7	100

Source : nos estimations à partir des chiffres du MINEDUB 2008

Le privé anglophone scolarise près d'un tiers des élèves et scolarise 19% des effectifs scolarisés dans les écoles primaires. Les tailles des classes sont plus importantes dans le secteur public anglophone que privé. Les femmes sont plus nombreuses dans le sous-système anglophone public. Comme chez les francophones les maîtres qualifiés sont plus nombreux dans les écoles publiques. Le pourcentage des maîtres qui perçoivent plus de 50 000 FCFA est plus important dans le public.

4.2.2 Le rendement interne.

Tableau 24 : taux de Promotion, redoublement et abandon chez les anglophone 2006/2007

	CLASS 1	CLASS 2	CLASS 3	CLASS 4	CLASS 5	CLASS 6	CLASS 7
Promotion	81	81	80	81	77	70	80
redoublement	15	17	19	18	21	22	10
Abandon	4	2	1	1	02	8	10

Source : nos estimations à partir des chiffres du MINEDUB 2008

Pour les sept cours que comptent les écoles primaires dans le sous-système anglophone, les taux promotions sont plus élevés que dans les écoles francophones. Les quatre premiers cours présentent un taux de promotion supérieur à 80%. Les élèves anglophones s'inscrivent à 80% en form 1 (6^{ème} chez les francophones).

Dans ce système, les abandons se produisent surtout dans les cours de class 6 (8%) et class, 7 (10%). Les redoublements sont fréquents mais moins importants que chez les francophones. Lorsqu'on compare ces chiffres avec les moyenne nationale qui se présente ainsi en 2006/2007 : promotion (40%), redoublement (39%) et abandon (21%), on remarque les indicateurs de rendement interne sont largement supérieurs à la moyenne nationale dans les écoles anglophones.

Tableau 25: Taux moyens de promotion, de redoublement et d'abandon par type d'enseignement du sous- système anglophone 2006/2007 (en %)

	Secteur	Promotion	Redoublement	Abandon
Primaire anglophone	public	82	9	16
	privé	89	6	5
	Moyenne anglophone	83	7	10

Source : nos estimations à partir des chiffres du MINEDUB 2007

L'analyse du tableau ci-dessus permet de relever que le taux de promotion est plus élevé dans les écoles privées (89%) anglophones que la moyenne du secteur public. Les indicateurs de redoublement montrent que les élèves redoublent moins dans les écoles privées (6%) que les écoles publiques (9%). Le sous-système anglophone se

caractérise donc par un taux de redoublement se situant à 10% dans l'ensemble. Le secteur privé encore une fois, est plus très efficace par rapport au secteur public.

Dans l'ensemble, force est de constater que le rendement interne des deux sous-systèmes est faible. Il est de même des deux types d'école. Sur 1000 élèves qui entrent à la SIL dans l'enseignement public, 480 seulement atteignent le CM2 et 220 seulement sortent du système pour s'inscrire en 6^{ème} ou en première année de l'enseignement technique. Dans l'enseignement privé, sur 1000 élèves qui s'inscrivent à la SIL, 750 parviennent en fin de cycle. Les chiffres montrent qu'une fraction importante de la capacité d'accueil des écoles est occupée par les élèves redoublants, diminuant ainsi l'offre de place pour les nouveaux entrants.

4.2.1 Les frais de scolarité dans les écoles publiques et les écoles privées

La rentrée scolaire commence au début du mois septembre au Cameroun. A trois ou deux semaines avant la rentrée scolaire, les parents ne savent pas toujours dans quelles écoles maternelles ou primaires inscrire les enfants qui vont à l'école pour la première fois. Les raisons sont nombreuses et diverses : parents pas satisfaits des enseignements dispensés dans les écoles publiques ou dans les écoles privées, désir de changer d'école pour leur progéniture en retirant leurs enfants dans les écoles publiques pour les écoles privées et vice versa.

Les frais de scolarité découragent certains parents qui optent d'office pour les écoles publiques en raison des frais d'études très bas par rapport aux écoles privées. D'autres encore hésitent entre l'école du quartier et une école proche du lieu de service afin de récupérer l'enfant après le travail.

Tableau 26 : Frais de scolarité dans les écoles maternelles (en FCFA)

		Moyenne de frais de scolarités
Ecoles publiques	Frais d'inscription	5 000
	APE	5 000
Ecoles privées	Haut de gamme	180 000
	Bas de gamme	80 000

Source : Journal REPERES du mois du 20 Août 2008.

*APE : Association des Parents d'élèves

Dans le secteur public, on demande aux parents de s'acquitter au cours de l'année scolaire de la somme de 8 000 FCFA pour les frais de scolarité et d'APE. Ces frais sont pratiquement insignifiants par rapport aux sommes payées dans écoles privées. Ils sont très élevés dans les écoles maternelles privées. Dans les écoles maternelles "Haut de gamme", chaque parent débourse en moyenne 180 000 FCFA de frais de scolarité au cours de l'année scolaire et dans les écoles maternelles "Bas de gamme" les frais de scolarité s'élèvent en moyenne à 80 000 FCFA par an.

Tableau 27 : Frais de scolarité dans les écoles primaires

		Moyenne de frais de scolarités
Ecoles publiques	Frais d'inscription	Gratuits
	APE*	5 000 FCFA
Ecoles privées	Haut de gamme	125 000 FCFA
	Bas de gamme	60 000 FCFA

Source : Journal REPERES du mois du 20 Août 2008.

* APE : Association des Parents

d'élèves

S'agissant du coût unitaire courant du primaire (public et privé), nous l'avons estimé à 32 345 FCFA pour l'année scolaire 2006/2007. Il est vrai, que dans ces chiffres, une grande partie est attribuée au personnel (85%). Dans le secteur privé en particulier, la rémunération du personnel représente 40% contre 90% pour le secteur public. Dans les pays développés, la part du personnel dans les coûts de l'éducation est en deçà de 85%. Au Cameroun, L'importance de la rémunération du personnel dans les charges liées à l'éducation, laisse peu de chance au financement du matériel et des services pédagogiques. Lorsqu'on compare les coûts unitaires entre l'enseignement public et le privé, ceux-ci sont 5 fois plus élevés dans le premier secteur que dans le second.

Conclusion première partie

Au terme de cette description sommaire du système éducatif camerounais, il est apparu que l'éducation existait bien avant la colonisation. Bien qu'orale et pratique, elle était sous l'entière responsabilité de la société. Les valeurs ancestrales étaient transmises de père en fils. Les jeunes apprenaient les rites par initiation dès la petite enfance jusqu'à l'âge adulte. Cette forme d'éducation par le contact du jeune à l'adulte formait l'esprit, intériorisait les valeurs socio-culturelles et facilitait la construction d'une personnalité. L'enseignement a connu tour à tour l'enseignement allemand, français et anglais.

Pendant l'enseignement organisé par les Allemands, l'éducation n'était pas la priorité. Néanmoins, les écoles étaient dépendant des pères pallotins qui ont fait construire des écoles dans les zones d'influence catholique et pratiquement limitée au sud du pays. Dans les écoles, les langues vernaculaires, comme la langue « bulu », étaient enseignées pour favoriser la lecture de la bible traduite en langue locale.

Concernant l'enseignement Français, il était semblable à celui des Allemands à la différence que la langue d'enseignement était le Français. L'enseignement des langues locales était interdit. L'éducation était confiée aux organismes religieux catholiques et protestants qui ont développé et construit les écoles uniquement dans leurs zones d'influence respectives. Les disparités sexuelles et régionales se sont installées au cours de la colonisation française et ces maux persistent jusqu'à ce jour.

L'enseignement anglais a consisté à laisser aussi l'école aux mains des confessions religieuses. Dans les écoles, les Anglais toléraient l'enseignement des langues indigènes. L'administration coloniale anglaise avait opté pour l'éducation d'un nombre limité de la population.

On retiendra qu'après l'indépendance, le système éducatif s'est profondément dégradé. Au niveau de l'offre d'éducation, on retiendra une capacité d'accueil insuffisante, des effectifs d'élèves pléthoriques dans les salles de classe, un mauvais encadrement des élèves et une gestion hasardeuse du personnel. Concernant la demande d'éducation, une grande partie de la demande scolarisable est insatisfaite.

S'agissant de l'efficacité du système éducatif, on note la fréquence des redoublements et des abandons ainsi qu'un important gaspillage des années-élèves du fait des abandons et des redoublements. Le sous-système anglophone est globalement plus efficace que le sous-système francophone.

La capacité du système scolaire à retenir en son sein les élèves est faible. Cela se traduit par de nombreux redoublements et abandons. Le profil de scolarisation est meilleur chez les anglophones que chez les francophones. Il est également meilleur dans l'enseignement privé que public. Le rendement interne est meilleur du côté anglophone. Il incite des parents francophones à choisir le système anglophone pour les études de leurs enfants.

L'enseignement privé est composé de l'enseignement privé laïc, confessionnel, communautaire et écoles des parents. L'enseignement privé se retrouve surtout dans les grandes agglomérations que dans les zones rurales. Les indicateurs d'efficacité montrent que l'enseignement privé anglophone est plus performant .

DEUXIEME PARTIE:
CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

Les débats concernant les effets des établissements scolaires sur les acquisitions des élèves animent depuis plusieurs décennies la littérature en éducation. Les recherches sur les effets « écoles » se sont nourries des querelles sur l'égalité des chances devant et dans l'école. Les intérêts politiques, économiques et scientifiques ont notamment amplifié les prises de position des uns et des autres sur le rôle de l'école dans la réussite des élèves. A ce sujet, de nombreux chercheurs ont mené des travaux relatifs à l'impact de l'école sur les acquisitions des élèves. Les premiers travaux portant sur les effets des écoles sont surtout Anglo-Saxons. Selon les méthodes utilisées, deux approches se sont opposées :

La première approche privilégie la neutralité de l'école sur les performances scolaires.

La seconde soutient que l'établissement scolaire fréquenté exerce une influence positive ou négative sur les acquisitions des élèves.

En ce qui concerne les différentes recherches centrées sur les effets de contexte scolaire, elles visent à montrer que les différences existent bien dans les acquisitions des élèves selon que ces derniers fréquentent tel ou tel établissement scolaire. Par la suite, la thèse de l'efficacité différenciée des établissements scolaires s'est progressivement imposée comme un sujet important de recherche.

En France, les chercheurs se sont intéressés à ce type de recherche au cours des dernières décennies, encouragés par l'autonomie accordée aux établissements scolaires.

Cette partie essaiera d'apporter dans le premier chapitre, des définitions de quelques concepts utilisés dans le cadre de ce travail comme la qualité, l'efficacité et le climat d'école. Dans le second chapitre, elle empruntera les contours théoriques de la littérature sur la question des différences d'acquisition des élèves en fonction des établissements scolaires. Elle examinera successivement les recherches empiriques sur les effets d'école de J. Coleman, Jenck, la school effectiveness et la school mix.

CHAPITRE 5

CADRE THEORIQUE

Avant d'aborder la revue de la littérature relative aux effets de l'école sur les apprentissages des élèves au chapitre suivant, il est important d'apporter quelques éclaircissements sur les termes que nous utiliserons au cours de cette recherche.

5.1 DEFINITION DES CONCEPTS

5.1.1 Efficacité de l'école

Bien que d'utilisation assez récente dans les études en sciences de l'éducation, l'usage du terme efficacité est maintenant plus fréquent dans les travaux de nombreux chercheurs de toutes les disciplines : sociologues, psychologues, économistes, etc. Ce terme est aujourd'hui fréquemment utilisé dans le domaine de l'éducation par les chercheurs qui veulent montrer l'influence de l'effet « école » sur les performances scolaires des élèves.

L'efficacité relève le caractère de ce qui est efficace, c'est-à-dire, le caractère de ce qui produit l'effet attendu. C'est aussi la capacité de produire le maximum de résultats avec le minimum d'efforts, de dépenses. (Le petit Robert, 2003). La notion d'efficacité en éducation peut donc s'analyser comme la capacité moyenne d'une école, qu'elle soit publique ou privée, à faciliter une bonne progression des élèves en termes de connaissances acquises.

Dans le domaine de l'éducation, les travaux des chercheurs anglo-saxons rendent maintenant possible l'observation empirique des différences de performances entre les établissements. Certaines écoles conduisent mieux les élèves à la réussite que d'autres. On parle alors d'effet « école » pour emprunter le langage des chercheurs anglo-saxons. A caractéristiques scolaires données, le fait de scolariser un élève donné dans un établissement A plutôt que établissement B produirait des résultats différents. Un élève aurait donc des probabilités différentes de réussite selon qu'il fréquente tel ou tel

établissement A plutôt que tel ou tel établissement B. L'établissement qui ferait le mieux progressé l'élève serait un établissement plus efficace. Par contre, deux élèves ayant les mêmes notes à l'entrée de deux établissements différents auront-ils forcément la même note à la fin de l'année scolaire? Progresseraient-ils de la même façon? Seront-ils orientés dans la même filière à la fin de l'année ?

L'élève, l'enseignant, le personnel non enseignant et les responsables de l'école sont considérés comme des acteurs et non plus comme des agents. Pour comprendre la réussite des élèves, il est nécessaire de regarder et d'analyser comment chaque acteur joue son rôle et la manière dont il se comporte au sein de l'école. Les recherches sur l'efficacité des écoles visent à séparer les relations existantes entre quelques groupes de variables tels que les caractéristiques propres et familiales de l'élève, le vécu quotidien de l'élève dans sa classe avec les enseignants et ses camarades, la perception que l'élève a lui-même de l'école. L'objectif visé est de mesurer comment ces variables agissent sur les performances scolaires des élèves. La plupart des démarches empruntées pour y parvenir sont résolument empiriques. Plusieurs auteurs ont ainsi identifié des indicateurs susceptibles de fournir des explications sur la réussite des élèves et ont été amenés à classer les écoles en deux groupes: les écoles efficaces et les écoles non efficaces. Dès lors, la question qu'on est en droit de se poser est celle-ci : quels sont les critères objectifs qui permettent de dire que telle école est plus efficace que telle autre ? L'école est ainsi soumise à l'évaluation et à l'obligation de résultat.

Selon les économistes, l'éducation est un terrain de recherche non isolé où les méthodes économiques s'appliquent également et, en particulier, le concept de l'efficacité. Pour J.J. Paul (1999)¹⁴: «l'efficacité fait référence au rapport des quantités produites aux facteurs de production engagés. L'efficacité sera maximale quand la production sera maximale pour une quantité donnée de facteurs ou quand la quantité de facteurs sera minimale pour une quantité de produits. En éducation, le produit pourra correspondre au nombre d'élèves ayant réussi à passer en classe supérieure l'année suivante, au nombre de diplômés, au montant de connaissances acquises par les élèves,

¹⁴ J.J. Paul, (1999). Administrer, gérer évaluer les systèmes éducatifs. Paris : ESF

au nombre de diplômés embauchés un certain temps après l'obtention du diplôme. » L'auteur distingue deux types d'efficacité: l'efficacité interne et l'efficacité externe. On parlera d'efficacité interne lorsque l'on s'intéresse aux produits à l'intérieur du système éducatif (élèves ayant réussi aux examens, notes à un test standardisé, etc.). On parlera d'efficacité externe lorsque on s'intéressera à la sanction par le marché du travail ou plus généralement par le système économique (proportion ou nombre de diplômés embauchés, salaire des anciens élèves, contribution de l'éducation à la croissance).¹⁵

Blaug (1970) mesure l'efficacité en éducation à l'aide des gains de productivité qui en résulte du fait des connaissances scolaires.

Commentant le modèle Kirsching, cité par Jean Marie De Ketele, Linda Allal définit l'efficacité comme « le rapport entre les plans élaborés (c'est à dire, les buts et les activités décidées par l'institution ou par une institution de tutelle) et les sorties du système (outputs : les biens et les services offerts, les dépenses effectuées) ». Dans cette optique, une école sera considérée comme efficace si elle apporte aux élèves les meilleures connaissances au moindre coût.

Selon les sociologues, et d'autres disciplines connexes, l'efficacité s'entend autrement que chez les économistes.

D. Meuret propose de définir l'efficacité comme la capacité à faire davantage progresser les élèves au vu de leurs caractéristiques lorsqu'ils entrent dans l'établissement (niveau scolaire initial, origine sociale, etc.).

De Landsheere propose de considérer qu' «est efficace la personne ou le traitement qui atteint l'objectif visé». Commentant cette définition trop générale, Marc Demeuse affirme que ce terme correspond à l'«effectiveness» des auteurs anglo-saxons.¹⁶ Pour ce dernier, l'efficacité se mesure à l'atteinte d'un objectif.

Selon Duru-Bellat (2004), «la recherche donne une idée assez précise de ce à quoi ressemble un collègue ou une école efficace; mais il est beaucoup plus difficile de trancher sur ce qui fait qu'un établissement soit plus performant qu'un autre, car la part

¹⁵ J.J. Paul,(1999). Administrer, gérer évaluer les systèmes éducatifs. Paris : ESF

¹⁶ Marc Demeuse, Ariane Baye, Marie-Hélène Straeten, Julien Nicaise, Anne Matoul (2005) Vers une école juste et efficace, 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation. Col de l'Institut Wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique. ed. De Boeck.

de ces travaux sont de type corrélationnel : on sait seulement que telle caractéristique pédagogique est en moyenne associée à un « effet établissement positif ».

Alleta Grisay (1990) a cherché à identifier les caractéristiques de quelques établissements plus ou moins efficaces que d'autres. Elle regroupe alors quelques établissements bien que scolarisant des élèves dits défavorisés qui amènent les élèves à des niveaux d'enseignement satisfaisants et même excellents. Elle donne quelques caractéristiques des ces établissements:

- * Ils sont de petite taille,
- * Hétérogène,
- * Enseignants jeunes faisant preuve d'exigence,
- * Climat chaleureux et paisible.

Alleta Grisay (1997) relève qu'en France la participation du chef d'établissement est moindre dans l'effet « établissement » et surtout parmi les facteurs d'efficacité. Elle préfère insister sur une forte « exposition à l'apprentissage », des élèves moins absents aux cours, des attentes élevées de la part des enseignants, de la qualité des relations entre les parents et les élèves.

Au Cameroun, aucune étude à notre connaissance n'a été consacrée à l'efficacité des écoles. Mais on relève que le Ministère en charge de l'Education nationale classe chaque année les établissements en fonction des résultats aux examens: les établissements privés d'obédience catholique et l'établissement public forment le peloton de tête tandis que les établissements privés laïcs se situent en dernière position. Peut-on pour autant affirmer que les écoles publiques sont plus efficaces que les écoles privées laïques?

5.2. Qualité de l'école

Le concept de qualité s'utilise désormais aussi bien dans les disciplines scientifiques que dans les autres disciplines et en particulier dans le domaine de l'éducation. Elle traduit la manière d'être, les éléments de la nature d'un être, permettant de le caractériser, que cet élément soit positif ou négatif, ou encore ce qui rend une chose, une personne, bonne, meilleure, ou enfin manière d'être, aspect sensible et non mesurable des choses (petit Robert, 2003).

Dans le domaine de l'éducation, la qualité de l'école fait référence à toutes les conditions de scolarisation de l'élève et les variables scolaires qui augmentent les connaissances de l'élève au cours de l'année scolaire. Dans cette perspective, on ne regarde plus l'école comme un lieu de socialisation où le problème central n'est plus l'inégalité des chances devant l'école, où cette école n'est plus un instrument de reproduction des classes sociales, mais une institution autonome qui possède en son sein des éléments (maître, classe, organisation pédagogique, mode de regroupement des élèves.....) capables de modifier les acquisitions des apprenants. L'école réunit l'ensemble de ces facteurs dans une combinaison optimale pour apporter aux élèves de meilleures connaissances.

Les recherches sur la qualité de l'école ont pris un tournant décisif avec les travaux des chercheurs comme Hanushek (1986). Selon cet auteur, les variables de qualité de l'école comme les maîtres, les ratios élève/maître, le salaire du maître, la direction administrative de l'école, les dépenses par élève et les équipements scolaires ont un impact négligeable sur les performances des apprenants. D'autres travaux de Hanushek ont remis en cause les conclusions ci-dessus. Le seul jugement de la qualité de l'école fondé uniquement sur quelques facteurs observables des maîtres ne suffit pas pour apporter un jugement correct sur la qualité de l'école et les acquisitions des élèves.

Plus tard, certains chercheurs, (Greenwald, Hedges et Laines, 1996) ont remis en cause les conclusions ci-dessus en affirmant qu'on peut tout de même apporter un jugement fiable sur la qualité de l'école à partir des variables observables comme les maîtres ...bien qu'ils existent des problèmes de mesure de ces variables et celui de la bonne identification de l'unité d'observation (Handa et Simler, 2000).

Dans une de ces recherches relative à la qualité de l'école primaire sur les acquisitions des élèves dans 29 pays développés et sous développés, Heyneman et Loxley sont parvenus à la conclusion que dans les pays pauvres, la qualité des enseignants et de l'école où les enfants sont scolarisés, constituent les éléments les plus déterminants dans l'acquisition des connaissances scolaires.

5.3. Climat de l'école

La définition du concept de climat d'école ou d'établissement est sans doute l'un des thèmes les plus difficiles à cerner. Sa complexité, la difficulté à fournir une mesure et d'en faire une description, en font un élément difficile à appréhender.

Néanmoins, le concept fait référence au fait que deux écoles par exemple, situées dans un même quartier ou dans le même aire géographique et composées des mêmes groupes sociaux, (économiquement défavorisés ou économiquement favorisés), ayant les mêmes cultures, font progresser différemment les élèves. En clair, selon les établissements scolaires, les élèves ayant les caractéristiques personnelles et scolaires comparables, ne progressent pas de la même façon en fin d'année scolaire.

Les premiers travaux empiriques centrés sur les établissements scolaires et notamment, les travaux de Coleman et ses collègues, ont porté sur l'ethnie et les aspects matériels de l'école (taille de la classe, effectif des élèves, équipement de l'école) que sur la composition sociale des élèves américains. Tout se passerait comme si le système social de l'école n'était pas une priorité. Dans les travaux du type input-output, le concept de climat était absent. Par contre, les travaux sur le processus scolaire et les effets d'établissement ont été les premiers à relever l'influence du climat sur les élèves en termes de réussite ou d'attitudes. Dans cette perspective, plusieurs chercheurs ont essayé d'apporter leur contribution à la compréhension du climat d'établissement. Pour (Bloom, 1976, cité par Le-Bastard Landrier 2002), le climat de l'établissement subit l'influence des caractéristiques de l'école comme son public (élèves, enseignants)

Selon Corriveau, (1990), les processus internes des écoles peuvent produire un effet sur leur efficacité mesurée, en grande partie, par la réussite scolaire des élèves aux examens. « Ainsi, même si des organisations ou des écoles présentent de nombreuses similitudes au niveau de leurs structures formelles et de leurs programmes, chacune d'entre elles possède un environnement interne qui lui est propre » (Gordon, 1983), qui crée une ambiance de travail et l'oriente dans le choix d'une approche pour atteindre ses objectifs et résoudre ses problèmes (Norton, 1984).

Selon Brookover (1978) le climat scolaire prend en compte la manière d'agir de communiquer, de penser, du vécu et des valeurs du groupe social qui l'école. Quant à Halpin et Croft (1963) « la personnalité est à l'individu ce que le climat est à l'organisation ».

Pour Anderson, (1982) repris par Luc Brunet (2001), la définition du climat varie en fonction des dimensions jugées importantes pour créer le climat, des variables contenues dans ces dimensions et des techniques de mesure employées. Dans leurs travaux sur le climat, les chercheurs se sont contentés de décrire des instruments de mesure du climat au lieu d'apporter avant tout une définition claire du concept de climat (James et Jones, 1974). Les deux chercheurs ont proposé trois manières d'aborder la notion de climat pour caractériser la mesure du climat organisationnel: « la mesure multiple des attributs organisationnels, la mesure perceptive des attributs individuels et la mesure perceptive des attributs organisationnels »¹⁷. Le climat dans une école pourrait donc se définir comme la perception entretenue par les élèves, les enseignants et le personnel en général sur la façon dont ils sont traités. Le climat est défini comme « un ensemble de caractéristiques qui décrivent une organisation et qui :

- a) la distinguent des autres,
 - b) sont relativement stables dans le temps,
 - c) influencent le comportement des individus dans l'organisation »
- (James et Jones, 1974 repris par l. Brunet 1999).

Le climat de l'école traduit l'atmosphère qui règne au sein de l'établissement dans les rapports sociaux, les valeurs, les attitudes et les sentiments partagés par les acteurs.

De ce qui précède, il est clair qu'une définition de la notion de climat unanimement acceptée par le monde de l'éducation est difficile à obtenir. Il est cependant préférable de s'en tenir aux éléments susceptibles de constituer le climat d'un établissement. C'est ainsi que Jean Pierre Michard, (2004) souligne que le climat

¹⁷ Luc Brunet Climat organisationnel et efficacité scolaire ,2001

dépend de deux variables endogènes : la volonté de l'équipe de direction d'entretenir un climat de confiance dans les échanges au sein de l'établissement et l'instauration et le maintien de relations de qualité entre les personnes fréquentant l'établissement (personnels, élèves, parents, partenaires). D'après Jacques Fortin (2002), deux causes endogènes essentielles conditionnent le climat en milieu scolaire : une rupture de communication entre la direction, les enseignants et les autres personnels et une gestion irrationnelle des situations conduisant à une absence de lien entre tous les acteurs.

CHAPITRE 6

EXAMEN DE QUELQUES THEORIES ET ETUDES EMPIRIQUES SUR LES ACQUIS DES ELEVES

6.1 La Demande d'éducation publique ou privée

Cette rubrique cherche essentiellement à répondre à trois questions.

Pourquoi les individus où les familles demandent l'éducation publique ou privée ?

Pourquoi les familles font un choix entre l'éducation publique ou privée ?

Quels sont les acquis des élèves et leurs conditions de scolarisation ?

Tout au début des années 1960, la volonté de comprendre pourquoi les individus demandent l'éducation publique ou privée et son rôle dans la croissance économique des Etats-Unis, amène certains chercheurs à développer la théorie du capital humain. Il s'agit de T.W. Schulz (1961), Garry Becker (1964,1975) et J. Mincer (1958,1974).

Dans son fondement théorique, il est affirmé que l'éducation augmente la productivité du travail de l'individu, ce qui permet de prétendre à un revenu plus élevé. Un individu rationnel choisit la durée de sa formation en fonction des revenus futurs espérés. Le niveau d'éducation des individus correspond à un niveau de revenu donné, plus ce niveau est élevé, plus le salaire est élevé. Les études ont un coût que l'individu est appelé à supporter. Dans ce cas, l'individu compare les dépenses actuelles d'éducation et les gains futurs qu'il obtiendrait en travaillant. L'hypothèse que l'individu est rationnel dans son choix pour l'éducation devient le point central de cette théorie. Les différences de salaires entre les travailleurs relèvent d'une différence de productivité que procure l'investissement éducatif au travailleur. Pour que l'individu se décide à se scolariser, il compare les coûts des études actuelles aux revenus escomptés.

Autrement dit, il compare le taux d'actualisation ou taux de rendement interne au taux d'intérêt en cours.

Pour expliquer les différences sociales observées dans un pays donné, Gary Becker relève qu'un jeune appartenant à un milieu défavorisé prend en compte les difficultés qu'il aura à poursuivre les études dans ses calculs de taux de rendement interne (TRI). Pour qu'il accepte de continuer les études, il faut que son TIR soit supérieur au taux d'intérêt. Pour les individus de famille pauvre, la valeur actuelle des revenus futurs doit être bien supérieure au coût actuel des études, sinon il y renonce pour travailler. Les familles qui souhaitent que les enfants poursuivent les études dans les écoles publiques ou privées doivent supporter les coûts des études qui augmentent avec le niveau d'accumulation des connaissances. L'éducation devient alors un investissement productif au même titre que le capital physique. La théorie du capital humain considère l'individu comme une entreprise de production qui détient un stock de capital humain équivalent à un niveau initial de connaissances. A l'image de l'entreprise, l'individu peut augmenter son stock de capital humain par des formations supplémentaires. Ce faisant, il augmente les capacités productives par une amélioration de ses aptitudes et de ses connaissances. TRI est un outil d'aide à la décision économique de l'investissement éducatif. Un projet d'investissement ne sera généralement retenu que si son TRI prévisible est suffisamment supérieur au taux d'intérêt c'est-à-dire au taux d'intérêt des institutions financières, pour tenir compte notamment du risque que comporte chaque type de projet d'investissement.

Le taux de rendement interne se présente comme le taux d'actualisation pour lequel la valeur actualisée des rentrées nettes de fonds résultant d'un projet d'investissement est égale à la valeur actualisée des décaissements requis pour réaliser cet investissement. En d'autres termes, le taux interne de rendement éducatif représente le taux d'actualisation pour lequel la valeur actuelle des revenus futurs résultant d'un investissement éducatif est égale à la valeur actuelle des coûts liés à l'éducation. La connaissance du profil âge gain est nécessaire pour faciliter les calculs.

En effet, mathématiquement, si le TRI est supérieur au taux d'actualisation, le projet d'investissement est rentable. C'est pourquoi, il faut investir dans l'éducation. Dans le cas contraire, le projet d'investissement n'est pas rentable. Il convient de s'abstenir. La formule mathématique se présente de la manière suivante.

Soit R les revenus escomptés d'un individu dans un an, B sa valeur actuelle et R_t = revenus futurs pendant la durée de travail rémunéré tout au long de la vie, il représente : les salaires et autres revenus que l'individu escompte percevoir pendant sa vie active.

$$B = \frac{R}{(1 + i)}$$

Au bout de n années, l'individu percevra :

$$B_t = \sum_{t=i}^{t=T} \frac{R_t}{(1+i)^t}$$

La valeur actuelle des revenus perçus devient :

$$B = \frac{R_1}{(1+i)^1} + \frac{R}{(1+2i)} + \dots + \frac{R_t}{(1+i)^t} = \sum_{t=i}^{t=T} \frac{R_t}{(1+i)^t}$$

De même, soit C = Les coûts d'un investissement éducatif, ils représentent : coût d'opportunité mesuré par le salaire que l'individu gagnerait s'il arrêta les études pour travailler et les coûts directs comme le transport, les fournitures scolaires, frais d'inscription, etc. C représente le coût d'une année supplémentaire d'études. Sa valeur actuelle vaut :

$$H = \frac{C}{(1+i)}$$

n années d'études coûteront:

$$H_t = \sum_{t=i}^{t=T} \frac{C_t}{(1+i)^t}$$

La valeur actuelle des coûts de l'investissement éducatif devient:

$$H = \frac{C_1}{(1+i)} + \frac{C_2}{(1+i)^2} + \dots + \frac{C_t}{(1+i)^t} = \sum_{t=i}^{t=T} \frac{C_t}{(1+i)^t}$$

Si r est le taux de rendement interne, sa valeur vérifie la relation:

$$\sum_{t=i}^{t=T} \frac{C_t}{(1+i)^t} = \sum_{t=i}^{t=T} \frac{R_t}{(1+i)^t}$$

Le taux de rendement présenté ci-dessus représente l'intérêt privé des individus à poursuivre ou non les études. Pour la société, elle représente l'intérêt que la nation obtient en offrant les investissements éducatifs à la population puisque l'éducation permet d'accroître les richesses. La société espère ainsi recueillir les externalités de l'éducation.

L'économiste Denison (1962) s'est intéressé à la participation de l'éducation à la croissance économique des nations. Il a conduit une étude empirique aux USA, sur la relation éducation et croissance économique. Il observe que l'éducation augmente la croissance économique d'une nation par sa contribution à l'augmentation de son PIB. Les précurseurs de l'économie de l'éducation assimilent l'investissement dans l'éducation comme un capital investi dans l'individu, c'est-à-dire un capital humain au même titre que n'importe quel capital. Cette théorie du capital humain légitime les différences de salaires des travailleurs par les différences de capital humain, mais elle néglige les contraintes financières et sociales rencontrées par tous les systèmes éducatifs.

J. Mincer relève que le choix pour l'éducation a un coût et plus tard elle apporte un bénéfice au moment où la personne trouve un emploi. Elle obtient un meilleur

salaire par rapport à celui ou celle qui n'a pas investi dans l'éducation. L'éducation augmente l'efficacité productrice des futurs travailleurs. Pour déterminer le taux de rendement de l'éducation, Mincer prend en compte le manque à gagner. Si r est le taux de rendement interne, l'individu qui fait des études pendant un an, a un manque à gagner de R_0 .

Il perçoit $R_1 = R_0 (1+r)$

Au bout de n années d'investissement dans l'éducation, percevra :

$$R_n = R_0 (1+r)^n$$

Le logarithme de cette équation donne :

$$\text{Log } R_n = \text{Log } (R_0 (1+r)^n) \quad \text{c'est-à-dire :}$$

$$\text{Log } R_n = n \log (1+r) + \text{Log } R_0 \quad \text{pour } 1+r \approx r \text{ on aura}$$

$$\text{Log } R_n = nr + \text{Log } R_0$$

Dans ce modèle, pour expliquer pourquoi les individus continuent à être plus productifs après les études, Mincer ajoute l'expérience professionnelle E et son modèle devient :

$$\text{Log } R = X_1 n + X_2 E + X_3 E^2 + X_4$$

Plusieurs théories économiques ont apporté des preuves de l'insuffisance de la théorie du capital humain tel que développée par l'équipe de 1960 et l'apport de J. Mincer. Les individus ayant les mêmes capacités font des études différentes en raison de leur appartenance à une classe sociale. Les étudiants issus de des familles pauvres font des études en anticipant moins de risque que ceux des familles aisées. Les échecs scolaires, ne sont pas ressentis de la même façon par tous les individus. Les individus qui font des études font un arbitrage entre rendement et risque (Mingat et Eicher)¹⁸.

Pour Thurow¹⁹, la productivité fait partie du poste de travail et elle n'est pas apportée par le travailleur. Ce dernier doit savoir s'adapter à la structure de son

18

19

entreprise et être efficace à son poste de travail. La dualité du marché de travail (l'un interne à l'entreprise, l'autre externe) impose un choix au chef d'entreprise qui peut l'amener à recourir à l'un ou l'autre. Le travailleur capable de s'adapter facilement est recherché par les entreprises.

La théorie de Becker a été remise en question à la fois dans son développement et ses hypothèses. A l'épreuve des données empiriques, la théorie du capital humain n'apporte pas d'explication sur certains faits, Les diplômes servent à une bonne lisibilité entre les postulants à un poste de travail. Les études ne permettent donc pas d'augmenter les capacités des individus mais de les identifier afin de pouvoir les filtrer. Le système productif filtre les individus en fonction des qualités recherchées (Arrow, 1973) et (Taubman et Wales, 1973). On pourrait répondre à cette théorie qu'en faisant passer les tests au candidat à l'emploi pour déceler leurs capacités, on filtrerait à moindre coût que par les diplômes (Eicher, 1990).

Dès lors, se pose le choix public de l'éducation : faut-il investir dans l'éducation ou non ? L'éducation est considérée comme un objet économique et plus tard comme une discipline. Les effets de l'éducation font l'objet des recherches empiriques (J. Mincer, 1958, 1974) (G. Becker 1964,1975). L'hypothèse que l'individu est rationnel dans son choix pour l'éducation devient le point central de l'économie de l'éducation. Les différences de salaires entre les individus relèvent d'une différence de productivité émanant de l'investissement éducatif.

Forts de ce qui précède, pendant les 40 dernières années, les pays développés comme les pays en développement ont fait des efforts considérables pour investir dans l'éducation et augmenter le niveau de scolarisation des individus. Dans les pays développés, le taux d'accès à l'école primaire atteint 100 %. Pendant ce temps, la scolarisation selon EPT atteindra cet objectif en 2015. L'effort public est impressionnant mais inégal selon les pays. Il s'agit en fait des efforts pour investir dans l'éducation des nations à travers l'école mais ils n'ont pas tous les mêmes moyens. Dans les pays en voie de développement, les dépenses d'éducation sont inégalement réparties à l'intérieure des pays, reflétant ainsi les particularités de chaque système éducatif. A

quel niveau de dépenses d'éducation doit-on se situer par rapport au PIB en particulier dans les pays en développement ? Comment répartir les dépenses publiques consacrées à l'éducation ? Pour répondre à ces questions, les études ont évalué les bénéfices que les individus et la nation pouvaient retirer de l'investissement éducatif. Les individus se demandent alors comment investir dans l'éducation ? Et dans quel secteur de l'éducation investir ? Secteur public ou privé ? On sait que dans les établissements scolaires plusieurs types de formation sont offerts et les coûts varient selon leur statut. Dans chaque secteur se forment les travailleurs de demain. Les individus investissent donc dans le capital humain avec l'espoir de percevoir plus tard un bon salaire.

Le choix de l'école est donc au centre des réflexions des individus que nous savons rationnels. Des études empiriques menées dans ce sens relèvent entre autres que les parents ont le choix entre l'école publique et l'école privée (U S A, Europe et pays en développement). Au même titre que les recherches menées sur les effets de l'école en matière d'acquisition des élèves et d'efficacité des écoles, le secteur d'enseignement fréquenté est devenu aussi un terrain privilégié des chercheurs en éducation dans leur quête des causes sur la variabilité des performances scolaires. Il ne s'agit pas seulement d'investir dans l'éducation à travers l'école d'un secteur d'enseignement donné, mais de bien choisir son secteur ou son école et de tenir compte des moyens financiers dont on dispose. Il s'agit aussi de se demander si l'investissement dans telle ou telle catégorie d'école conduit à la réussite ou apporte un gain de connaissances et donc une meilleure rentabilité.

6.2 Quelques théories sur le fonctionnement des écoles

Dans le cadre de l'efficacité des écoles plusieurs théories ont été élaborées.

6.2.1 La théorie du choix public « public choice »

Elle s'applique aux institutions scolaires publiques à but non lucratif recherchant l'intérêt social (W.L. Boyd et R.L. Crowson, 1981) plutôt que la réalisation des profits. Le jeu du marché n'intervient pas ici. La qualité de l'organisation n'est pas le but ultime

pour ses membres. « Les agents des administrations ont une latitude assez importante pour poursuivre d'autres objectifs que ceux que la politique leur fixe, ou pour poursuivre avec intensité insuffisante ou encore pour poursuivre leur intérêt propre plutôt que celui des usagers. Cette latitude est particulièrement grande dans le cas de l'éducation pour deux raisons.

La pluralité et la complexité des objectifs permettent de se réclamer de l'un si l'on obtient de mauvais résultats sur les autres, ou de prétendre qu'aucune mesure ne capturera jamais les effets de l'enseignement de façon assez « fine »

Le caractère indirect du travail de l'enseignant : il enseigne mais ce sont les élèves qui apprennent. Il peut donc se faire que, si les élèves n'apprennent pas les leçons, c'est en réalité parce qu'eux mêmes n'ont pas les capacités ou la volonté de le faire. »²⁰

Cette théorie laisse entendre que, dans les établissements scolaires publics, les enseignants ne s'inquiètent pas et ne sont pas inquiétés des résultats des élèves. Les enseignants ont une large manœuvre dans leur rôle. Ils peuvent avoir d'autre intérêt que celui fixé par les Pouvoirs publics

6.2.2 Théorie de la bureaucratie professionnelle

Cette théorie relève de la sociologie des organisations, ardemment défendus entre autres par Bidwell et Minzberg. L'école est une structure bien organisée où les processus d'enseignement sont assurés par des professionnels bien formés, comme les enseignants formés dans les écoles normales. Ils connaissent leur métier et l'exercent très bien. Dans ce type d'organisation, les dirigeants s'impliquent moins dans les décisions concernant la bonne marche de l'organisation. Ils font confiance aux collaborateurs, mais sont en même temps exigeants dans la collaboration. Les attentes sont élevées en termes de résultats. « Pour Minzberg, cette structure, commune aux écoles et aux hôpitaux, qu'il appelle « bureaucratie professionnelle » a beaucoup

²⁰ Denis Meuret dec. 2000. Les recherches sur l'efficacité et l'équité des établissements scolaires : Leçons pour l'inspection rédigé pour une conférence au Simposio International de Impeccion Educativa, Madrid, dec.2000

d'avantages : elle produit les professionnels comme « individus responsables et très motivés », qui ont des relations très directes avec leurs « clients » (les élèves) et dont la qualification augmente avec la répétition des opérations ». ²¹ Cette théorie relève le caractère antinomique des structures scolaires : la bureaucratie y règne en même temps que le professionnalisme des enseignants.

6.2.3 Théories des strates emboîtées

Les travaux concernant les strates emboîtées affirment que le but ultime de l'enseignement serait de créer des conditions favorables à l'éducation des élèves (R. Barr, R. Dreeben, 1983). Les strates hiérarchiques suivantes doivent entretenir des relations étroites pour la bonne marche de l'organisation : le leadership de l'école, les « départements » (section), les enseignants, les groupes d'élèves constitués qui reçoivent les enseignements et les élèves eux-mêmes. Pour ces chercheurs, « les élèves sont à la fois les clients des organisations, leurs bénéficiaires désignés, et des ressources productives en tant que telles parce qu'ils participent directement et activement à leur propre apprentissage ».

6.3 Les travaux empiriques sur les effets des établissements

Les premiers travaux sur le choix individuel de l'école ou du secteur d'éducation sont apparus au cours des 30 dernières années. Ils se sont nourris des débats concernant l'influence de l'école fréquentée sur les acquis des élèves. Le but était d'aider les parents d'élèves à mieux choisir l'école dont l'impact sur les performances scolaires serait indéniable. L'idée qu'il existe des écoles plus efficaces que d'autres (publiques ou privée) oriente les travaux. Il s'agit de recherches relatives à l'effet « école » sur les acquis des élèves. Par la suite, et tout récemment, le secteur d'enseignement (enseignement soit public ou privé) devient central dans les premiers travaux sur le secteur de scolarisation (Section 3).

²¹ Denis Meuret dec. 2000 op. Cité

6.3.1 Les études empiriques sur les effets de l'école sur les acquis des élèves

A. Grisay (1990) faisait remarquer que «la recherche sur l'effet école est probablement un des thèmes qui a mobilisé les efforts les plus importants de l'histoire des sciences de l'éducation »²².

Les recherches sur les différences d'acquisition des élèves selon les établissements scolaires ont pris racine dans les pays anglo-saxons et, en particulier aux USA, autour des années 1960. Dans ce dernier pays, il était question de placer les enfants blancs et les autres enfants, notamment de race noire, dans les mêmes conditions d'étude. Cela supposait une répartition équitable des moyens financiers et matériels dans toutes les écoles afin de favoriser une meilleure performance scolaire dans chaque école. Les chercheurs anglais ont pris le relais à la fin des années 1970. Dans les années 1980, les chercheurs d'autres pays se sont aussi emparés de ce terrain de recherche (Mortimore, 1991). De nombreux travaux ont été ainsi menés dans des pays comme le Canada, l'Australie, les Pays Bas et les pays du nord de l'Europe.

Cette section restitue dans son contexte le débat sur les performances scolaires et les modalités de l'enseignement dans les écoles, à partir des années 1960, date à laquelle les premières recherches empiriques de grande envergure ont été menées. Trois moments forts caractérisent les recherches sur la variabilité des acquis scolaires en fonction de l'école fréquentée.

1 Les travaux de Coleman (Schools make no difference)

Les premières recherches concernant les effets d'établissements scolaires considéraient l'institution scolaire comme une «boîte noire» dont l'intérieur n'était pas maîtrisable. Le chercheur pouvait mesurer uniquement les variables d'entrée (enseignants, niveau initial de l'élève.....) et la variable de sortie (acquisition des élèves).

²² Aletta Grisay (1990) Des indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires, Education et Formation N° 22, p. 32

L'établissement scolaire se trouve ainsi considéré comme une entité capable de faire acquérir à un élève de niveau initial donné, des connaissances plus élevées. L'école devient ainsi une structure de production dont les ressources humaines, matérielles et financières représentent les facteurs de production. Dans cette optique de production, les élèves ont un niveau initial à l'entrée de l'école qui se transforme ensuite pour devenir un produit fini ayant un niveau de connaissance plus élevé à la sortie. Dans une note de synthèse, Pascal Bressoux précise que « les chercheurs étudient dans quelle mesure des variations dans les « inputs », caractérisés par le milieu hors scolaire des élèves, les ressources de l'école et les caractéristiques globales du public d'élèves, peuvent déterminer des variations dans les « outputs », caractérisés par les acquisitions cognitives des élèves généralement mesurées par des tests d'intelligence ».²³ L'approche « inputs-outputs » se trouve ainsi mis en résumé.

Dans cette perspective, de vastes travaux de recherche ont été menés sur les effets de l'école. Les premiers de ce genre l'ont été par les anglo-saxons. On peut citer à cet effet les travaux de Coleman et al. , les enquêtes IEA, Projet Talent (suivi de 95 lycées entre 1960 et 1968), et le Rapport Plowden au Royaume Uni.

S'agissant des travaux de Coleman et al. , les objectifs étaient de déterminer les variables agissant sur la réussite des élèves américains. Pour cela, le Congrès confia dans les années 1960 à Coleman et ses collègues, la responsabilité d'une recherche sur les différences d'acquisition des élèves, constatées entre les couches favorisées et les couches défavorisées. Les bases d'une importante recherche empirique sont alors jetées et cette vaste recherche concernant les élèves américains avait pour ambition d'établir l'influence de la race et des moyens alloués dans les écoles sur la réussite scolaire. En 1966, ces auteurs présentent un rapport intitulé Equality of Educational Opportunity Survey. En fait, la recherche des différences entre les écoles n'était pas l'objectif de

²³ Pascal BRESOUX, Les Recherches sur les effet-écoles et les effet - maîtres, Revue française de pédagogie, n° 108, Juillet – Août - Septembre 1994, 91 - 97

cette recherche, mais plutôt l'évaluation de l'impact d'une meilleure répartition des ressources éducatives sur les résultats scolaires.

Comme chez les économistes, deux types de variables sont pris en compte : les inputs ou variables d'entrée (les ressources matérielles, les ressources humaines, l'environnement familial de l'élève, la taille de la classe, ainsi que la composition sociale des élèves ...) et les outputs ou variables de sortie (la réussite scolaire des apprenants). Des tests standardisés sont massivement utilisés pour mesurer le niveau de performance scolaire de l'élève. Près de 650 000 élèves scolarisés dans 3 100 établissements scolaires sont alors enquêtés dans l'enseignement primaire et secondaire. Les auteurs ont utilisé pour cela des tests standardisés en lecture, mathématiques et culture générale au début et à la fin de l'année scolaire. Pour les commanditaires de cette recherche, les différences de ressources humaines, matérielles et financières sont responsables des différences de performance dans les écoles américaines. La réussite scolaire des élèves américains est à la fois liée à l'école fréquentée et à d'autres variables se trouvant à l'extérieur de l'institution scolaire. Statistiquement, cette étude révèle l'existence d'une discrimination dans l'allocation des ressources éducatives : les écoles fréquentées par les blancs perçoivent plus de moyens financiers et matériels que celles qui scolarisent les minorités ethniques et en particulier, celles fréquentées par les noirs reçoivent moins de ressources que les écoles où sont scolarisés les enfants blancs dans une même localité. Les caractéristiques personnelles de l'élève s'avèrent plus déterminantes dans la réussite que les autres variables. S'agissant de la minorité noire, leur progression est meilleure lorsqu'ils sont scolarisés dans les mêmes classes que les élèves blancs. Ces travaux, basées sur la relation input- output, mettent en liaison les caractéristiques socio-économiques et socioculturelles des apprenants et les acquisitions scolaires. Ces variables ont un impact important sur la variabilité des acquis des élèves.

Les conclusions de cette recherche se sont écartées de l'hypothèse de départ. Ainsi les auteurs de ce rapport soulignent que les différences de performance scolaire entre les établissements scolaires sont dues à plusieurs variables parmi lesquelles, les variables familiales comme l'appartenance ethnique et sociales des apprenants. Pour

eux, si les établissements scolaires ne garantissent pas les mêmes performances scolaires à tous les élèves, cela tient aussi à la composition sociale et à la couleur de la peau. En effet, l'étude de Coleman montre statistiquement que, bien que les ressources financières dans les établissements fréquentés par les blancs soient plus importantes, il existe une différence de performance scolaire entre les établissements fréquentés par les noirs américains et les établissements fréquentés par élèves blancs américains dans une même localité à cause de l'origine sociale des élèves.

Les enquêtes de J.S. Coleman et de son équipe concluent que les différences entre les écoles sont faibles et que le poids des inégalités sociales reste toujours plus important que celui des différences entre les structures scolaires dans l'explication des inégalités de réussite scolaire.

Les résultats auxquels sont parvenus ces chercheurs montrent tout de même que l'effet établissement joue un rôle plus important chez les élèves noirs que chez les élèves blancs. En effet, lorsqu'on réunit dans une même classe les élèves blancs et les élèves issus des minorités ethniques, il apparaît que ces derniers réussissent mieux. Les enfants des minorités ethniques profiteraient plus de l'effet établissement que les autres enfants. En définitive, les travaux de Coleman semblent montrer que l'impact des établissements scolaires sur les acquisitions des élèves est insignifiant, c'est à dire que l'école ne crée pas de différence. Dès lors comment expliquer la conclusion générale de ce rapport selon laquelle « l'école ne fait pas de différence », c'est à dire que les variables scolaires ont peu d'influence sur les performances des élève. Roel J. BOSKER en donne une explication : « En premier lieu, parce que les effets sont relativement limités. Les causes individuelles non spécifiées telles que les pairs, les familles, les aptitudes de l'élève à l'entrée de l'école etc. sont nettement plus déterminantes que l'école fréquentée. Par ailleurs, la contribution déjà limitée de l'école au rendement est encore diminuée du fait que 20% environ de la variance entre écoles s'explique elle-même par des différences de recrutement. Enfin, les facteurs scolaires proprement dits comme la taille des écoles, le budget par élève, les caractéristiques du

curriculum n'expliquent au total que 6% (pour les noirs) et 2% (pour les blancs) des différence de rendement ». ²⁴

Les travaux de Coleman recèlent un certains nombres d'insuffisances. Le fait de penser que, pour améliorer les performances des élèves, il suffit de contrôler les variables d'entrée comme par exemple les variables familiales est en soi insuffisant. L'auteur, compte tenu des objectifs de sa recherche, n'avait pas pour ambition de mettre en évidence les variables de contexte scolaire qui exercent une influence sur l'efficacité des établissements. Cette carence dans les conclusions de Coleman et al. peut donc se comprendre mais ne permet pas d'avancer d'emblée qu'ils soutiennent l'inexistence d'écoles plus efficaces que d'autres.

Puisque les différences de réussite entre les élèves n'étaient pas l'objectif premier, Coleman et ses collègues n'ont pas poussé leur analyse au niveau du climat au sein de l'école, du mode de regroupement des élèves dans les salles de classe, Ils ont surtout insisté sur les différences d'acquisition de connaissance des minorités ethniques.

Suite aux travaux de Coleman, plusieurs recherches ont été menées dans le but de rechercher les facteurs scolaires susceptibles d'influencer les apprentissages des élèves. Certaines de ces recherches n'ont pas trouvé de différences significatives quant à l'influence du contexte scolaire sur les performances des élèves (Campbell et Alexander, 1965 ; Hanushek, 1986 ; Jenks, 1972). D'autres auteurs par contre ont conclu que l'école peut faire la différence entre les élèves grâce au contexte dans lequel les apprentissages se déroulent (la school effectiveness)

2 Les travaux de Jenks (Pas de différence significative entre les écoles)

Les auteurs comme Jenks (1972) utilisant les données d'E.E.O.S, les enquêtes IEA, Projet Talent (suivi de 95 lycées entre 1960 et 1968), le Rapport Plowden au

²⁴ Cité par R J. BOSKER (1994), Où en est la recherche anglo-saxonne ? Evaluation et Analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie ed. De Boeck Université.

Royaume uni, semblent aussi montrer dans leurs travaux que les variables extra scolaires expliquent mieux les performances scolaires des élèves que les variables scolaires ou variables internes. *

Les analyses de Jenks (1972) relèvent que l'école produit un effet négligeable sur le rendement des élèves, les caractéristiques individuelles des enfants expliquant mieux la variabilité des acquis. Selon cet auteur, dans l'explication de la réussite scolaire des élèves au cours élémentaire première année, la part de la variance apportée par ces dernières variables ne dépasse guère 2% à 3%. Parmi les variables extra scolaires, l'environnement familial est celui qui explique le plus la variabilité de réussite à l'école primaire. Les autres variables comme la composition sociale de l'école et les ressources allouées à l'institution scolaire ont un impact assez limité sur la réussite scolaire. Selon Jenck, au niveau de l'enseignement primaire, les ressources financières, matérielles et humaines de l'école exercent une influence plus importante sur la réussite scolaire. Au niveau de l'enseignement secondaire, le niveau initial de l'élève à l'entrée d'une classe est le facteur le plus déterminant dans la réussite de l'élève en fin de classe terminale. La classe fréquentée est neutre dans tous les cas de figure.

Pour Jenks (1972, même en réallouant équitablement les ressources au niveau des écoles, les élèves n'obtiendront pas pour autant les mêmes résultats scolaires. L'impact de cette opération diminuerait seulement de 1% la variabilité des niveaux d'acquisition des connaissances. Par contre, la variabilité entre les résultats aux tests se réduirait en dissociant les écoles sur le plan ethnique et socio économique. L'écart de performances scolaires serait réduit de 10% à 20% entre les élèves blancs et les élèves noirs et entre les enfants de classe défavorisée et les enfants de classe aisée. Les enfants noirs profiteraient mieux lorsqu'ils sont scolarisés dans les écoles à forte proportion d'élèves de classes moyennement aisées.

Les travaux de Jenks semblent plus considérer l'école comme un instrument qui amplifie les inégalités de chance de réussite qu'un instrument d'égalisation des inégalités sociales. Les travaux de ce chercheur semblent s'orienter vers la thèse

défendue par Pierre Bourdieu et J. C. Passeron (19701) et Boudon(1973) selon laquelle, l'école reproduit les inégalités sociales. L'école n'accorde pas les mêmes chances de réussite à toutes les classes sociales. Elle accorde des privilèges aux classes sociales aisées. Certains politiciens et chercheurs qui pensaient prouver l'existence des effets de contexte scolaire pour affirmer qu'on pouvait arriver à l'égalité des chances en passant par l'école, ont été déçus par les conclusions de Jenks

Par la suite, certains chercheurs ont utilisé les conclusions de Jenks pour préciser que l'égalité des chances à l'école passe aussi par la maîtrise des variables scolaires. L'école produit-elle donc l'échec scolaire en son sein ? L'institution scolaire accorde-t-elle les mêmes chances à tous les élèves? Telle semble être la problématique des recherches qui ont suivies celles de Jenks. L'école devenait ainsi un objet de recherche bien distinct des élèves

6.3.2 Rôle de l'école sur les acquis des élèves « There is no strong systematic relationship between school expenditures and student performance »

2.1 Les premiers travaux

Après les premiers travaux d'envergure résolument empiriques que nous venons de décrire près des années 1970, un certains nombre de chercheurs et hommes politiques ont orienté leurs réflexions vers la composition du public de l'institution scolaire qui avait une influence certaine sur les acquisitions des élèves. Selon eux, l'école restait incapable de combattre les inégalités sociales devant elle et en son sein.

Campell et Alexander (1965) vont s'investir dans la recherche des mécanismes par laquelle la composition du public de l'école ou de la salle de classe influence les progressions scolaires des élèves ainsi que leurs attitudes.

Hanushek (1986) affirmait déjà qu' «il n'y a pas de relation systématique entre les dépenses des écoles et les performances des élèves »²⁵. A partir d'une revue de la

²⁵ Cité par Séverine Le BASTARD LANDRIER (2004), Thèse de doctorat en Science de l'éducation p.21 ; 391 p

littérature internationale, l'auteur a réuni un ensemble de travaux dont la relation entre variable d'entrée et variable de sortie est significative ou non, sans pour autant fournir des indications sur l'étendue de la relation input-output. Pour illustrer nos propos, nous présentons dans le tableau²⁶ ci-dessous, les conclusions de la revue de littérature effectuées par Hanushek (1977) et repris par l'Unesco en 2005.

Tableau 28 : Les effets des ressources sur les performances scolaires des élèves (en %)

Ressources	Nombre d'estimations	Effet Significatif (%)		Effet non Significatif (%)
		Positif	Négatif	
Ressources réelles de la classe				
Ratio enseignant-élève	276	14	14	72
Education enseignant	170	9	5	86
Expérience enseignant	206	29	5	66
Agrégats financiers				
Salaire enseignant	118	20	7	73
Dépenses par élève	163	27	7	66
Autres ressources				
Facteurs administratifs	75	12	5	83
Ressources financières	91	9	5	86

Source : Unesco (2005) à partir de Hanushek (2003a, 1997)

Le tableau ci-dessus laisse apparaître les informations suivantes: dans 9% de travaux recensés, la variable formation des enseignants (niveau académique de l'enseignant) a un impact significatif et positif sur les performances scolaires, tandis que la variable dépenses par élève a un effet significatif et positif dans 27% des cas. Par contre, les facteurs Ressources financières, les facteurs administratifs et le facteur ratio élève maître, ont un effet non significatif respectivement dans 86%, 83% et 72% des travaux étudiés. Après cette synthèse d'Hanushek, d'autres chercheurs à l'instar de

²⁶ Cité par Séverine Le BASTARD LANDRIER (2004), Thèse de doctorat en Science de l'éducation p.22 ; 391 p

Dewey (2000) ont montré que l'impact de la variable salaire enseignant sur les performances scolaires était significatif et positif mais limité.

Les limites

Les recherches précédentes relèvent des travaux d'économistes qui ont appliqué leur méthode d'analyse au domaine de l'éducation. Ainsi, plusieurs chercheurs ont émis de sérieuses réserves concernant ces travaux. En effet, un grand nombre des travaux de cette mouvance ont utilisé des données transversales faciles à collecter, alors que, pour mener à bien ce type de recherches, les données longitudinales se prêtent mieux à l'analyse. Il est intéressant dans ce genre d'études de disposer de données sur plusieurs années pour tenir compte du facteur temps. Ils ont également négligé l'utilisation des tests de connaissance au profit des tests d'intelligence. Les tests d'acquisition de connaissance ont l'avantage de mesurer le niveau de l'élève au début et à la fin de l'année scolaire. Cette façon de procéder permet de mesurer les acquis de connaissance ou encore de déterminer l'apport en termes de connaissances dues à l'année de formation. Les spécialistes de l'éducation parlent alors de valeur ajoutée ou de plus value, en ce sens que les acquis des élèves sont mesurés à deux moments dans le temps.

Enfin, les données sont pour la plus part traitées à l'aide des modèles statistiques inappropriés. « La simple appréhension de phénomènes contextuels exige la mise en œuvre d'analyses multivariées pour démêler effet de composition et effet contextuel »²⁷. Les recherches sur les effets de contexte scolaire gagneraient aussi à être traitées à l'aide des modèles multi-niveaux pour que les résultats deviennent généralisables. Ensuite, elles permettent de prendre en compte des erreurs dues à l'échantillonnage au niveau de l'école et même à celui des élèves. Cette technique de traitement est absente dans ces premiers travaux.

P. Bressoux écrit: «Les auteurs se sont contentés d'exploiter des données dont l'unité d'observation ne correspondait pas à l'unité d'analyse; non seulement ils

²⁷ M. Duru-Bellat, Bruno Suchaut L'approche sociologique des effets du contexte scolaire: méthode et difficultés; Revue internationale de psychologie sociale 2005 N°3, P. 7 40 P.

disposaient rarement de données individuelles mais nombre de variables étaient souvent agrégées au niveau du district »²⁸. Les auteurs ont également négligé l'utilisation des tests de connaissance au profit des tests d'intelligence. Les tests d'acquisition de connaissance ont l'avantage de mesurer le niveau initial de l'élève au début de l'année scolaire et le niveau final à la fin de l'année scolaire. Cette façon de procéder permet de mesurer les acquis de connaissance ou encore de déterminer l'apport en termes de connaissance due à l'année de formation. Les spécialistes de l'éducation parlent de valeur ajoutée ou de plus value. Les acquis des élèves sont mesurés à deux moments dans le temps.

Toutes les recherches effectuées dans le cadre « input output » ont surtout souligné l'inexistence de relation entre l'école et les acquis des élèves, mais ont relevé tout de même des différences d'acquisition au sein d'une même école. Dans toutes ces études, les variables extérieures à l'école (variables non scolaires, les ressources allouées dans les écoles et le public scolaire) expliquent en grande partie les différences de performances des élèves. En réaction à ces études, certaines se sont orientées vers la recherche des variables dans l'école qui peuvent créer des différences dans les apprentissages des élèves. C'est le cas des chercheurs de la « School Effectiveness » et ceux de la « School Mix »

2 La «School Effectiveness et la school mix School

Certains auteurs vont entreprendre des études en vue d'apporter des preuves de l'impertinence des variables retenues dans les travaux antérieurs pour la mesure des effets de contexte scolaire. En effet, la variable ressources n'apporte pas une contribution importante à l'explication de la performance scolaire de l'élève en termes de plus-value. D'où la recherche d'autres facteurs susceptibles de rendre mieux compte

28

Pascal BRESOUX, *Les Recherches sur les effet-écoles et les effets - maîtres*, Revue française de pédagogie, n° 108, Juillet – Août - Septembre 1994, 91 - 97

de la progression des élèves dans les acquis de connaissances. En d'autres termes, ceux qui peuvent mieux expliquer des différences d'efficacité entre les institutions scolaires. Deux approches sont alors menées.

La première considère le niveau d'acquisition des élèves comme terrain de la recherche et l'autre admet que la structure scolaire est une entité capable de mener en son sein une organisation propre et autonome. Autrement dit, à chaque école primaire, à chaque collège et lycée, son efficacité, sa capacité d'augmenter les connaissances des apprenants. La seconde considère que c'est plutôt la composition sociale de l'école qui est responsable de la variabilité des acquis des élèves.

Les deux approches se sont développées au départ selon le paradigme sociologique de l'égalité des chances qui veut que l'institution scolaire procure à tous les élèves quelle que soit leur origine sociale, les mêmes chances de réussite scolaire. L'école doit apporter à toutes les couches sociales les mêmes réponses quant à la performance scolaire. Présentons d'abord les thèses défendues par la première approche et ensuite celles de la school Mix.

1.1 La «School Effectiveness «School can make a difference»

Après avoir souligné l'incapacité de l'école à faire progresser tous les élèves de la même façon et à réduire en même temps les inégalités sociales, un mouvement de recherche que le monde scientifique de l'éducation désigne par: «School effectiveness research » a orienté ses travaux autour du thème central selon laquelle l'école peut faire la différence. En effet, ce courant a étudié l'impact particulier des caractéristiques du contexte scolaire (établissement fréquenté) sur les acquis des élèves (Reynolds et al., 1976), (Brookever et al. 1979).

Au cours des années antérieures à 1970, les différents travaux de recherche ont surtout souligné l'incapacité de l'école à réduire les inégalités sociales. Les années suivantes sont marquées par les recherches de la School Effectiveness qui se sont intéressées à « la boîte noire ». Elles se sont centrées dans l'école pour prendre en compte les facteurs internes capables d'expliquer les différences constatées dans la

progression des connaissances des élèves. Ainsi, d'autres variables susceptibles de rendre compte de la variabilité des acquis des élèves sont retenues comme le rôle de la direction, celui des enseignants, le rôle des différents acteurs à l'instar des parents et des élèves eux-mêmes, l'objectif étant de montrer que les vastes enquêtes présentées ci-dessus comportaient de nombreuses insuffisances dans l'analyse des résultats. L'analyse «input-output» se limitait aux variables d'entrée et de sortie, sans se préoccuper des variables internes à l'institution scolaire. Les recherches ultérieures vont montrer que la façon dont les écoles fonctionnent peut apporter un effet spécifique sur les apprentissages des élèves qu'elles scolarisent et donc de montrer qu'il existe un effet propre à l'établissement fréquenté.

Le courant «School Effectiveness», relève aussi que le fonctionnement des établissements influence directement le processus d'enseignement. Brookover, (1978) affirme que « school can make a difference ». Selon ce chercheur, les facteurs utilisés dans les travaux ci-dessus évoqués ne sont pas convainquants. Par conséquent, il est important d'identifier avec précision la contribution des variables de contexte dans les plus-values de connaissance. L'école doit être considérée comme une organisation sociale obéissant à des règles précises de fonctionnement. La manière dont les enseignements sont organisés et les conditions d'enseignement ont un impact sur les performances des élèves observées entre les structures scolaires. Sheerens (1990, 1997) soutient que les variables de contexte scolaire comme la taille de la classe, la localisation de l'école et la composition sociale sont en réalité des cofacteurs dont on doit contrôler les effets pour être en mesure de déterminer avec précision l'influence des processus internes à l'école sur la réussite des élèves.

Dans le cadre des recherches sur les différences de performance selon l'établissement scolaire, Edmonds (1979) montre que les enfants issus des milieux défavorisés peuvent réussir à l'école. Un grand nombre de travaux se sont ainsi focalisés sur la recherche des indicateurs internes à l'école susceptibles de rendre compte des progrès enregistrés par les élèves.

Les auteurs comme Willms, (1986), Mortimore et al. (1988) poursuivant des travaux sur l'effet école, soulignent la faiblesse de la contribution de la variable école fréquentée sur les acquis des élèves, la variance expliquée du fait de la fréquentation d'un élève à un établissement scolaire se situe généralement à 2% pour le premier et 13% pour le second.

Des travaux de recherche ont renforcé la thèse selon laquelle l'effet-école sur la progression des élèves pendant l'année scolaire est plus forte et que la part de la variance expliquée par les variables scolaires est plus importante que celle de la variance expliquée par l'origine sociale de l'élève (Mortimore et al. 1988.)

Les chercheurs d'origine anglo-saxonne ont majoritairement dominé la recherche sur les effets d'établissement et ont largement démontré l'existence d'effet- école dans leur pays. Ils relèvent dans leurs travaux que 8 à 15% de la variance des scores des élèves s'explique par les différences entre les écoles. (Elliott, 1996) La majorité des travaux montrent que l'effet « école » est beaucoup plus présent dans le secondaire que dans le primaire. Dans plusieurs travaux du courant School Effectiveness, cinq facteurs contribuent à l'amélioration des performances des élèves (Duru 2004) :

- Une forte emprise du chef d'établissement,
- Des attentes élevées à l'encontre des élèves,
- Une polarisation sur les acquis de base,
- Un climat de sécurité et d'ordre,
- Des évaluations fréquentes des progrès des élèves.

Les recherches menées par la School Effectiveness s'opposent aux travaux anciens sur le plan méthodologique. Selon elle, les variables utilisées par les autres pour mesurer l'effet « école » à l'instar des ressources ne peuvent pas créer des différences dans la réussite des élèves. Les facteurs susceptibles d'occasionner cette différence se trouvent au sein de l'institution scolaire.

Même si les chercheurs admettent qu'il existe des différences de performances scolaires selon l'établissement fréquenté, ils sont surtout divisés par leur méthode d'approche du problème. Pour mesurer les effets « écoles », de nouvelles études vont donc ouvrir la boîte noire pour s'intéresser au processus d'enseignement qui peut occasionner des différences « d'efficacité d'une école à l'autre ». Selon la School Effectiveness (efficacité des écoles), l'école est étudiée comme une organisation sociale propre.

Les chercheurs étudient les processus mis en œuvre dans les écoles à l'aide des instruments de collecte de données comme les questionnaires, les entretiens, les grilles d'observations. P. Cuttance (1985) relève quatre moments théoriques pour les études sur l'efficacité des écoles :

- L'école comme «input-output». L'efficacité de l'école est évaluée en s'intéressant aux relations entre les ressources (input) de l'école d'une part, et les acquis des élèves (output) d'autre part.
- L'école comme une organisation. L'école est considérée comme une organisation hiérarchique à plusieurs niveaux : l'école comprend des salles de classe contenant des élèves qui sont à leur tour constitués en groupes d'âge. Les organisations diffèrent d'une école à l'autre et leur action est fondamentale dans les différences constatées dans les acquis des élèves.
- L'école comme une institution. L'école est une institution dans laquelle les élèves de différentes catégories sociales se côtoient et donc les positions sont déterminées par ailleurs.
- L'école efficace. Dans ce cadre sont regroupées des études sur les écoles efficaces ou non efficaces. Le but étant d'identifier les écoles qui sortent du lot par les résultats scolaires de leurs élèves. La technique utilisée pour cela est celle des modèles de régression multi niveaux en tenant compte de toutes les écoles.

Tous les travaux menés à l'intérieur des moments susmentionnés ont cherché à apporter des réponses aux questions telles que la qualité de l'école, l'école efficace, la réussite des élèves, l'école comme organisation...

Pour comprendre le fonctionnement de l'école, son organisation, son mode d'organisation et le rôle des dirigeants, les chercheurs s'intéressent alors aux écoles pour relever celles qui sont plus ou moins efficaces. L'objectif étant d'isoler les écoles qui apportent aux élèves un meilleur niveau de performances scolaires que d'autres. Les écoles sont alors considérées comme des unités d'analyse.

Au total, les travaux de la « School effectiveness recherche » se singularisent par la recherche des indicateurs capables d'expliquer les différences de réussite constatées au niveau des établissements. Comme le relève Xavier Dumay(2004), les indicateurs les plus significatifs souvent observés sont les suivants:

1. Un chef d'établissement dynamique et centré sur la pédagogie,
2. Un consensus et une coopération entre les enseignants,
3. Un climat de discipline, (Sheerens, 1997; Boster, 1994),
4. Un mode de fonctionnement collégial (Talbert et al, 1993)
5. Des attentes élevés vis-à-vis des élèves (Talbert et al, 1993) »²⁹.

Dans les travaux de la School effectiveness, les variables de processus sont en relation directe avec la réussite scolaire sous l'effet du contrôle des variables de contexte. Les explications fournies sur le mode de construction des variables internes à l'école sont insuffisantes. Ce courant de recherche n'est pas parvenu à expliquer comment se met en place dans l'école la coopération entre les enseignants et comment et sous quelles conditions les mécanismes susceptibles de développer un leadership participatif par exemple, se construisent. En maîtrisant les variables de contexte, peut-on rendre toutes les écoles efficaces?

Les recherches de la School effectiveness restent fragiles dans la mesure où tout se passe comme si une fois que l'effet-école est contrôlée, les enseignants dans les

²⁹ Xavier Dumay, nov 2004, Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état des débats. Les Cahiers de Recherche en Education et Formation

classes se comporteront mécaniquement de la même façon. Or, l'expérience a montré que les pratiques pédagogiques des enseignants changent d'une classe à l'autre. La question est donc celle de savoir si l'effet « classe » ne participe pas dans la variabilité des acquis des élèves, dans quelle proportion et dans quel sens. Les recherches de la School Effectiveness ont fait l'objet de nombreuses critiques. On reproche à ce courant de recherche le fait qu'il se focalise seulement sur les aspects de connaissances scolaires comme seul acquis pour les élèves. Or, tout dépend comment un pays définit ses objectifs. Il est évident que « la valorisation des acquis strictement scolaires peut varier d'un pays à un autre » (Duru 2004). Dans certains pays, les objectifs scolaires intègrent entre autres « les compétences pour devenir adulte, adapté, confiant en soi, rapport positif au savoir, etc..... » (Wyatt, 1996, cité par Duru 2004). L'importance d'effets d'école est généralement faible pour affirmer que toute la variabilité des acquis des élèves peut être attribuée à l'école et ainsi négliger d'autres variables comme la composition sociale de l'école et en particulier les caractéristiques personnelles de l'élève. Le niveau de l'élève n'a-t-il pas d'influence sur les résultats scolaires en fin d'année?

Les insuffisances dans les travaux de recherche de la School effectiveness ont favorisé l'émergence d'un autre courant de recherches: la School-mix qui considère que l'école fonctionne dans un environnement social et qu'il faut donc tenir compte de la composition sociale de chaque public d'école pour parler valablement des acquis d'élèves.

1.2 La «School Mix» ou Composition sociale de l'école

La mouvance de la School Effectiveness s'appuie aussi sur l'impact des effets « écoles » sur la variabilité des acquis scolaires. Elle a, en effet, orienté ses travaux sur l'influence de l'école ou de la classe fréquentée sur la réussite scolaire. Elle a ainsi cherché à étudier comment le contexte scolaire que constitue l'établissement scolaire fréquenté agit sur la progression des élèves.

Dans la majorité des travaux des tenants de cette mouvance, il ressort clairement que certains facteurs définissent les meilleurs établissements en termes de bons résultats scolaires qu'ils nomment facteurs d'efficacité des écoles.

De ce point de vue, la School effectiveness s'est peu intéressée aux liens que les facteurs d'efficacité pouvaient entretenir avec les variables sociales ou scolaires du public d'écoles. Les chercheurs ne se sont pas demandés si les facteurs d'efficacité ainsi relevés pouvaient être applicables dans n'importe quel contexte scolaire ou dans toutes les écoles et en particulier dans les écoles où les élèves sont économiquement défavorisés? Les facteurs d'efficacité agissent-ils de la même façon dans tous les contextes scolaires. ? Or, il a été souvent remarqué que les écoles efficaces sont celles qui accueillent les enfants des familles économiquement favorisées.

A partir des interrogations ci-dessus, on constate que la School Effectiveness n'a pas apporté de réponse à ces questions. Un courant de recherche relevant surtout de la sociologie s'est intéressé à l'effet de la composition sociale ou scolaire du contexte sur les performances scolaires et les attitudes des élèves. Ce courant de recherche que l'on désigne en anglais par « school mix » a développé ses travaux autour du thème relatif aux liens qu'entretiennent les facteurs d'efficacité avec le public d'école. « Concrètement, sur des élèves ayant individuellement telle origine sociale (ce qui affecte leur réussite, leurs attitude...), est-ce que le fait qu'ils évoluent dans un groupe où telle origine sociale est dominante (enfant d'ouvrier scolarisé dans un établissement par exemple) exerce au-delà des efforts d'origine sociale individuelle, une influence spécifique, la variable contextuelle venant redoubler ou contrarier la variable individuelle) (Duru, 2004)

Aujourd'hui, il est admis que la progression des élèves est également influencée par la composition sociale du milieu. La difficulté à cerner la School mix a amené certains à préciser le sens de ce concept : « Il résulte des caractéristiques définies à la fois sous une forme individuelle et sous une forme agrégée (l'origine sociale des élèves par exemple), qui vont produire des effets de composition : les écoles scolarisant les élèves individuellement les plus faibles auront des performances moyennes

mécaniquement amoindries, ou un groupe sera faible parce que les élèves qui le composent sont eux même faibles » (Duru, 2004)

En 1995, le sociologue Thrupp précisait déjà que l'école fonctionne dans un environnement social donné et se demandait par ailleurs si tous les facteurs d'efficacité étaient valables dans tous les milieux scolaires, quelle que soit sa composition sociale. En d'autres termes, les facteurs d'efficacité dressée par la School Effectiveness, ont-il un effet spécifique sur les élèves quelle que soit la composition sociale de l'école ?

Le School mix se manifeste en termes de volume et de valeur de l'enseignement que le maître ou le professeur délivre dans la salle de classe est largement influencé par la composition sociale des groupes d'élèves.

Le School mix se manifeste également en termes d'inégalité dans la répartition des ressources éducatives (qualification du personnel, expérience des enseignants, nombre d'enseignants affectés dans une école, qualité des constructions scolaires, filières des études, contenus des études) qui varient d'une école à l'autre en fonction de la composition sociale de l'école. Certains enseignants mieux formés refuseraient d'enseigner dans les écoles en milieu défavorisé économiquement.

La plupart des travaux français s'appuient sur le paradigme de l'inégalité des chances. Certains ont élaboré des indicateurs permettant aux différents acteurs de l'école de juger de la qualité des établissements.

Le contexte scolaire est pris en compte comme élément incontournable dans l'analyse de l'apport des connaissances aux élèves. Ces travaux s'appuient également sur des lourdes enquêtes réalisées auprès d'un échantillon souvent de taille importante et les résultats sont livrés à l'aide des modèles multivariés.

« Depuis la fin des années 80, l'Institut de Recherche sur l'Education (l'IREDU) a été l'équipe la plus impliquée, en France, dans l'analyse quantitative des effets de

contexte, notamment du fait de collaborations possibles, en son sein, entre sociologues et économistes, et aussi de son ouverture aux problématiques anglo-saxonnes. C'est ainsi qu'ont été mises en évidence les notions d'« effet maître » et d'« effet établissement », aujourd'hui triviales»³⁰ (Duru, 2003). « L'école fait globalement plus de différences que les variables sociales et familiale »; cela dit, il est montré que les différenciations qui tiennent de l'école ne sont expliquées que minoritairement par les caractéristiques organisationnelles de l'enseignement (taille de la classe, hétérogénéité des élèves, formation pédagogique initiale de l'enseignant,...) » A. Mingat (1990)³¹,

Selon Duru et Mingat (1985,1987, 1988 a et b), avec des connaissances scolaires identiques au départ, c'est à dire à l'entrée de l'école, les élèves ne progressent pas de la même manière, les connaissances acquises à la fin de l'année scolaire diffèrent selon l'établissement qu'ils ont fréquenté. Ces auteurs relèvent que la manière dont l'orientation se déroule au sein des collèges peut varier d'un établissement à l'autre. Pour eux, les inégalités scolaires résultent aussi du fonctionnement même des collèges. Le taux de passage dans la classe de 4^{ème} dépend en grande partie des procédures de passage mises en place dans chaque établissement. Les facteurs de réussite ou d'échec varient selon les établissements. Les variables contextuelles influencent les mécanismes de sélection d'un établissement à l'autre.

La technique d'analyse factorielle est utilisée pour isoler les facteurs susceptibles d'apporter des différences entre les établissements dans la transmission des connaissances. Deux axes sont ainsi mis en évidence : l'axe rural-urbain (orientation en fin de 3^{ème}) et l'axe de structure sociale (orientation en fin de 5^{ème}). Les facteurs qui opposent les établissements scolaires sont inter-corrélés. (D. Meuret ,1986).

³⁰ M. Duru-Bellat, B. Suchaut (2005) L'approche sociologique des effets du contexte scolaire : méthodes et difficultés Revue internationale de psychologie sociale N°3

³¹ A. Mingat (1991) Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école, la revue française de pédagogie, N° 95, Avril-Mai, juin, P.47

Les travaux publiés dans la revue *Education et Formation de la DEP* sur une cohorte d'élèves montrent que les performances scolaires ne dépendent pas seulement des caractéristiques individuelles (origine sociale, âge) des apprenants mais aussi de l'établissement scolaire dans lesquels les élèves sont scolarisés. Cette étude conforte l'idée que tous les établissements scolaires n'apportent pas aux élèves les mêmes résultats scolaires.

D'autres recherches estimant l'influence de l'école sur les performances scolaires des élèves montrent que l'école apporte en son sein du fait de son fonctionnement plus de différences dans les acquisitions des connaissances que les facteurs sociaux et familiaux. Dans cette perspective, un grand nombre d'études françaises ont porté ces dernières années sur l'étude du fonctionnement de l'école dans ses pratiques pédagogiques et organisationnelles des cours. (Mingat 1984, Bressoux 1990). Les recherches s'orientent à présent sur les écoles efficaces et les facteurs qui rendent une école plus efficace qu'une autre.

4.4 Les recherches sur l'enseignement public et privé

4.4.1 Effets des établissements publics et privés sur les acquis

A ces débuts, les recherches sur les questions de l'école se sont d'abord focalisées sur les liens entre l'origine sociale et les performances scolaires. Mais, au cours de la dernière décennie, les études concernant l'école ont pris un tournant nouveau avec les recherches empiriques sur la variabilité des performances scolaires en s'interrogeant sur le caractère contextuel des apprentissages, l'influence de l'effet « école » ou de l'effet « composition sociale » du public de l'école sur la réussite des élèves, et plus récemment sur l'efficacité des écoles publiques et privées. L'analyse comparée de l'efficacité de l'école publique et de l'école privée reste encore en friche. Les études portant sur ce thème sont encore rares et concernent beaucoup plus les écoles américaines.

De nombreuses études portant sur les écoles privées catholiques américaines relevaient leur lien avec la réussite (Coleman, Hofer et Kilgore, 1981). En effet, dans un rapport intitulé « public and private school » concernant une enquête de la « High school and beyond et celle de la « National center for educational statistic », effectuée auprès d'un échantillon de 60 000 élèves de 2^{ème} et de la dernière année scolarisés dans 1 000 lycées (publics et privés). Il était démontré que les écoles privées catholiques américaines sont meilleures que les écoles publiques en termes de connaissances scolaires apportées aux élèves. J. Coleman et ses coéquipiers observent que plus de 50% des écarts bruts de performances entre les écoles publiques et les écoles privées sont attribués à la composition sociale des élèves. Le reste des écarts de performances dus à la sélection peut être mis sur le compte de la différence de traitement (ressources et organisation) entre l'école publique et l'école privée. Il y a lieu de souligner que dans les écoles publiques américaines, l'organisation et le financement reviennent à l'Etat alors que les écoles privées catholiques sont organisées par les responsables du Diocèse et les financements sont privées (les parents financent les écoles catholiques à travers le paiement de la scolarité). Au terme de leurs investigations, J. Coleman et ses collègues concluent à une plus grande efficacité des écoles privées par rapport aux écoles publiques.

D'autres études portant également sur l'efficacité des écoles parviennent aux mêmes conclusions à savoir que les écoles privées américaines apportaient aux élèves de meilleurs résultats scolaires (Greeley, 1982 ; Hoffer et Greeley, 1985). Par la suite, il a été démontré que, pour les minorités ethniques et les classes sociales économiquement défavorisées, les écoles privées américaines étaient plus démocratiques que les écoles publiques au niveau du recrutement des élèves lorsqu'on parvenait à contrôler les revenus des parents et le niveau scolaire de l'élève à l'entrée. Pour J. Coleman, les écoles publiques sont moins justes que les écoles privées en ce sens que les résultats sont plus homogènes dans les écoles privées que dans les écoles publiques.

D'autres travaux ont émis des réserves sur les recherches précédentes. Un grand nombre d'entre elles soulignent que l'efficacité des écoles privées n'est pas toujours

vérifiée dès lors que le choix d'une école dépend aussi des critères de sélection retenus. (Goldberger et Cain, 1982 ; Murnane, Newstead et Olen, 1985). Pour ces auteurs, le choix d'une école peut être endogène. Plusieurs variables peuvent orienter le choix d'une école dès lors que les écoles fixent les règles de sélection des élèves. Les parents peuvent alors faire le choix de l'école pour leurs enfants en fonction de la procédure de sélection édictée par l'école. Ainsi, le coût d'inscription, les équipements scolaires et la distance de l'école par rapport au domicile, constituent autant d'éléments pouvant influencer le choix des parents. Les familles économiquement pauvres s'orientent vers les écoles moins chères et les riches vers les écoles plus chères.

Les études effectuées par Heckman (1989), bien qu'ayant travaillé au niveau du secondaire, essaient de corriger ces biais de sélection par la procédure. En contrôlant les biais de sélection, il évalue la probabilité de s'inscrire dans une école privée et estime ensuite l'équation de réussite scolaire. Ainsi, la probabilité d'obtenir le diplôme de fin de secondaire et du supérieur est plus élevée au niveau de l'école secondaire privée catholique que dans les écoles secondaires publiques (Neal, 1987). Dans la même foulée, le passage de l'école publique à une école privée augmente la probabilité d'achever les études secondaires et d'entrer à l'université même chez les enfants dont les parents ont un niveau d'études secondaire (même sans obtention du Baccalauréat).

Les recherches menées par K.L. Alexander et Polas (1983) sur les données du National Longitudinal Study de 1972 font apparaître un avantage net bien faible d'écoles privées dès lors que les variables individuelles et la distance entre l'école et le domicile sont contrôlées.

Selon J. Noell, 1982, certaines variables absentes des travaux de J. Coleman et al., sont susceptibles de contribuer à améliorer les biais de sélection comme le sexe et les attentes scolaires des élèves.

En France, quelques études ont porté sur l'efficacité comparée des écoles publiques et des écoles privées. Les auteurs comme (Tanguy, 1972 ; Prost, 1982) se sont attachés à décrire l'évolution historico-institutionnelle des écoles publiques et des écoles

privées en France depuis la troisième République. Ballion, (1980) a orienté ses recherches sur l'étude du choix du secteur public ou privé par les parents d'élèves français. G. Langouet et A. Leger (1984) ont publié un ouvrage dans lequel ils procèdent à une comparaison sur l'efficacité du secteur public et du secteur privé. Selon ces auteurs, les écoles privées ont un léger avantage sur les écoles publiques.

Chloé Tavan (2004), en exploitant le panel de 1989 de l'Education Nationale, tout en prolongeant les travaux de Langouet et A. Leger, relève aussi l'importance des biais de sélection absents dans les travaux ultérieurs, et les prend en compte dans sa comparaison des deux secteurs : efficacité globale de chaque secteur, équité et capacité de chaque secteur à réduire les inégalités sociales de réussite. La position locale dans l'offre scolaire de chaque secteur influence les résultats scolaire des élèves : « Dans les territoires de forte implantation du privé, les trajectoires scolaires des élèves, de même que leur recrutement social, diffèrent peu entre les deux secteurs » « le secteur privé semble connaître en son sein des écarts sociaux de moindre réussite » (C.Tavan, 2004)³²,

Ces travaux, valables dans les écoles des pays développés, peuvent-ils l'être aussi dans les écoles des pays sous-développés ?

Les études portant sur les écoles publiques ou privées dans les pays en voie de développement sont jusqu'ici assez rares. On peut néanmoins citer les travaux de : Cox et Jiménez (1991)³³ ; Jiménez, Lockheed et Paque, (1991) qui montrent pour la Colombie, la Tanzanie, la République Dominicaine, les Philippines et la Thaïlande, que les élèves scolarisés dans les écoles privées sont effectivement plus performants que ceux scolarisés dans les écoles publiques. Mais, la supériorité d'écoles privées décline considérablement au fur et à mesure que les revenus des parents et le niveau d'éducation

³²C. TAVAN (2004) public, privé in Education et Formation N° 69

Cox et Jimenez (1991) public and Private secondary Education in developing country

devient plus important. Ces études concluent à l'accroissement significatif des chances d'enfants inscrits dans les écoles privées.

Au Sénégal, les écoles privées, aussi bien laïques que catholiques, présentent des avantages certains pour les parents qui y scolarisent les enfants, par rapport aux écoles publiques, (J. E. Charlier, 2002).

Au Cameroun, quelques études portant sur la comparaison publique et privée ont été amorcées par certains chercheurs. Dans une enquête portant sur un échantillon de 200 familles, Fotseu³⁴ affirme qu'au Cameroun, la demande de scolarisation par les parents d'écoles privées est très élevée par rapport à celles d'écoles publiques. Cette enquête fait ressortir les raisons des préférences des parents pour les écoles privées. Ils fondent leur choix en prenant en compte le succès élevé à l'examen du CEP d'écoles privées par rapport aux écoles publiques, les frais de scolarité élevés pratiqués dans les écoles privées qui dissuadent les parents pauvres, les effectifs d'élèves acceptables dans les salles de classe d'écoles privées (tailles moyennes des classes inférieures à 60 élèves), le manque de place dans les écoles publiques, choix d'études religieuses pour les enfants et proximité de l'école privée. (J.Y. Martin, 1975)³⁵.

D'autres recherches se sont contentées de situer les origines et retracer l'évolution et l'organisation des écoles privées au Cameroun (R. Damé, p. Esquieu, M.M. Onana et B. Mvogo, 2000)³⁶.

Enfin des études comme celle de Carole Guysso, (2003) traduisent en de termes à peine voilés la préférence des parents pour les écoles privées, « Bon nombre de familles qui avaient jusque-là "inscrits" leur progéniture dans les écoles publiques, se sont vues obligées de déloger les enfants et les déporter vers le privé. Tel fut le cas de

³⁴ Fotseu Tchachoua G. (2001) Les femmes scolarisées sur le marché de l'emploi au Cameroun, Mémoires de maîtrise en géographie. P. 37, 110 p.

³⁵J.M. Martin (1975) Inégalités régionales et inégalités sociales : l'enseignement secondaire au Cameroun septentrional. Revue française de sociologie, XVI, 1975, 317-334

³⁶R. Djame, M.M. Onana (2000), Les écoles privées au Cameroun, IPE, 97 p.

M. Michel Youmbi, père de 6 enfants, gérant d'une vente à emporter. "Mes enfants étaient auparavant dans le public. Mais, depuis 3 ans, ils sont dans le privé à cause des mauvais résultats qu'ils ramenaient à la maison quand ils étaient au public. Depuis lors, je vois des changements aussi bien dans leur comportement que dans leurs notes" D'autres, au détriment de leurs moyens jugés insuffisants, soucieux de la qualité de l'éducation de leurs enfants s'efforce de trouver un établissement privé moyen : "avec les résultats que mes enfants ramenaient à la maison, je préfère me sacrifier pour les inscrire dans le privé. Il paraît qu'ils sont mieux suivis là-bas", reconnaît innocemment Mme Tiki, vendeuse de beignets. Ce déclin de l'enseignement public s'explique selon ces parents par les grèves intensives des professeurs et le trop plein des salles de classes : "ils sont tout le temps en train de faire grève à cause de leur salaire. En plus il y a plus de 100 élèves dans une classe. Comment pourront-ils les suivre?", s'interroge M. Bindji, parent d'élève ».

CHAPITRE 7

CADRE METHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre nous précisons et formulerons la problématique, la question principale et les hypothèses de recherche. Nous précisons également les limites et les différents axes d'analyses qui conduiront à mieux cerner l'objet de notre étude. Puis nous présenterons notre recherche en décrivant les dispositifs empiriques mis en place, la méthodologie utilisée et les instruments d'enquête.

7.1 Présentation de la recherche

7.1.1 Problématique

Le Cameroun est à la recherche des voies et moyens pour améliorer son système éducatif jugé inefficace par tous les acteurs. L'une des solutions a consisté pour le Gouvernement à faire appel aux partenaires privés pour contribuer à l'offre d'éducation. Aujourd'hui, le système éducatif comprend l'enseignement public et l'enseignement privé. L'existence en son sein de deux types d'enseignement anime encore les débats et les conversations. Certains parents d'élèves trouvent que l'enseignement public est peu efficace par rapport à l'enseignement privé. D'autres affirment le contraire. Nous avons donc voulu comprendre les uns et les autres en menant une analyse comparative de l'efficacité des deux types d'enseignement. Le niveau choisi pour mener nos investigations est le CM2 pour les francophones et class 6 pour les anglophones.

Le cours moyen deuxième année est une classe de transition entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire dans le sous-système francophone. Elle correspond à class 6 dans le sous-système anglophone. Elle est aussi la classe terminale du cycle primaire pour un grand nombre d'élèves qui abandonnent le système scolaire. A la fin de l'année, les élèves du CM2 présentent à la fois l'examen

national dénommé ‘‘CEP’’ et le concours d’entrée dans les lycées et collèges. Dans ce schéma, les résultats scolaires témoignent de l’aptitude de certains élèves à poursuivre les études secondaires et pour d’autres de la nécessité de s’arrêter. Chez les francophones, ceux qui obtiennent leur concours s’inscrivent dans les établissements d’enseignement secondaires. Chez les anglophones, les meilleurs élèves en fin d’année de class 6 poursuivent les études en class 7. D’autres enfin abandonnent tout simplement les études pour s’orienter ailleurs. Les résultats scolaires à ce niveau d’enseignement peuvent donc conditionner la poursuite ou l’arrêt des études.

Les redoublements sont considérables dans les classes de CM2 (25,6% en 2007) et de class 6 (19,9% en 2007) au Cameroun. Il en est de même des taux d’échecs au CEP comme aux concours d’entrée dans les collèges publics et privés (laïcs et confessionnels). En effet, l’inscription dans les établissements secondaires publics francophones ou anglophones est conditionnée par le succès à un concours officiel organisé par le Ministère des Enseignements Secondaires. Dans les collèges privés seuls les établissements confessionnels recrutent les élèves sur concours. Les élèves sont admis sur étude de dossiers dans les autres structures privées.

Un grand nombre d’enfants quittent le système scolaire non seulement en raison des mauvais résultats scolaires, mais aussi à cause de l’incapacité des parents à financer les études dans le secondaire. Ces élèves issus d’écoles publiques et privées qui abandonnent les études ne sont pas tous de mauvais élèves. Parmi eux, certains sont capables de poursuivre les études au collège. D’ailleurs, un grand nombre d’élèves abandonnent l’école avec le CEP en poche. Ils sont parfois meilleurs élèves que certains de leurs camarades qui poursuivent les études au secondaire.

Dans les écoles publiques, la majorité d’enseignants a reçu une formation professionnelle dans les Ecoles Normales d’Instituteurs. Ils sont en principe mieux armés que leurs collègues d’écoles privées pour dispenser des enseignements de meilleure qualité. Les enfants issus d’écoles publiques devraient donc réussir dans leurs études sans difficulté. Mais tel n’est pas le cas. Un petit nombre d’élèves seulement atteint la classe de sixième. Un certain nombre aussi d’élèves obtiennent le CEP. Or, les

inspecteurs pédagogiques suivent de très près le travail des enseignants d'écoles publiques. Les bulletins d'inspection établis à la fin de chaque inspection et contrôle attestent de la visite de ces inspecteurs et témoignent que seulement 0,05% d'enseignant(e)s de CM2 ont obtenu une note inférieure à la moyenne. Pour les stages de formation, la majorité des maîtres et des maîtresses des écoles publiques participent au moins une fois par an aux journées pédagogiques organisées dans les «Inspections Primaires d'Arrondissement ». Tout ce travail devrait donc apporter un meilleur taux de réussite dans les écoles publiques.

Par contre, dans les écoles privées, la situation est différente en ce qui concerne les enseignants. Une grande partie des maîtres ou des maîtresses n'a pas reçu une formation professionnelle leur permettant de dispenser des enseignements dans une classe de CM 2 et de class 6. La majorité d'entre eux n'ont aucune qualification professionnelle et se forment sur le tas en exerçant le métier. Si les inspecteurs pédagogiques se rendent dans les écoles publiques pour des contrôles et y supervisent des journées pédagogiques, ils sont totalement absents dans les écoles privées. Tout se passe comme si les écoles privées étaient exclues du champ des inspecteurs pédagogiques. On devrait donc s'attendre à un faible taux de réussite des élèves dans les écoles privées.

Or, une proportion importante d'enfants du CM 2 issus de l'enseignement privé obtient en même temps l'examen du CEP et l'admission au collège. Les résultats aux concours officiels, organisés chaque année par les responsables des lycées et collèges, montrent que parmi les élèves qui s'inscrivent en sixième ou en première année des collèges techniques ceux qui proviennent de l'enseignement privé sont plus nombreux que leurs camarades issus de l'enseignement public. En 2006, les statistiques collectées dans le cadre des enquêtes « classe de 6ème » organisées par le CFAL, révèlent que 20% des élèves inscrits en sixième et en première année proviennent d'écoles privées. Les résultats au CEP montrent également des différences de réussite entre les écoles privées et publiques en termes de pourcentage de réussite des élèves.

Dès lors peut-on parler de la supériorité des écoles privées par rapport aux institutions publiques ?

Cependant, il n'est pas suffisant de s'en tenir aux résultats du concours d'entrée en sixième ou aux résultats du CEP pour fonder un jugement sur ces deux types d'enseignement, avec des biais qu'on ne peut pas scientifiquement contrôler. Utiliser les examens scolaires officiels comme seule base d'évaluation des élèves ne peut que conduire à des conclusions erronées puisque l'école camerounaise a connu depuis la dernière décennie de nombreux problèmes parmi lesquels les baisses des salaires des enseignants du public, des démobilisations, des grèves régulières et des absences fréquentes des enseignants dans les salles de classe avec pour conséquence la diminution du temps réel d'enseignement consacré aux élèves. Le système scolaire a connu également après l'année 1995 une importante déscolarisation avec pour conséquence la baisse des effectifs à tous les niveaux d'enseignement. Ainsi, les enseignants, par exemple, constituent un facteur essentiel dans la réussite des enfants. Ils peuvent suivant leur humeur ou leur état psychologique, corriger les examens avec plus ou moins d'objectivité. A côté des enseignants, d'autres facteurs influencent les résultats scolaires des élèves.

Face aux échecs importants dans les écoles publiques, les responsables prescrivent souvent des réformes structurelles comme solutions possibles pour l'amélioration de la réussite des élèves. Ils ne visent pas à connaître ou agir sur les causes des échecs dans les structures scolaires. La recherche des facteurs qui influencent les apprentissages des élèves ne semble pas faire partie de leur préoccupation. La question de savoir qui des élèves des écoles privées et des écoles publiques réussissent plus au concours d'entrée au collège et au CEP ne semble intéresser personne parmi les responsables du système scolaire. Certaines personnes préconisent l'utilisation des tests standardisés de connaissance fondés sur des objectifs fixés par les responsables pédagogiques, construits, administrés et corrigés dans les conditions standards pour permettre une comparaison assez objective entre l'enseignement privé et l'enseignement public.

Pour mieux cerner les contours de cette supposée supériorité de l'enseignement privé nous nous sommes posés les questions suivantes.

Oui ou non, l'enseignement public est-il moins efficace que l'enseignement privé ? La réponse à cette question est la base de notre recherche. Pour ce faire, notre démarche a consisté à rechercher les facteurs qui influenceraient la réussite scolaire des élèves dans l'enseignement public et privé.

Les variables qui déterminent la réussite des élèves sont nombreuses dans le domaine de l'éducation. Elles concernent les élèves et leurs enseignants ainsi que le contexte scolaire où se déroule l'enseignement. Parmi ces variables, les facteurs pédagogiques intéressent au premier chef les chercheurs. 'Allen et Ryan (1972)³⁷ « la recherche en pédagogie est peut être plus difficile que dans un autre domaine à cause du nombre de paramètres qui interviennent dans le processus d'enseignement-apprentissage ». Les facteurs pédagogiques agissent en interaction avec les autres variables dont-il faut tenir compte.

Dans ce travail, nous voulons apporter des éléments de réponse à la question suivante : à caractéristiques scolaires identiques quel secteur d'enseignement prépare mieux les élèves à la réussite ? Autrement dit, peut-on affirmer qu'à caractéristiques scolaires comparables, les élèves réussissent mieux dans les formations scolaires publiques que privées ?

Ces questions de recherches seront infirmées ou confirmée par les modèles élaborés à la suite de nos analyses économétriques. Nous raisonnerons selon la clause « toutes choses égales par ailleurs ».

³⁷ Allen et Ryan (1972), le Micro-enseignement. Une méthode rationnelle de formation des enseignants, éd. Dunod, 158 P.

7.2 Objectif de la recherche

L'objectif de cette recherche sur l'efficacité comparée de l'enseignement public et privé au Cameroun vise à :

- Apprécier la qualité des enseignements dispensés dans les écoles publiques et les quatre familles d'écoles privées au Cameroun (catholiques, protestantes, Islamiques et privées laïques).
- Mettre en évidence les déterminants des scores des élèves dans les établissements publics et privés.
- Mettre en relation les scores des élèves en Français et en Mathématiques avec les conditions matérielles et organisationnelles de l'école où ils sont scolarisés.

7.3 Limites de la recherche

7.3.1 Limites matérielles

Au cours de ce travail, nous avons rencontré de nombreuses difficultés matérielles. En effet, ce travail a commencé par l'administration des tests pilotes au début du mois d'octobre 2006 alors qu'en même temps nous testions les trois types de questionnaires. Tous les enseignants n'étaient pas encore en poste à la rentrée scolaire. Ce contexte nous a amenés à éliminer certaines écoles de l'échantillon pour les remplacer par d'autres.

Le refus de certains directeurs d'écoles à faire participer leurs élèves aux tests prétextant l'impératif du programme. Cela nous a contraints à conduire l'étude dans les écoles où les responsables étaient d'accord. C'est dans la province de l'est que nous avons rencontré beaucoup de difficultés puisqu'il a été impossible de mener les enquêtes dans plus de 6 écoles déjà choisies pour faire partie de l'échantillon à cause du manque d'élèves à la rentrée scolaire qui pourtant était déjà effective depuis plus d'un mois. Pour contourner cette difficulté, nous avons tous simplement remplacé ces écoles par d'autres situées dans des localités environnantes.

Dans certaines écoles rurales, tous les élèves n'avaient pas de bancs. Certains étaient assis à même le sol et quelques uns étaient debout. Dans d'autres classes, les effectifs pléthoriques faisaient que les bancs conçus pour 3 places contenaient plutôt 6 élèves, ce qui rendait les tests difficiles à conduire. Bien plus, beaucoup d'élèves n'avaient pas de matériels comme la règle, le compas et l'équerre pour les épreuves de mathématiques.

7.3.2 Limites temporelles

Le temps réservé à chaque épreuve était de 1 heure 30 minutes et une seule épreuve devait être administrée par jour. Ce temps nous avait été imparti par les directeurs d'écoles. L'objectif était, selon ces derniers, de ne pas perdre un jour de classe. Dans les écoles organisées en simple vacation, les cours commençaient à 8 heures du matin pour cesser à 17 heures dans l'après midi avec une pause de 1 heure entre midi et 13 heures. Dans les écoles organisées en double vacation, les cours débutait à 7 heures 30 minutes du matin pour prendre fin à 12 heures 30 minutes dans l'après-midi. Les mêmes salles étaient occupées de 12 heures 30 minutes à 17 heures 30 minutes par d'autres élèves. Il n'était pas indiqué de programmer les épreuves de 1 heures 30 minutes l'après-midi. Nous avons aussi été obligés de faire passer les tests uniquement dans les écoles du matin. Nous savions que beaucoup d'élèves soumis aux tests venaient des milieux défavorisés. Dans ces conditions, un nombre important d'enfants étaient déjà affaiblis physiquement par la faim ou par la distance qui sépare l'école de la maison.

Toutes les écoles soumises aux différents tests de connaissances n'avaient pas achevé les programmes scolaires, certains élèves se trouvaient donc en position d'infériorité.

Au moment de corriger les tests, nous nous sommes rendu compte que certains élèves éprouvaient d'énormes difficultés en écriture. Certains d'entre eux étaient pénalisés parce que les maîtres correcteurs n'arrivaient pas à lire leurs copies.

Beaucoup d'écoles, pourtant averties par une note officielle de l'Inspecteur d'Arrondissement, n'étaient pas prêtes pour la passation des épreuves. Un décalage de temps devenait nécessaire pour permettre au directeur de prendre les mesures qui s'imposaient.

Les écoles franco-arabes suivaient une autre programmation par rapport aux autres écoles. En effet, du fait de l'apprentissage de l'arabe, elles accordaient seulement 6 heures d'enseignement au Français. Les élèves avaient donc un niveau très faible en Français et en Mathématiques.

7.3.3 Limites liées à la collecte des données

Des difficultés sont apparues au moment de la collecte des données. D'abord, il nous a été impossible d'enquêter dans les écoles enclavées en temps de pluie. Nous avons été obligés d'attendre la fin des pluies pour faire passer les tests au moment où les autres élèves étaient en récréation.

7.4 Présentation du dispositif général d'enquête

7.4.1 Méthode de constitution de l'échantillon

Pour la procédure d'échantillonnage, nous nous sommes inspirés de celle du PASEC. Elle est un sondage stratifié à deux degrés ou sondage stratifié en grappes. Il permet de réaliser des analyses à la fois au niveau des élèves, maîtres et écoles et de mettre en évidence les effets propres à l'élève et son environnement extra scolaire.

La méthode du PASEC consiste à se servir de la variété du contexte scolaire pour déterminer les écoles efficaces. Des questionnaires sont remplis par les élèves, maîtres et directeurs en vue de la collecte des informations. Les tests standardisés sont administrés à tous les élèves au même moment pour établir en fin de compte des comparaisons entre écoles.

Le choix des écoles pour faire partie de l'échantillon s'effectue par tirage au sort avec surreprésentation des strates les plus rares.

Pour cette étude, nous avons retenu aussi un sondage au second degré. Cette technique rassemble dans l'échantillon toutes les diverses situations scolaires et permet de mettre en œuvre des analyses à la fois au niveau des élèves, de la classe et de l'école. La variété de situations est propice à la mise en œuvre des analyses multivariées.

La liste des écoles du Cameroun a été utilisée pour le tirage au sort effectué strate par strate (écoles publiques, écoles privées, écoles à simple vacation, écoles à double vacation écoles multigrades) en tenant compte de leur poids en nombre d'élèves du CM 2 et en class 6. A l'intérieur de chaque strate, le tirage d'écoles s'est fait au hasard.

Pour constituer l'échantillon, il a été tenu compte du fait que le nombre d'écoles rurales ou urbaines varie selon les provinces du pays. Nous avons alors déterminé le pourcentage d'écoles primaires rurales ou urbaines à inclure dans notre échantillon de la manière suivante.

Nous avons d'abord déterminé le poids d'écoles primaires rurales ou urbaines en faisant le rapport du nombre d'école rurales ou urbaines au nombre total d'écoles primaires du Cameroun. Nous avons ensuite procédé de la même façon en vue de fixer le nombre d'écoles rurales ou urbaines à inclure dans les effectifs d'écoles de chaque province. Une fois les écoles rurales ou urbaines déterminées, les écoles ont été choisies de façon aléatoire dans la liste d'écoles obtenues auprès des Inspecteurs primaires d'Arrondissement. Cette technique a permis de déterminer le nombre d'écoles rurales et urbaines de l'échantillon.

Quant au nombre d'écoles francophones ou anglophones à inclure dans l'échantillon, nous avons utilisé le même procédé en faisant le rapport du nombre d'écoles anglophones ou le nombre total d'écoles francophones au nombre total d'écoles primaires que compte le Cameroun.

Dans chaque classe de CM2 ou de class 6 d'une école, 18 élèves ont donc été choisis au hasard pour répondre au questionnaire et subir les tests, soient 2700 élèves pour toutes les classes de CM2 et de class 6. Les mêmes règles ont été appliquées dans toutes les écoles, quelles soient anglophones ou francophones, privées ou publiques. Lorsqu'une école choisie disposait de plusieurs classes de CM2, une classe tirée au hasard devait subir les tests. Les maîtres et les directeurs enquêtés travaillent dans les écoles de l'échantillon. Signalons pour terminer qu'un maître dont la classe est retenue pour subir les tests de connaissance n'était pas autorisé à faire passer les épreuves dans sa classe. Un maître appartenant à une autre classe devait faire passer les tests à sa place.

Au total donc, 150 écoles ont été retenues pour servir de base à l'évaluation des acquis des élèves. 2700 élèves ont participé aux tests de connaissance et au remplissage des questionnaires. Pour des raisons de sécurisation des tests et de meilleures conditions de travail pour les élèves, nous nous sommes limités aux écoles fonctionnant dans les chefs lieux de provinces. Dans le cas du Cameroun, on trouve toutes les variétés scolaires dans les capitales de provinces : écoles rurales, écoles urbaines, écoles anglophones, écoles francophones, écoles publiques et écoles privées.

Pour cette étude, nous avons utilisé les données du Ministère de l'Enseignement de Base pour l'année 2006. Nous avons aussi pris en compte les effectifs d'élèves d'écoles communautaires et ceux d'écoles créées par les parents d'élèves en 2007. Nous nous sommes également servis des chiffres du PASEC et de l'Institut National de la Statistique. Ce qui a permis d'élargir la base de sondage.

7.4.2. Constitution de l'échantillon

Pour constituer notre échantillon, il a été tenu compte de la variété de situation de l'école camerounaise. Le but était de mener à bien une étude comparative entre l'enseignement public et privé. Le nombre d'observations est suffisamment important pour faciliter l'usage des tests statistiques.

Au niveau national, on compte 79% d'écoles francophones dont 56% d'écoles publiques contre 23% d'écoles privées. Les écoles anglophones représentent 21% dont 17% d'écoles publiques et 4% d'écoles privées. Ces pourcentages ont été respectés lors de la constitution de l'échantillon. Nous avons été amenés à faire quelques entorses aux principes qui régissent la constitution d'un échantillon. Dans certaines provinces, nous avons choisi d'augmenter le nombre d'écoles parce que certaines d'entre elles possédaient des caractéristiques appropriées à l'analyse que nous voulions mener. Autrement dit, au lieu de choisir deux écoles par exemple comme l'exige le poids de la province, nous avons plutôt retenu trois écoles en raison des caractéristiques scolaires de la province. La distribution des écoles rurales et urbaines se présente de la manière suivante :

Le sous-système francophone est composé de 67% d'écoles rurales et de 33% d'écoles urbaines. Dans le sous système anglophone, 63% d'écoles se trouvent en zone rurale et 37% en zone urbaine. Ces pourcentages également ont été respectés au moment de la constitution de l'échantillon. Dans notre échantillon, les écoles rurales représentent 62% contre 38% d'écoles urbaines. On distingue 55 écoles rurales, 18 écoles urbaines dans l'enseignement public et 7 écoles rurales, 20 écoles urbaines dans l'enseignement privé. de l'échantillon

En définitive, l'échantillon est constitué de 150 écoles réparties de la manière suivante : 109 écoles dans lesquelles la langue d'enseignement est le Français et de 41 écoles dans lesquelles la langue d'enseignement est l'Anglais. Il a donc été tenu compte du bilinguisme camerounais pour constituer deux catégories d'échantillon. Un échantillon pour le sous-système francophone et un autre pour le sous-système anglophone.

1 Echantillon d'écoles francophones

L'échantillon francophone est constitué de 109 écoles réparties par province comme l'indique le tableau ci-dessous. On dénombre 73% d'écoles publiques contre 27% d'écoles privées au Cameroun. Les écoles enquêtées se trouvent aussi bien en zone rurale qu'en zone urbaine : 38% des écoles se situent en zone urbaine contre 62% en zone rurale.

Tableau 29 : Tableau d'échantillonnage pour le sous-système francophone

N°s	Provinces	Définition	Nombre d'écoles dans l'échantillon	Nombre définitif d'écoles retenues
1	Adamaoua	Privé	2,30	2
		Public + privé	5,64	6
2	Centre	Privé	7,53	7
		Public + privé	20,74	21
3	Extrême - Nord	Privé	4,03	4
		Public + privé	15,39	15
4	Est	Privé	1,99	2
		Public + privé	7,86	7
5	Littoral	Privé	5,45	5
		Public + privé	11,41	11
6	Nord	Privé	1,51	2
		Public + privé	7,92	8
7	Nord Ouest	Privé	6,90	7
		Public + privé	10,60	10
8	Ouest	Privé	5,73	6
		Public + privé	13,65	14
9	Sud	Privé	1,81	2
		Public + privé	9,49	9
10	Sud Ouest.	Privé	4,2	4
		Public + privé	8,74	8
Ensemble échantillon du sous-système francophone		Privé	40,29	41
		Public + privé	109	109

Source : nos calculs

* Exemple de calcul du nombre d'écoles de l'échantillon

Poids = nombre d'écoles de la province par rapport nombre d'écoles du pays

1- Calcul du poids de l'Adamaoua

Nombre d'écoles privées = 81 totale d'écoles du pays 10519

Poids= $81/10519 = 0,0072$ soit $0,0072 \times 100 = 0,72\%$

2- Calcul du nombre d'écoles à retenir dans l'échantillon $0,72\% \times 320 = 2,304$

soit 2 écoles privées retenues.

2 Echantillon d'écoles anglophones

Sur le plan national, les écoles rurales anglophones représentent 63% contre 37% en zone urbaine. Ces pourcentages également ont été respectés au moment de la constitution de l'échantillon.

L'échantillon est constitué de 41 écoles anglophones réparties par province comme l'indique le tableau ci-dessous. Il a également été tenu compte du poids de chaque province en nombre d'écoles par rapport au nombre d'écoles au niveau national.

Dans ces chiffres, les écoles publiques représentent 60% contre 40% pour les écoles privées. Les écoles enquêtées se trouvent aussi bien en zone rurale qu'en zone urbaine. Le tableau ci-dessous montre la manière dont l'échantillon anglophone a été constitué:

Tableau 30 : Tableau d'échantillonnage pour le sous système anglophone

	Poids (en%)	Nombre d'écoles prévues	Nombre d'écoles enquêtés
Adamaoua	5	0,5	1
Centre	19	4	3
Extrême - Nord	13	0,80	1
Est	6	0,60	1
littorale	11,5	6	6
Nord	6	2,3	3
Nord Ouest	12	18	12
Ouest	14	2,1	2
Sud	7	0,4	1
Sud Ouest.	8	10,1	11
Ensemble	100	44,8	41

Source : nos calculs

7.4.3 Instruments d'enquête

L'objectif est d'analyser les déterminants des scores des élèves en Langue (Français ou Anglais) et en Mathématiques.

Pour réaliser l'enquête, plusieurs types d'outils de collecte de données ont été élaborés avec l'aide des inspecteurs et conseillers pédagogiques de l'enseignement primaire en service à la Délégation Provinciale de l'Education de Base pour le Centre.

Le premier instrument de collecte concerne les questionnaires. Il visait à recueillir des informations sur les conditions de scolarisation, l'environnement social et économiques des enquêtés. Ils sont au nombre de trois : le questionnaire élève, enseignant et directeur.

Le second outil concerne les tests de connaissance. Ils visaient à analyser les déterminants des acquis des élèves en Français ou en Anglais et en Mathématiques. Ces tests ont été conçus avec l'aide d'un Inspecteur National de Pédagogie de l'enseignement primaire. Ils ont été élaborés selon le programme scolaire en vigueur au Cameroun.

Une séance de travail a été organisée par l'inspecteur avant la passation des questionnaires et des tests. Le but était d'expliquer aux maîtres comment convoquer les parents et se comporter avec ceux-ci en vue de collecter les informations concernant leurs enfants. Cette séance de travail a aussi permis d'expliquer aux maîtres les conditions de passation des tests.

Un essai de remplissage des questionnaires a été organisé deux mois auparavant dans quelques écoles publiques et privées de la ville de Yaoundé. Ces questionnaires pré-codés ont été réalisés et testés auprès des écoles et personnes ne faisant pas l'objet de l'enquête. L'objectif était de vérifier le niveau de difficultés et de compréhension des questions posées au niveau des élèves, des maîtres et des directeurs d'écoles. Cette manière de faire nous a amenés à modifier, reformuler ou supprimer certaines questions dans la version finale. Les tests pilotes sur un échantillon réduit permettaient entre autres d'avoir une meilleure idée des questionnaires à administrer plus tard aux élèves.

1 Questionnaires

Les questionnaires visaient à recueillir des d'informations concernant les caractéristiques des variables cibles : les élèves, les maîtres et les directeurs d'écoles. Certains renseignements contenus dans les questionnaires ont été fournis par les parents

convoqués à cet effet par le maître (revenu, activité du père ou de la mère). Les différents aspects abordés par les questionnaires se présentent ainsi:

Questionnaire élève. Il permettait de collecter différentes caractéristiques des élèves.

- **Caractéristiques propres de l'élève :** Il s'agissait de saisir les éléments qui caractérisent l'élève comme le sexe, l'âge, la prise quotidienne des repas, le salaire et autres revenus des parents et les migrations scolaires ou fréquence de changement d'écoles.
- **Environnement familial :** Il s'agit des variables comme la langue parlée à la maison (langue maternelle ou étrangère). La taille de la famille, la structure de la famille (famille monogamique ou polygamique, famille monoparentale ou recomposée), l'emploi occupé par les parents, le niveau d'éducation des parents, le bien-être des parents (ordinateur, téléphone, moyens d'accès à l'école, lieu et qualité d'habitation, occupation du temps en dehors de l'école.
- **L'investissement des parents dans les études de l'élève.** Cette variable est très importante dans la mesure où elle influence directement le devenir scolaire de l'élève. Il s'agit d'identifier la personne qui finance les études. Le recours à un répétiteur, l'implication de la mère ou du père dans les études de l'enfant.
- **Les disponibilités matérielles et humaines.** Ces variables sont nécessaires à l'apprentissage des élèves, Il s'agit de la possession des livres scolaires, l'existence d'une bibliothèque familiale, l'ordinateur à la maison, la fréquence de la lecture à la maison. Elles sont nécessaires à l'apprentissage de l'élève. Il en est de même de l'utilisation d'Internet et des jeux vidéo à domicile.
- **Le climat de l'école** est saisi à travers les attitudes des élèves envers le maître, les encouragements du maître envers l'élève, la perception de la discipline au sein de l'école et de la classe, le respect des maîtres et les rapports entre camarades.

2 Questionnaire maîtres et classe

Les différents points abordés dans le questionnaire maître et de la classe concernaient les éléments ci-après.

- Les caractéristiques personnelles du maître concernent le sexe, l'âge, le diplôme professionnel et académique, le fait d'être un enseignant du privé ou du public, le statut matrimonial du maître et le lieu d'habitation.
- Le statut professionnel : les variables relatifs à ce point concernent l'ancienneté dans le poste, l'ancienneté comme enseignant et le fait d'être fonctionnaire.
- Le statut social de l'enseignant englobe les revenus de l'enseignant, le nombre d'enfants, le nombre de femmes et la situation familiale du maître.
- Les pratiques pédagogiques regroupent plusieurs facteurs parmi lesquels nous avons retenu la méthode pédagogique pratiquée en lecture dans la classe, les félicitations accordées aux élèves, le nombre de stages effectués, l'utilisation des manuels scolaires, la fréquence de journées pédagogiques et le temps réel d'enseignement.
- Le climat au sein de l'école concerne les relations entre le directeur et les maîtres d'une part et entre les maîtres d'autre part. Il concerne aussi les relations entre la direction de l'école et les élèves.
- L'organisation de la classe en cours multigrade (double vacation et simple vacation) a été appréhendée par le questionnaire.
- L'équipement de la classe en table-banc et bureau du maître a été collecté

3 Le questionnaire directeur et école

Les directeurs d'écoles étaient appelés à remplir un questionnaire visant à recueillir des informations pouvant permettre l'analyse du climat scolaire, de la gestion de l'école. Les différents points abordés par le questionnaire Directeur concernaient :

- Les caractéristiques personnelles concernent le sexe, l'âge, la qualification, et le fait d'être fonctionnaire ainsi que celui d'être directeur du privé ou du public.
- Le statut professionnel concerne l'ancienneté dans le poste, l'ancienneté comme enseignant, le fait d'être fonctionnaire et celui d'être maître du privé ou du

public. l'ancienneté comme enseignant, formation académique et professionnelle et formation continue.

- Le statut social du directeur englobe les revenus, le nombre d'enfants et le nombre de femmes, etc.
- Les caractéristiques de l'école concernent les attitudes des directeurs, le nombre de devoirs organisés par l'école, les encouragements attribués aux maîtres et aux élèves, la discipline au sein de l'école et de la classe, le respect des maîtres les relations directeur / élèves et les relations directeur/maître. l'école à simple flux, l'école à double flux, les classes multigrades, la taille de l'établissement et le temps d'enseignement. Les conditions de recrutement des élèves, nombre de classes et de maîtres de l'école, pourcentage de réussite au CEP et concours d'entrée en sixième, taille de l'établissement et temps réel d'enseignement et équipement de l'école
- La gestion de l'école concerne des réunions avec les enseignants, tenue des réunions avec les parents d'élèves, nombre de visites des inspecteurs, nombre d'enseignants absents par semaine et évaluation des maîtres.

7.5 Les tests de connaissances

Les acquis des élèves en Français et en Mathématiques sont mesurés en deux temps : un test au début de l'année (pré-test) et le même test en fin d'année (post-test). Comme pour les trois questionnaires, un test-pilote a également été effectué sur un échantillon réduit de 2 écoles choisies au hasard, l'une privée et l'autre publique. 15 élèves ont été retenus au hasard dans chaque école pour effectuer le pré-test. Le but était de s'assurer que les épreuves étaient adaptées au niveau des élèves moyens et de vérifier si tous les aspects du programme étaient pris en compte dans la mesure des connaissances de base. Après les corrections des pré-tests nous avons été amenés à modifier, reformuler ou supprimer certains items jugés trop difficiles ou incompris par les élèves.

- Le test de Français ou d'Anglais. L'épreuve comportait des items permettant d'apprécier la capacité des élèves à comprendre la langue française ou anglaise, à utiliser les mots pour construire une phrase correcte et exploiter des

informations contenues dans un texte écrit. Il était question de montrer ses capacités en grammaire, conjugaison et orthographe. Divers aspects de la vie ont été pris en compte.

- Le test de Mathématiques. Il contenait des items dont l'essentiel était d'évaluer la capacité de l'élève du CM2 à maîtriser les quatre opérations, analyser un problème, raisonner devant une difficulté et rendre fidèlement les notions maîtrisées.

Pour tenir compte des préoccupations méthodologiques que nous venons d'énoncées, un échantillon qui prend en compte la variété des situations scolaires a été construit de la manière suivante. Tous les élèves choisis pour participer à cette enquête subissent les mêmes épreuves. Les élèves francophones ont eu droit aux épreuves en Français et les élèves anglophones ont travaillé sur des épreuves traduites en Anglais par des inspecteurs primaires chargés du bilinguisme anglophone.

Les corrections se sont déroulées à Yaoundé au sein de l'école primaire « les Stéphanoises de luxe ». Toutes les copies ont été rassemblées dans cette école où la fondatrice a eu l'amabilité de mettre à notre disposition une grande salle pendant deux semaines. Les trois premiers jours ont servi à l'anonymat des copies des élèves. Le quatrième jour, vingt maîtres correcteurs ont élaboré les corrections des épreuves de Français et dix maîtres anglophones ont élaboré les corrections des tests en Anglais sous la vigilance de l'inspecteur d'arrondissement de Yaoundé 6^{ème}.

Nous avons utilisé les services des enquêteurs chargés de collecter des informations sur la "Carte Scolaire" pour mener nos enquêtes. Les tests de début d'année scolaire (pré-test) ont été administrés aux élèves au début du mois d'octobre 2006 et les mêmes tests ont été administrés en fin mai 2007 (post-test). Les dates de passation d'épreuves en octobre ont été fixées par les inspecteurs d'arrondissement qui ont estimé qu'à cette période de l'année, tout le personnel était en place dans les écoles. La date de passation des tests de fin d'année en mai a été dictée par rapport à l'examen officiel CEP programmé pour le 11 Juin 2007.

7.6 Cadre analytique retenu

Les scores des élèves en Langue et en Mathématiques sont donc mesurés à deux reprises : au début de l'année scolaire et à la fin de l'année scolaire.

Les facteurs capables d'influencer les acquis des élèves de la 6^{ème} année de l'école primaire sont nombreux. Il en est de même des liaisons statistiques qui les caractérisent. Il est donc important de simplifier la réalité en utilisant un nombre limité de variables explicatives tout en étant conscient que les caractéristiques propres à l'élève, celles de la classe et de l'école rendent ensemble compte de la variabilité des acquis des élèves du CM2 et de class 6. Les relations retenues pour expliquer la variabilité des acquis des élèves sont représentées dans le schéma ci-après et se subdivise en trois parties :

La première partie décrit ce qui se passe dans la réalité avant l'entrée des élèves en CM2 ou en class 6. Elle concerne:

- Les caractéristiques socio-démographiques de l'élève comme l'âge, le sexe, la fratrie, l'activité professionnelle des parents, l'habitat, l'éducation des parents.
- La scolarité antérieure : redoublement, scolarisation en maternelle, note de fin de CM1 ou de class 5 ou note de l'élève à l'entrée du CM2 ou de class 6.

La seconde partie c'est-à-dire celle du milieu, décrit ce qui se passe dans la réalité au cours de la scolarité de l'élève en CM2 ou de class 6. Elle regroupe également deux blocs de facteurs :

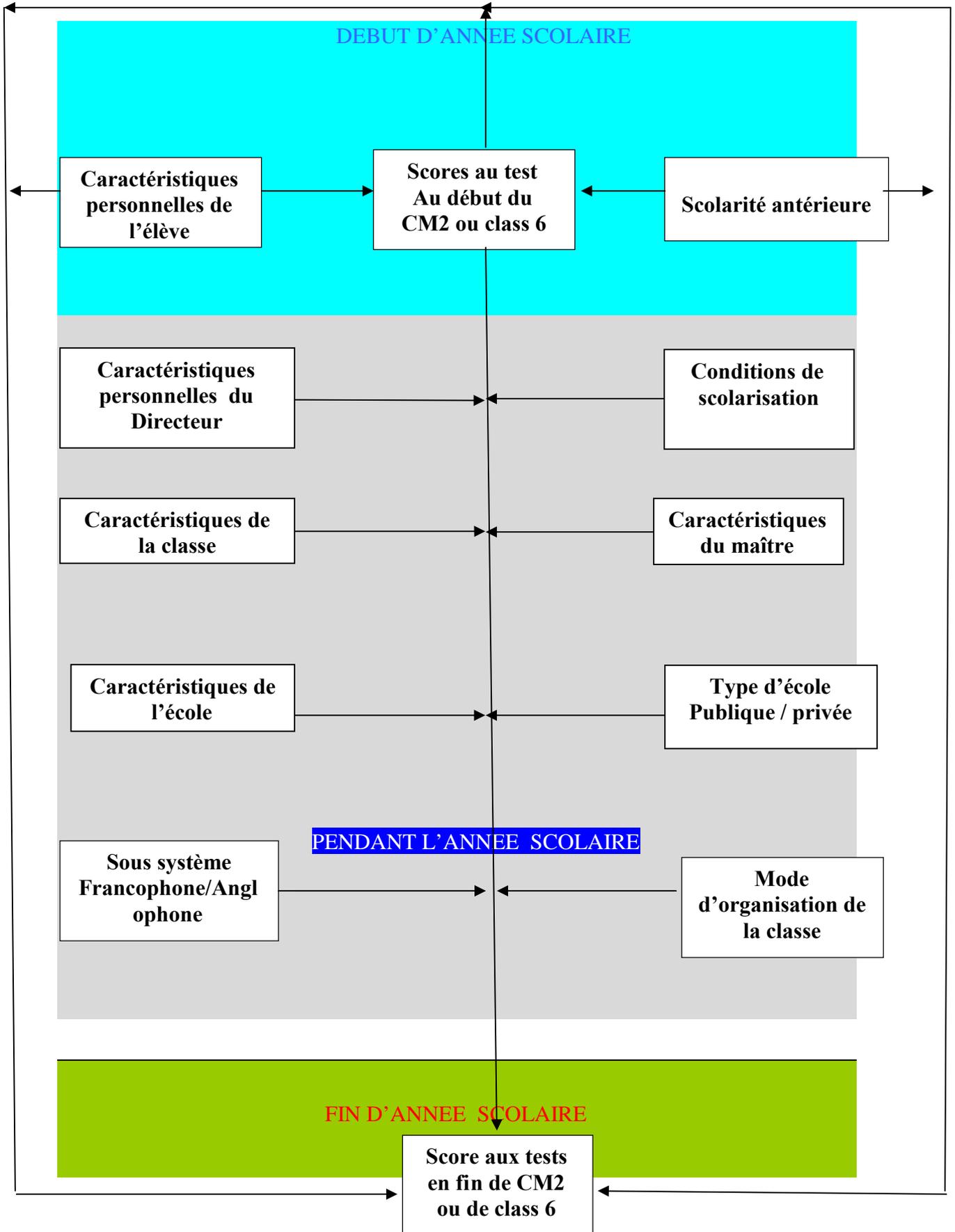
- le premier bloc concerne les caractéristiques liées au contexte scolaire comme les caractéristiques de l'école, les caractéristiques sociales de l'élève, la situation géographique de l'école, les caractéristiques des maîtres, le climat de l'école, les pratiques pédagogiques du maître et l'appréciation des maîtres vis-à-vis des élèves.
- Le deuxième bloc concerne la vie dans l'école : la discipline au sein de l'école, les rapports maître/élèves et les rapports maître/direction.

La troisième partie représente les acquisitions des élèves en fin de CM2 ou de class 6 en Français ou Anglais et en Mathématiques dans les écoles privées ou publiques.

Le sens des flèches indique le sens des relations entre les variables et la variables à expliquer dans notre travail. Ainsi, nous estimerons les effets ci-après :

- Effets des caractéristiques socio démographique sur le niveau final des élèves en Français ou Anglais et en Mathématique dans les écoles publiques et privées.
- Effets des caractéristiques socio-démographiques sur la vie dans les écoles publiques et privées.
- Effets de la scolarité antérieure sur le niveau final des élèves en Français ou Anglais et en Mathématiques dans les écoles publiques et privées.
- Effets de la vie dans l'école sur le niveau final des élèves en Français ou Anglais et en Mathématiques dans les écoles publiques et privées.
- Effet du contexte scolaire sur le niveau final des élèves en Français ou en Anglais et en calcul dans les écoles publiques et privées.

Schéma 3 : cadre analytique de l'étude



7.7 Les différentes méthodes d'analyse

Les différentes méthodes d'analyse de données que nous avons choisies visent à confirmer ou à infirmer notre hypothèse de départ à savoir, l'enseignement public était moins efficace que l'enseignement privé. Nous voulons donc rechercher le modèle d'enseignement efficace pour le Cameroun. Les aspects concernant les analyses coûts-efficaces ne sont pas notre préoccupation. Nous voulons seulement identifier les effets nets de certaines variables collectées, toutes choses égales par ailleurs.

Nous mettons en relation les niveaux moyens d'acquisition des élèves du CM2 et de class 6 en Français ou Anglais et en Mathématiques avec les caractéristiques des élèves, les conditions matérielles d'apprentissage et le fonctionnement de l'école. Nous sommes donc amenés à prendre en compte la scolarité de l'élève à l'entrée du CM2 ou de class 6, les conditions de scolarisation des élèves pendant l'année du CM2 ou de class 6 et le niveau de connaissances de l'élève à la fin de cette classe. Plusieurs variables rendent compte des caractéristiques des élèves, des maîtres, des directeurs et du fonctionnement de l'école. Ces nombreuses variables entretiennent entre elles des relations souvent réciproques qu'il importe de démêler. L'idée est d'isoler l'impact net de chaque variable. Il est souvent arrivé que des variables entretiennent des liaisons « parasites » avec d'autres variables.

Le recours à des techniques statistiques susceptibles de prendre simultanément en compte tous les principaux facteurs qui interviennent dans le processus d'apprentissage des élèves permet de dégager l'effet propre de chacun d'eux. Elles permettent non seulement d'isoler l'influence des différentes variables, toutes choses égales par ailleurs mais aussi de dégager la significativité et l'intensité de l'impact de chaque variable. Dans ce travail nous retiendrons deux types d'analyse : l'analyse descriptive à l'aide des tableaux croisés et l'analyse multivariée.

7.7.1 L'analyse multivariée

L'analyse multivariée a été utilisée dans cette étude pour mesurer l'impact des nombreuses variables sur la variable dépendante, la significativité et la pertinence des différentes variables. Cette méthode d'analyse permet de prendre en compte l'impact de

plusieurs variables explicatives sur la variable à expliquer. Elle vise à séparer les effets des différentes variables pour identifier les effets nets des variables, toutes choses égales par ailleurs. Pour ces raisons nous utiliserons la régression simple et la régression logistique. Les modèles économétriques que nous avons élaborés utilisent la démarche descendante. Les variables sont introduites dans les modèles par ordre de priorité. Nous introduisons d'abord le score final comme variable réponse ou à expliquer, puis les variables caractérisant les élèves comme variables explicatives. Nous éliminons ensuite toutes les variables élèves ne présentant pas d'effet significatif. Nous introduisons ensuite les variables caractérisant les maîtres et classes, puis nous appliquons la même démarche pour les variables caractérisant les écoles et leurs directeurs et enfin nous introduisons les variables caractérisant le secteur d'enseignement.

Les régressions simples avec plusieurs variables

Comme nous l'avons montré plus haut, pour expliquer le score final des élèves, la modélisation consiste à introduire en bloc les variables retenues. On écarte ensuite les variables n'ayant pas d'effet significatif pour constituer un modèle des scores. Le critère du choix d'une variable expliquée est la part de variance (R^2) qu'elle peut apporter au modèle.

Le modèle de régression relatif à notre schéma d'analyse ci-dessus se présente sous la forme :

$$y_i = f(x_1 + x_2 + \dots) + u_i \\ = a_0 + a_1 x_1 + a_2 x_2 + \dots + a_n x_n + u_i$$

Avec y_i la variable expliquée ou dépendante,

$x_1 + x_2 + \dots + x_n$ les variables explicatives,

a_0, a_1, \dots, a_n les coefficients à estimer

u_i l'écart aléatoire.

A chaque coefficient (a_n) correspond un seuil de significativité (qui varie entre 1% et 10%), aussi, dès que celui-ci n'est pas atteint, la variable n'est pas statistiquement différente de zéro (soit non significative) et on ne peut l'interpréter. Ainsi, les coefficients des variables obtenus sont considérés comme statistiquement significatifs

lorsque la statistique de test rapportée en dessous de chaque coefficient est supérieure à une certaine valeur.

* significatif au seuil de 1 % (soit 1% de chance de se tromper en affirmant que le coefficient associé à la variable est non nul et que donc la variable a un effet)

** significatif au seuil de 5% (soit 5% de chance de se tromper)

*** significatif au seuil de 10% (soit 10% de chance de se tromper)

Les modèles logistiques

Le modèle logistique est utilisé chaque fois que la variable à expliquer prend deux valeurs. Nous considérons un modèle de réussite au CEP. Soit $Y = 1$ si l'élève a réussi à l'examen et 0 s'il n'a pas réussi à l'examen.

La probabilité de réussir est donnée par la formule suivant. $P_i = 1/1+e^{-ax_i}$

P_i désigne la probabilité de réussir pour l'élève i

X_i désigne les variables indépendantes,

a un paramètre non observable

La forme générale de ce modèle est la formule qui suit.

$$Y = \frac{1}{1 + e^{-\Sigma a}}$$

L'objectif est de déterminer parmi les variables explicatives de la réussite celles qui exercent une influence significative et de dégager un processus explicatif des relations causales. Le raisonnement, toutes choses égales par ailleurs, permet de séparer les effets des variables et d'en dégager les effets nets.

La significativité des variables s'effectue à l'aide des χ^2 associés à chacun des coefficients des variables retenues. Dans ce travail les seuils de significativité retenus sont :

* 10%

** 5%

*** 1%

7.7.2 La standardisation des notes à l'issue d'un test d'acquisition

Les notes de passage d'une classe à l'autre ou les notes aux examens, même si elles fournissent une idée sur les performances des élèves, ne permettent pas de comparer deux échantillons tirés d'une même population. L'utilisation des scores standardisés permet une étude comparative des performances des différents élèves entre le système anglophone et francophone d'une part, et entre les écoles privées et publiques d'autre part. Dans ce travail les différents scores aux différents tests ont été standardisés (moyenne=100, écart type=15) en utilisant une variable centrée et réduite. Ils représentent ainsi l'écart en termes de score de chaque élève par rapport à la moyenne des scores centrés réduits observés dans l'échantillon. Nous mesurons ainsi l'effet de la variation du score d'un élève quelconque par rapport au score moyen centré et réduit de tous les élèves.

$$Z = \frac{(x-m)}{\sigma}$$

Où moyenne =0 et écart type = 1 Z peut avoir des valeurs négatives c'est pourquoi on préfère transformer Z en Z'

$$Z' = \frac{(x-m) \sigma'}{\sigma} + m' \quad \sigma' = 15 \quad m' = 100$$

Par cette façon de procéder, nous pouvons rendre comparables les scores aux épreuves communes de Français ou Anglais et de Mathématiques Les nouvelles valeurs de la moyenne (100) et de l'écart type (15) sont choisies par nos soins.

Conclusion deuxième partie

Dans cette partie de la thèse, nous avons pour objectif de montrer comment les différentes théories et études empiriques traitaient des questions de l'efficacité de l'école et ceux des effets des facteurs scolaires responsables des différences de réussite scolaire des élèves.

Nous avons au départ de cette recherche posé le postulat de base que les conditions de scolarisation et les caractéristiques des élèves sont à l'origine de la variabilité de performances entre les élèves et en particulier entre ceux de l'enseignement public et privé.

L'examen de quelques théories et études empiriques nous ont autorisés à relever les relations de cause à effet sur les différences d'acquisition des élèves en fonction de l'école ou de la classe fréquentée. Ainsi, les individus demandent l'éducation publique ou privée parce qu'ils espèrent à la fin des études obtenir des revenus supérieurs aux coûts engagés pour les études.

Les différentes théories considèrent l'école comme une organisation sociale dont le but ultime est de créer des conditions nécessaires à l'apprentissage des élèves.

Les différentes études sur le rôle de l'école dans les acquisitions des élèves ont montré que les premiers travaux ont relevé l'absence de lien entre les facteurs scolaires et les acquis des élèves. Les recherches sur les effets-école ont révélé l'existence de facteurs susceptibles d'être associés à une meilleure progression des élèves. Elles ont établi des relations significatives entre certains facteurs de contexte scolaire et le niveau de réussite des apprenants.

Notre méthodologie a privilégié d'abord l'utilisation des tableaux croisés et la construction des modèles multivariés pour faciliter l'analyse de l'efficacité de l'enseignement public et privé.

Nos hypothèses se résument ainsi :

Quels sont les facteurs qui influencent les progressions scolaires des élèves dans l'enseignement public et privé ?

Oui ou non, l'enseignement public est-il moins efficace que l'enseignement privé ?

Nous allons nous atteler à apporter des réponses à ces interrogations dans la partie suivante.

TROISIEME PARTIE

ANALYSE COMPAREE DE L'EFFICACITE DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC ET PRIVE

<p style="text-align: center;">Chapitre 8 ANALYSE DES CARACTERISTIQUES DE L'ECHANTILLON</p>
--

Dans ce chapitre, nous nous servirons des tableaux croisés pour décrire les caractéristiques de l'échantillon. Ils présentent l'avantage de faciliter la lecture rapide du phénomène étudié. La difficulté pour ce type d'analyse est que les variables explicatives sont souvent liées les unes aux autres. Les relations entretenues par les variables explicatives sur la variable à expliquer porte en elles-mêmes des relations parasites avec les autres variables explicatives. Il est donc important d'interpréter les résultats avec prudence. Si on veut mesurer la confiance qu'on peut accorder aux relations entre variables explicatives et variable à expliquer et l'intensité de cette relation, il convient de séparer l'effet propre de chacune des variables explicatives sur la variable à expliquer, toutes choses égales par ailleurs. D'où l'utilisation dans le chapitre suivant des modèles multivariés pour déterminer l'effet net de chaque variable.

Trois questionnaires ont été administrés au cours de l'année scolaire 2006-2007. Examinons maintenant les caractéristiques de notre échantillon. Nous décrirons pour cela les caractéristiques des élèves avant celles des maîtres, classes et écoles.

8.1- Description de l'ensemble de l'échantillon

Notre échantillon compte 2700 élèves, 150 maîtres, 150 directeurs et 150 écoles publiques et privées. Cette description porte sur les variables collectées et les scores aux tests de fin de d'année 2007 en Langue (Français et en Anglais) et en Mathématiques.

8.1.1 Description des caractéristiques des élèves

Nous allons décrire 13 variables caractérisant les élèves. Les statistiques de l'enquête montrent que les élèves de notre échantillon se différencient par leurs caractéristiques individuelles et familiales dans les institutions publiques et privées.

Tableau 31 : Distribution des caractéristiques des élèves.

	Public	Privé			
		laïc	confessionnel	communautaire	des parents
1 Sexe					
(%) Garçons	54,0	51,0	51,7	52,0	52,8
(%) Fille	46,0	49,0	48,3	48,0	47,2
2 Age					
Age moyen (en année)	13 ans	11 ans	11 ans	13 ans	13 ans
(%) élèves en avance	13,0	40,1	34,1	4,5	2,0
(%) élèves à l'heure	46,0	46,0	62,0	37,6	37,0
(%) élèves en retard	41,0	13,9	3,9	57,9	61,0
4 Origine sociale					
Favorisée	12,0	76,7	43,2	0,0	0,0
Peu favorisée	24,8	22,3	33,6	0,3	0,0
défavorisée	63,2	01,0	23,2	98,7	100,0
4 Type de famille					
(%) monoparentale	9,2	11,4	6,3	4,7	3,1
(%) recomposée	19,1	39,2	24,2	12,1	9,3
(%) normale	71,7	64,4	54,5	83,2	87,6
5 Revenu de la famille (en FCFA)					
(%) moins de 25 000	31,4	4,1	21,5	66,3	74,7
(%) de 26 000 à 75 000	30,2	7,2	18,5	29,5	23,2
(%) de 76000 à 125 000	20,2	26,4	21,0	2,2	1,0
(%) de 126 000 à 175 000	10,2	11,0	18,0	1,5	1,0
(%) Plus de 175 000	8,0	51,3	21,0	0,5	0,1
6 Détenteur des revenus					
(%) mère seule	20,3	8,5	7,4	5,5	3
(%) père seul	62,9	47,8	46,4	88,8	95,9
(%) père + mère	17,4	43,7	46,2	5,7	2,8

7 Financement des études					
(%) mère	6,2	2,2	3,6	6,6	1,3
(%) Père	67,1	43,6	71,6	58,9	21,3
(%) Père + mère	9,6	49,7	22,3	7,3	9,1
(%) Frères ou sœurs	17,1	4,5	2,5	27,2	68,3
8 Distance école (Km)					
(%) moins de 1 Km	44,1	91,3	57,4	30,6	36,1
(%) entre 1 et 2 Km	35,8	7,7	41,6	36,2	33,5
(%) plus de 2 Km	20,1	1,0	1,0	33,2	31,4
9 Redoublement					
(%) Sans redoublement	62,1	92,2	93,0	44,3	31,7
(%) 1 redoublement	35,2	6,4	6,1	44,6	53,1
(%) Plus d'1 redoublement	2,7	1,4	1,9	11,1	15,2
10 Scolarisation Maternelle					
(%) oui	74,9	99,5	66,4	7,2	4,4
(%) non	25,1	0,5	33,6	92,8	95,6
11 Langue parlée à la maison					
(%) vernaculaire					
(%) Français ou Anglais	57,6	15,5	77,6	98,9	99,7
	42,4	84,5	22,4	1,1	0,3
12 Taille de la famille					
nombre d'enfants moyen	4	3	4	5	5
(%) moins de 3 enfants	7,4	47,3	20,1	2,0	1,2
(%) de 3 à 4 enfants	40,6	4,6	36,2	19,1	33,0
(%) plus de 4 enfants	52	11,1	4,7	79,9	66,8
13 Equipement du domicile					
(%) élèves équipés en TV	78,9	98,8	8,4	2,8	2,6
(%) élèves équipés radio	97,4	97,3	72,1	2,1	1,1
(%) élèves ayant de l'eau	96,6	98,6	96,2	79,1	73,0
(%) élèves équipés en élec.	72,7	91,1	66,7	49,9	46,8

Quelques détails se dégagent à la lecture du tableau ci-dessus. La répartition des élèves par sexe dans le public et le privé montre que les garçons et les filles sont inégalement représentés. Les filles représentent 46% et les garçons 54% dans les écoles publiques. Dans les écoles privées les garçons sont aussi plus nombreux. La forte présence des garçons dans les écoles se manifeste aussi bien dans les écoles publiques que privées. Ces chiffres confirment les conclusions d'autres études sur la scolarisation des filles au Cameroun selon laquelle les garçons sont plus inscrits à l'école que les

filles (M. Tchombe, 1996)³⁸. On pourrait expliquer cette surreprésentation des garçons par le fait que, dans certaines localités, les pratiques ancestrales préconisent le maintien des filles à la maison pour se préparer au mariage. Lorsque les familles sont incapables de payer des études aux deux sexes, le garçon est inscrit à l'école au détriment de la jeune fille.

En France par exemple, les filles se révèlent meilleures que les garçons à l'école (Baudelot et Establet, 1991). En Afrique et particulièrement au Cameroun, cette tendance n'est pas toujours vérifiée et surtout dans les classes de CM2 où les jeunes filles sont soumises aux mariages forcés et aux tâches domestiques pendant que les garçons vont à l'école.

Les âges des élèves de l'échantillon varient de 9 à 16 ans. L'âge moyen est de 12 ans avec un écart type de 12,8 indiquant une faible dispersion des âges par rapport à cette moyenne. L'âge moyen par sexe indique aussi 12 ans pour les garçons et 13 ans pour les filles. Il est plus élevé dans les zones rurales (13ans) que dans les zones urbaines (11 ans). Les élèves âgés de moins de 11 ans (élèves en avance) représentent 12,45% dans l'ensemble de l'échantillon. La proportion élevée des élèves âgés de 12 ans est tout à fait normale quand on sait que la loi autorise officiellement les parents à inscrire les enfants à la SIL à partir de 6 ans. Il est donc normal que les élèves parviennent au CM2 à 12 ans. Beaucoup de parents dérogent à cette règle en inscrivant les enfants à la SIL dès l'âge de 4 ans. En revanche, dans les zones rurales et les localités dites « sous scolarisées », les parents inscrivent encore des enfants âgés de plus de 6 ans à l'école primaire.

On observe une distribution inégale des âges selon le type d'école fréquentée. Les élèves en avance s'inscrivent en majorité dans les écoles privées laïques (40,1%) et confessionnelles (34,1%) alors que les plus âgés fréquentent les écoles publiques, communautaires et celles créées par les parents. Les élèves en avance sont orientés vers

³⁸MUNGAH TCHOMBE, Thérèse **L'Accès des filles à l'éducation de base et à l'enseignement primaire au Cameroun** Dakar : UNESCO, 1993. 50p.

les écoles privées parce qu'elles sont plus souple dans les recrutements. Il suffit de se présenter dans les institutions privées avec les frais de scolarité pour que l'enfant soit accepté malgré son âge.

Les élèves en retard s'inscrivent en majorité dans les écoles publiques (41,0%), les écoles communautaires (57,9%) et les écoles des parents (61,0%). Ils sont peu représentés dans les institutions privées laïques (13,9%) et catholiques (3,9%). Cette proportion élevée d'enfants âgés dans les écoles publiques et communautaires peut se comprendre dans la mesure où ces écoles se trouvent partout en zones rurales où les écoles privées sont absentes. L'enseignement public recrute tous les élèves qui se présentent en raison des faibles demandes de scolarisation d'élèves dans les zones rurales et dans les localités dites « sous scolarisées ». Bien plus, les parents d'élèves âgés ne trouvent pas rentable de payer la scolarité d'enfants en retard scolaire dans les institutions privées.

S'agissant de l'origine sociale des élèves, les proportions relevées dans l'ensemble d'écoles de l'échantillon approchent celles qui sont communiquées par l'organisme national chargé du recensement de la population, sur le plan national, 53 camerounais sur 100 sont pauvres (Ecam3, 1998). On constate pour l'ensemble de notre échantillon 57% de famille défavorisée. Les élèves défavorisés sont plus nombreux dans les écoles créées par les parents (100%), communautaires (99%) confessionnelles (23%) et les écoles publiques (63%) que les structures privées laïques (01,0%%). Les proportions élevées dans ces écoles pourraient s'expliquer d'une part par leurs implantations dans les zones rurales où les populations sont pauvres financièrement mais aussi par l'absence de structures privées dans ces localités d'autre part. Par contre, les élèves issus des milieux favorisés sont majoritaires dans les écoles privées laïques (77%). Dans les établissements publics, ce pourcentage est de 12%. Ces chiffres montrent que les parents aux moyens financiers préfèrent les structures privées laïques pour la scolarisation de leurs enfants. La plupart des écoles privées laïques se trouvent en milieu urbain. On peut penser que les parents d'élèves favorisés sont en majorité des

commis d'Etat, des commerçants et des salariés d'entreprises capables de financer les études des enfants dans les écoles privées laïques. Les frais de scolarité des élèves défavorisés scolarisés dans les institutions privées sont souvent payés par les frères, sœurs ou parents qui exercent des activités lucratives.

Pour ce qui est du type de famille, la distribution des élèves de l'échantillon révèle que 40% d'enfants vivent avec les deux parents, 33% vivent dans une famille recomposée et 27% habitent avec un seul parent. Dans cette distribution, les écoles communautaires et celles des parents comptent une proportion relativement faible d'élèves de familles mono parentales. Les élèves des familles normales sont plus nombreux dans les écoles communautaires (83,2%) et écoles des parents (87,6%). La proportion des élèves de familles recomposées vient en seconde position. Elle est faible dans les institutions appartenant aux parents (9,3%). Enfin, cette catégorie d'écoles compte 3,1% d'enfants de famille mono parentale. La forte présence d'élèves de familles recomposées dans les écoles laïques s'explique par leur implantation dans les villes où les familles recomposées se rencontrent en majorité dans les familles favorisées d'autre part (A. Onana, 2003)³⁹.

En ce qui concerne les revenus des parents, les données issues de l'enquête ont permis de classer les revenus des familles d'élèves en 4 tranches. Les élèves d'écoles communautaires et ceux d'écoles des parents sont nombreux à vivre dans les familles qui ont moins de 25 000 FCFA de revenu. On pourrait expliquer cette situation par leur implantation dans les localités pauvres des villages. Les élèves de familles percevant un revenu supérieur à 100 000 F CFA sont rares dans les structures communautaires et dans les écoles des parents. Les personnes disposant d'un tel revenu semble être des anciens fonctionnaires et travailleurs d'entreprises en retraite qui ont choisi de résider dans les villages. Les institutions laïques scolarisent surtout les élèves dont les revenus des parents sont au dessus de 75 000 FCFA.

³⁹ A. ONANA, 2007, La pauvreté au Cameroun, une analyse sociologique des habitants de Yaoundé, Ed. Langwe, 223 p.

La qualité de la personne qui apporte les revenus dans la famille peut influencer les études des élèves. On observe parmi les élèves que les proportions sont variables dans les familles. Les élèves dont les mères apportent seules les revenus dans la famille sont peu nombreux dans toutes les écoles privées et plus nombreux dans les écoles publiques. Dans notre échantillon on observe que dans la majorité des cas, c'est le père qui apporte les revenus dans les familles des élèves (écoles publiques et écoles privées). On constate, exception faite des écoles communautaires et celles des parents, que c'est généralement les deux parents qui apportent les revenus de la famille dans les institutions privées laïques, confessionnelles et publiques. Les familles où les deux parents apportent des revenus sont le plus souvent les familles favorisées qui résident dans les centres urbains et dont les enfants fréquentent les structures privées.

Les élèves de notre échantillon ont été répartis selon la qualité de personne qui paye les études. On observe que dans toutes les écoles la proportion des élèves dont les études sont financées par le père représentent 67,1% dans les écoles publiques, 43,6% dans les écoles privées laïques, 71,-% dans les écoles confessionnelles et 58,9% dans les écoles communautaires. Dans les structures privées laïques la proportion des élèves dont les études sont financées par les deux parents est plus élevée que dans les autres structures scolaires. On observe également que les frères ou les sœurs financent beaucoup plus les études des élèves dans les institutions communautaires et l'école des parents. Cela se comprend dans la mesure où les parents d'élèves scolarisés dans les écoles communautaires et celles des parents vivent au village et sont dépourvus de moyens financier. Les frères et sœurs viennent donc en aide dans le paiement des études de ceux qui vivent avec les parents.

La distance qui sépare le domicile de l'école a été prise en considération puis ré partie en trois modalités : moins de 1Km, entre 1 et 2Km et plus de 2Km. La majorité d'élèves réside à moins de 1Km de l'école fréquentée. Ils sont plus nombreux dans les écoles privées laïques (91,3%°) et catholiques (57,4%) que les autres écoles privées. Au Cameroun, la plupart d'écoles privées laïques possèdent des cars de transport d'enfants

pour le ramassage des élèves éloignés de l'école. La proportion d'élèves qui parcourent plus de deux kilomètres pour se rendre à l'école représente 1,0% dans les institutions privées laïques et catholiques. Elle se situe à de 31% dans les écoles communautaires et celles créées par les parents.

S'agissant des redoublements, nous avons déterminé les pourcentages par secteur d'enseignement. Le redoublement a souvent animé les débats entre les parents, enseignants et chercheurs en éducation et sa pratique les divise encore. Les uns se prononcent en faveur du redoublement car, pensent-ils, pour remédier à l'échec scolaire le recours à cette pratique est nécessaire. Les autres prônent le passage automatique d'une classe à l'autre et qualifie le redoublement de "contre-productif".

Les partisans du redoublement évoquent plusieurs arguments pour justifier le phénomène. Ils soutiennent que les caractéristiques des élèves et le passage automatique sont responsables de l'échec scolaire dans les écoles. Il est très difficile aux enseignants de moduler les leçons pour faire réussir tous les élèves en même temps. Par conséquent, ceux qui ne peuvent pas maîtriser les programmes en même temps que les autres doivent redoubler la classe. La maîtrise des programmes scolaires d'une classe par les élèves nécessite des prés-requis. Les élèves brillants assimilent plus vite les leçons que les autres. Les premiers utilisent un temps d'assimilation plus court pour acquérir une notion donnée alors que les élèves moins brillants utilisent un temps assez long pour apprendre la même notion. L'essentiel pour les partisans du redoublement c'est qu'à la fin, tous les élèves progressent même si cela prend du temps à certains élèves pour parvenir à rattraper les autres. Dans leur logique les acquis d'une classe sont nécessaires pour la maîtrise des enseignements de la classe supérieure. Le redoublement aide les élèves faibles à rattraper le retard accumulé par rapport aux meilleurs élèves. Au Cameroun, plus d'un tiers d'élèves environs redoublent la classe de CM2. Cette pratique a toujours été décriée par ceux qui encouragent le passage automatique.

Sur le plan national 28% d'élèves cours moyen deuxième année redoublent en moyenne cette classe. Dans le système francophone 30,7% d'élève redoublent en

moyenne la classe de cours moyen deuxième année et 20,1 % d'élève redoublent en moyenne la classe de class 6 dans le système anglophone. La répartition d'élèves selon le nombre de redoublement fait apparaître que 59% d'enfants ont plus d'une fois redoublé une classe au cours de la scolarité antérieure à l'entrée au CM2. Par contre, 26% d'élèves de l'échantillon n'ont pas encore redoublé une classe à l'entrée du CM2.

Dans les écoles publiques, on recense 62,1%% d'élèves qui n'ont jamais redoublé une classe au cours de leur scolarité. A l'inverse 93,0% d'élèves d'écoles privées catholiques et 92,2% d'élèves d'écoles privées laïques ont évolué jusqu'au CM2 sans redoublement. Les données de l'enquête montrent que la majorité des élèves de l'échantillon ont enregistré au cours de leur scolarité au moins un redoublement. Ce phénomène touche en majorité les élèves des écoles privées communautaires et celles des parents.

Par ailleurs, lorsqu'on met en relation la profession des parents et le redoublement, on se rend compte que parmi les enfants qui n'on jamais redoublé une classe, 80% sont les enfants des parents des fonctionnaires, cadres supérieurs et commerçants. Les enfants les plus âgés sont ceux qui ont redoublé au moins une fois au cours de leur scolarité : enfants des cultivateurs, éleveurs et personnes sans activité. On observe que les enfants les plus âgés sont aussi ceux qui arrivent souvent en retard à l'école.

Les partisans du non redoublement avancent l'argument selon lequel la subjectivité de notes scolaires favorise l'échec scolaire. En effet, une même copie peut recevoir des notes différentes en fonction des correcteurs d'une même école et entre deux écoles. Par conséquent, on ne saurait s'en tenir à la seule notation du maître pour décider du passage de l'élève. Des études révèlent que les effets bénéfiques du redoublement sont très minces, sans commune mesure avec son coût humain et financier. (Crahay, 1992). Les recherches ultérieures ont montré que les élèves qui redoublent dans les classes du primaire sont ceux qui ont des difficultés scolaires. Leurs

chances de poursuivre des études sont plus minces que celles des autres élèves. Le redoublement précoce n'est pas plus efficace (Allal et Schubauer-Leoni, 1991).

Pour les économistes, le redoublement entraîne un gaspillage des ressources allouées à la formation. Ainsi, les familles d'élèves en situation d'échec scolaire enregistrent des pertes en dépenses monétaires aussi longtemps que ces derniers redoubleront une classe (J.J. Paul 2003). Il en est de même pour l'Etat qui engage une part du budget en vue de financer les établissements publics. Un élève qui redouble la classe occupe inutilement une place qu'aurait utilisée un autre élève.

On observe que le redoublement touche diversement les élèves de l'échantillon en fonction des origines sociales. Les élèves favorisés redoublent moins les classes, 88% d'entre eux n'ont jamais redoublé une classe au cours de leur scolarité alors que les élèves de classe sociale défavorisée redoublent au moins une fois au cours de leur scolarité primaire. 70% d'élèves appartenant à la classe sociale défavorisée ont redoublé deux fois et plus au cours de leur scolarité avant la classe de CM2. Le nombre de redoublement ne dépasse pas deux parmi les élèves dont les familles sont favorisées.

Les données de l'enquête montrent que le fait d'avoir fréquenté une école maternelle peut, à cause de la socialisation précoce qu'elle implique et son initiation dès le jeune âge au maniement de la langue d'enseignement, exercer une influence positive sur l'apprentissage des élèves. L'absence de la scolarisation à l'école maternelle peut perturber les résultats des élèves dans la mesure où les enfants concernés parviennent au CM2 et en class 6 sans s'initier à la lecture et à l'écriture. A la fin de l'école maternelle, un enfant doit commencer la lecture et l'écriture. Plus des trois quarts des élèves de l'échantillon ont fréquenté l'école maternelle. On remarque que dans les institutions publiques, 75% d'élèves sont passés par l'école maternelle alors que 100% d'enfants des structures privées ont été scolarisés à la scolarisation maternelle. Ainsi, les structures privées semblent accueillir dans leurs effectifs uniquement les élèves scolarisés antérieurement en maternelle. On peut penser qu'il existe un lien entre la fréquentation de l'école maternelle et la scolarisation d'une institution privée.

S'agissant des langues parlées à la maison, on observe dans toutes les écoles de l'échantillon que les élèves utilisent les langues vernaculaires au détriment des langues d'enseignement sauf ceux d'écoles privées laïques où 15,5% d'enfants utilisent le Français ou l'Anglais à domicile. Il est tout de même important de souligner que presque tous les élèves d'écoles communautaires et ceux d'écoles des parents utilisent les langues nationales à la maison.

Concernant la taille de la famille, l'enquête montre que le nombre moyen d'enfants dans la famille se chiffre à 4 enfants. Celle des familles d'élèves des institutions privées laïques se situe à 3 enfants par foyer. On note donc que les familles nombreuses choisissent en majorité les structures publiques, privées communautaires et celles des parents pour inscrire leurs enfants. Ce choix pourrait s'expliquer par l'implantation de ces structures dans les campagnes.

L'équipement du domicile des élèves en télévision, radio, accès à l'eau potable et accès à l'électricité créent des différences entre les élèves. La proportion d'élèves dont les maisons sont équipées en télévision représente 80% dans les écoles publiques et se situe à 99% dans les institutions privées laïques. Les domiciles sont rarement équipés en télévision dans les zones rurales où fonctionnent les écoles communautaires et celles des parents. La raison de ce manque d'équipement en télévision est due au fait que les antennes relais sont rarement implantées dans les villages. La majorité des élèves a accès à l'eau potable et à l'électricité. On remarque cependant que les élèves des écoles privées laïques (90%) sont plus avantagés que leurs camarades d'autres établissements en termes d'équipement du domicile.

8.1.2 Description des caractéristiques des classes et des maîtres.

Dans cette rubrique nous allons décrire 11 variables caractérisant les maîtres et les classes. Les données de l'enquête montrent que les élèves de notre échantillon obtiennent des scores variables selon les caractéristiques des maîtres et classes.

Tableau 32 Caractéristiques des classes et des maîtres.

	Public	Privé			
		laïc	confessionnel	communautaire	des parents
1 Disponibilité des livres (%)					
% Livre de calcul	49,5	70,4	61,2	11,8	11,0
% Livre de français	46,2	81,2	80,0	9,9	9,4
% livre de calcul et français	47,8	75,8	70,6	10,	10,2
2 Organisation des cours					
% Simple vacation	47,1	99,9	100,0	0,8	0,2
% double vacation	41,2	0,1	0,0	5,4	4,4
% multigrade	11,7	0,0	0,0	93,8	95,4
3 Equipement de la classe					
% tableau noir en bon état	69,9	99,9	99,9	49,9	29,9
% banc	89,6	100,	99,6	39,6	29,6
% craie	98,5	100	99,5	48,5	58,5
% matériel pédagogique	56,7	99,	57,7	6,7	1,2
4 Taille de la classe					
Effectif moyen	60	51	50	72	75
% 10 à 25 élèves	8,8	6,2	6,8	1,8	1,6
% 21 à 50 élèves	22,1	80,3	19,3	32,1	32,3
% 51 à 100 élèves	62,0	12,1	72,2	65,0	63,0
% Plus de 100 élèves	7,1	1,4	1,7	1,1	1,1
5 Sexe du maître					
% femme	61,1	73,3	69,1	46,2	41,1%
6 Respect du temps d'enseignement					
oui	99,3	99,9	99,6	76,2	71,4
7 Ancienneté des maîtres					
% moins de 10 ans	11,2	99,4	39,2	99,2	99,4
% moins de 20 ans	52,1	0,6	39 ,6	0,2	0,2
% moins de 30 ans	33,6	0,0	22,0	0,4	0,3

% plus de 30 ans	3,1	0,0	3,2	0,2	0,1
8 Diplôme scolaire du maître					
% CEPE	9,5	0,2	7,0	97,5	99,1
% BEPC	40,3	69,8	65,3	2,7	0,5
% PROBATOIRE	32,9	28,9	26,3	7,8	0,4
% BACCALAUREAT	17,8	1,3	1,4	0,0	0,0
9 Maîtres qualifiés	98,9	22	40,7	2,6	1,1%
Niveau de salaire (en millier)					
% Moins de 25 Fcfa					
% de 25 à 50 FCFA	1,2	1,5	2,1	99,5	99,8
% de 51 à 100 FCFA	2,2	96,2	91,7	0,4	0,1
% Plus de 100 FCFA	14,8	2,3	6,2	0,1	0,1
	81,8	0,0	0,0	0,0	0,0
10 Formation continue					
% oui	99,9	98,9	59	0,0	0,0
11 Visite des inspecteurs					
% oui	100	1,1	99,1	0,0	0,0

Le tableau ci-dessus appelle les commentaires suivants. La possession de manuels scolaires inscrits au programme varie selon le type de structure scolaire. La proportion des maîtres d'écoles privées disposant des livres inscrits au programme est plus élevée que celles d'autres institutions scolaires. Dans les écoles publiques, on enregistre 47% d'enseignants qui possèdent les livres de Mathématiques et de Français pour la préparation des leçons. 75,8% de maîtres dans les écoles privées laïques disposent des manuels et ceux qui enseignent dans les écoles communautaires et de parents représentent 10%. Ces proportions se situent au dessus de la moyenne nationale (46%). La possession des livres de Mathématiques est plus élevée chez les enseignants d'institutions privées laïques (70,4%) et privées confessionnelles. Pour les livres de Français, les mêmes écoles arrivent encore en tête. Ces chiffres semblent montrer que les maîtres qui enseignent dans les classes des écoles communautaires et celles des

parents ne préparent pas les leçons avec les manuels scolaires inscrits au programme et comme support pédagogique.

En ce qui concerne l'organisation des enseignements dans les salles de classe, il apparaît que les structures privées confessionnelles et privées laïques pratiquent la simple vacation dans leurs classes puisqu'on enregistre 100% d'écoles confessionnelles et 99,9% d'écoles privées laïques pratiquent ce mode d'organisation des cours. Au contraire, les enseignements au sein des classes d'écoles communautaires et celles des parents sont surtout organisés en mode multigrade. En effet, le choix du mode de regroupement multigrade dans ces structures pourrait s'expliquer par la rareté des maîtres titulaires d'un diplôme d'un niveau suffisant pour enseigner au CM2. L'implantation d'écoles communautaires et celles créées par les parents dans les zones rurales et les villages constitue aussi une raison susceptible d'expliquer leur choix pour les cours multigrades. On peut aussi souligner que les classes organisées selon le mode de regroupement permettent d'utiliser un nombre limité d'enseignants. On pourrait également expliquer le choix des communes et associations des parents pour ce mode de regroupement des élèves par les difficultés de financer les salaires des maîtres.

S'agissant des équipements, les statistiques issues de l'enquête montrent que 70% des classes dans les écoles publiques possèdent des tableaux noirs en bon état d'utilisation. Alors que la majorité d'écoles privées laïques (100%) et confessionnelles (100%) sont pourvues de tableaux en bon état. Si toutes les classes d'écoles privées laïques et privées confessionnelles disposent des bancs pour les élèves, moins de 40% d'écoles communautaires et celles créées par les parents disposent dans les classes des places assises. 60% d'élèves sont assis à même le sol.

Au plan national, l'effectif moyen d'une salle de classe est de 55 élèves. Il est de 60 dans les écoles publiques, 51 dans les écoles privées laïques et 50 dans les écoles confessionnelles. Mais il est plus élevé dans les structures privées communautaires et les structures privées créées par les parents. Ces deux dernières catégories d'écoles font fonctionner les classes à gros effectifs dans le but de réaliser des économies

d'enseignants. Rappelons que le mode d'organisation des enseignements dans ces institutions est le multigrade. Dans notre échantillon, les plus petites classes comptent 10 élèves et les plus surchargées enregistrent 120 élèves. Les classes dont les effectifs s'élèvent à 120 élèves se rencontrent surtout dans les écoles publiques qui fonctionnent dans les centres urbains où la demande de scolarisation est très forte. Les classes à gros effectifs se rencontrent aussi dans les écoles communautaires et celles des parents où un seul maître s'occupe des élèves de plusieurs niveaux d'études (regroupement multigrade). Au regard des chiffres contenus dans le tableau, 73% d'écoles confessionnelles sont souvent surchargées et les effectifs sont compris entre 50 et 100 élèves. Les effectifs sont plus réduits dans les écoles privées laïques puisque 80% d'écoles fonctionnent en général avec les classes comptant 26 à 50 élèves. On observe que les écoles communautaires et les écoles des parents se caractérisent à la fois par les petits et les grands effectifs par classe.

L'enquête révèle que les maîtresses représentent 60% contre 40% d'hommes dans les écoles de l'échantillon. La féminisation du corps enseignant se généralise de plus en plus dans le primaire. On remarque cependant que les femmes sont plus nombreuses à exercer dans les grandes villes où elles sont obligées de suivre leurs maris dans le cadre des regroupements familiaux. Dans l'échantillon, on note que le nombre d'hommes et de femme varie d'un type d'école à l'autre. La proportion des femmes enseignantes dans les écoles privées laïques s'élève à 73%, elle atteint à 61% dans les écoles publiques et 69% dans les écoles confessionnelles. Ces proportions révèlent que les femmes sont nombreuses dans le métier d'enseignant au Cameroun.

Au Cameroun, le temps d'enseignement est estimé à 960 h dans l'enseignement primaire. Il apparaît que presque toutes les écoles respectent le temps d'enseignement sauf les écoles privées communautaires et les écoles des parents où 80% d'écoles ne parviennent pas à effectuer le nombre d'heures prévues. Dans la majorité des cas, les établissements respectent le temps d'enseignement à consacrer aux élèves. Les enseignants sont moins absents dans les salles de classe. Il est apparu au cours de l'enquête que certains événements comme la venue des chefs d'état étranger amène les

directeurs d'écoles et sur ordre de la hiérarchie à libérer les enfants pour l'accueil de ces personnalité.

L'ancienneté des maîtres de l'échantillon s'étale de zéro à plus de trente ans de service au moment de l'enquête. Du point de vue de l'ancienneté dans la profession, 87% d'enseignants du CM2 ont plus de 10 ans de service. Cette situation peut être liée à la suspension des recrutements dans la Fonction Publique camerounaise depuis 1993. L'ancienneté moyenne des maîtres se chiffre à 20 ans. Les vieux maîtres enseignent encore du fait de l'allongement de l'âge de la retraite de 55 à 60 ans. L'observation des types d'écoles montre que les jeunes enseignants se trouvent en majorité dans les structures privées laïques (99%) et en particulier dans les écoles communautaires (99%) et écoles des parents (99%). Dans les écoles publiques, la proportion des jeunes maîtres s'élève à 11% et sont constitués des vacataires sous contrat recrutés depuis les cinq dernières années sur les fonds PPTTE et les nouvelles recrues proviennent de la contractualisation des maîtres formés. Depuis 2004, le Cameroun a décidé de recruter 13000 maîtres en cinq ans. On observe aussi que les maîtres de plus de 30 ans d'ancienneté se rencontrent dans les écoles publiques.

On distingue deux groupes de maîtres dans le contexte Camerounais pour ce qui est de leurs qualifications.

Les maîtres personnels de l'Etat comprennent les fonctionnaires, les contractuels et les Agents de l'Etat. Ceux-ci enseignent uniquement dans les écoles publiques et les maîtres sans statut qui exercent exclusivement dans les écoles privées (laïques, confessionnelles, communautaires et écoles des parents).

L'enquête montre que la qualification des maîtres est très variée. On y rencontre des Instituteurs Adjoints de l'Enseignement Général (IAEG), des Instituteurs de l'Enseignement Général (IEG) et Instituteurs principaux de l'Enseignement Général (IPEG). Ces différentes appellations dépendent de la durée de formation dans les Ecoles Normales sauf le grade d'Instituteur principal de l'Enseignement général réservé aux instituteurs âgés de plus de 45 ans et ceci par avancement de grade au choix. Dans les

Ecoles Normales, les personnes titulaires du BEPC sont formées pendant 1 an comme Instituteurs Adjoints de l'Enseignement général et comme Instituteurs de l'Enseignement général en trois ans. Les personnes titulaires du diplôme de probatoire reçoivent une formation sur deux ans et ceux titulaires du Baccalauréat suivent une formation d'un an pour devenir Instituteur de l'Enseignement général. Toutefois, les Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement général situées dans les zones dites « sous scolarisées » forment pendant trois ans au grade d'Instituteurs de l'Enseignement général les ressortissants détenteurs du CEPE après une année de remise à niveau.

On observe que 99% des maîtres de l'enseignement public sont qualifiés. Par contre, on enregistre 22% des maîtres qualifiés dans les écoles privées laïques, 41% dans les institutions confessionnelles, 3% dans les structures communautaires et 1% dans les écoles des parents.

Avec la suspension des recrutements dans la Fonction publique, un nombre important d'Instituteurs qualifiés travaillent maintenant dans les structures privées. Dans leur majorité, les enseignants du CM2 et de class 6 ont reçu une formation professionnelle. 2/3 de maîtres ont été formés contre 1/3 de maîtres non qualifiés. Parmi les femmes du corps enseignant, 78% sont qualifiées alors que parmi les hommes, 50% seulement ont reçu une qualification professionnelle. Tous les enseignants qualifiés sont détenteurs de diplômes professionnels démontrant leur aptitude à enseigner. Les maîtres sans qualification professionnelle se retrouvent en majorité dans les écoles des parents et les écoles communautaires. Globalement, les agents d'Etat et les contractuels ont été recrutés sur le tas pour pallier à l'insuffisance d'enseignants dans les écoles.

La répartition des enseignants des classes de CM2 et de class 6 selon le diplôme scolaires révèle 8% possèdent le CEPE, 41% sont titulaires du diplôme de BEPC 32% du probatoire et 19% du baccalauréat. Les maîtres titulaires du BEPC sont 40% dans les écoles publiques, 70% dans les écoles privées laïques et 65% dans les structures confessionnelles. Ceux qui possèdent le probatoire sont 33% dans les écoles publiques, 29% dans les structures privées laïques, 26% dans les écoles confessionnelles.

Les maîtres qui possèdent le baccalauréat sont plus nombreux dans les écoles publiques (178%). Les promoteurs privés ont tendance à utiliser les services des maîtres non qualifiés en raison de leur salaire cinq fois moins importants que ceux des maîtres formés. En d'autres termes, le recrutement dans les écoles privées d'un maître titulaire du BEPC au lieu d'un bachelier est plus bénéfique en termes de salaires pour les promoteurs privés. Dans les écoles communautaires et les écoles des parents, le choix des maîtres s'oriente vers les titulaires du CEPE. Lorsqu'on observe le tableau ci-dessus, on constate que les titulaires du baccalauréat enseignent le plus souvent dans les écoles publiques et rarement dans les institutions privées.

Concernant le niveau de rémunération des maîtres, il semble que ceux des écoles publiques perçoivent des salaires bien plus élevés que les autres maîtres des structures privées avec un salaire moyen de 90 000 FCFA. Dans ces écoles, le salaire minimum est de 25 000 FCFA par mois avec un maximum de 220 000 FCFA. La proportion des maîtres d'écoles publiques qui perçoivent un salaire de plus de 100 000 FCFA représente 82%. Dans les écoles privées communautaires et celles des parents, tous les enseignants se contentent de salaires de moins de 25 000 FCFA chaque fin de mois avec un salaire moyen de 18 000 FCFA alors que dans les écoles privées laïques et confessionnelles, les salaires de tous les enseignants sont compris entre 25 000 à 50 000 FCFA par mois avec un salaire moyen de 35 000 FCFA.

Les maîtres du secteur public sont gérés par la Fonction publique. Ils bénéficient ainsi des avantages liés à leur statut de fonctionnaires. Au contraire, ceux des écoles privées sont payés par les promoteurs qui tiennent compte du montant des frais de scolarité encaissés. Par ailleurs, tous les établissements privés n'ont pas la même audience auprès des parents d'élèves et, de fait, dans ceux qui sont moins côtés, les promoteurs pratiquent des frais de scolarité accessibles aux parents défavorisés. Par conséquent, ils octroient des bas salaires à leurs enseignants. L'argent étant le nerf de la guerre, il semble qu'elle influence le travail des enseignants puisque leurs syndicats ont décidé lors des différentes grèves de donner à tous les élèves 20/20 à toutes les évaluations.

S'agissant de la formation continue des maîtres, on constate que ceux qui enseignent dans les écoles des parents et des structures communautaires n'en bénéficient jamais. Tous les maîtres des écoles publiques et 99% de ceux des institutions laïques bénéficient des formations continues pendant qu'ils sont en fonction.

Concernant la visite des Inspecteurs pédagogiques, les maîtres d'écoles des parents et ceux d'écoles communautaires ne reçoivent jamais la visite des responsables pédagogiques. Par contre, ceux d'écoles privées laïques et d'institutions confessionnelles ont toujours reçu la visite des Inspecteurs pédagogiques.

8.1.3 Description des caractéristiques des directeurs et des écoles de l'échantillon

Nous allons nous intéresser à huit variables caractérisant les Directeurs et les écoles. Les informations issues de l'enquête montrent que les élèves de notre échantillon obtiennent des scores variables selon les caractéristiques des dirigeants et des écoles fréquentées. Le tableau ci-dessous présente les pourcentages des différentes variables collectées dans l'échantillon.

Tableau 33 Caractéristiques des directeurs d'écoles de l'échantillon.

	Public	Privé			
		laïc	confessionnel	communautaire	des parents
1 Ecole rurale (%)	62	3	67	100	100
Les constructions (%)					
-En matériaux -provisoires	22	2	12	96	97
-Semi-dur	23	4	22	2	2
-En dur	55	94	66	2	1
2 Equipement de l'école(%)					
-Clôture	14	52	1	0	0
-Latrine	18	97	12	0	0
-Eau potable	10	99	31	0	0
-Bibliothèque	1	37	1	0	0
-Cantine	3	93	1	0	0
3 Taille moyenne de l'école	620	180	326	82	80
Pratique des leçons modèles					
4 (%) de oui	96	99	78	1	1
5 Directeurs qualifiés (%) de oui	99	2	28	3	2
6 Ancienneté du directeur (%)					
-(%) moins de 10 ans	3	86	12	99	100
-(%) moins de 20 ans	38	6	56	1	0
-(%) moins de 30 ans	30	5	18	0	0
-(%) plus de 30 ans	29	3	14	0	0
7 % de femmes	56	69	63	51	46
8 Organisation de l'école					
% simple vacation	54,9	99,1	91,2	0,1	0,0
% double vacation	34,8	0,8	8,1	0,6	0,1
% multigrade	10,3	0,1	0,7	99,3	99,9

Les caractéristiques des directeurs de l'échantillon varient en fonction des écoles. Il convient de préciser que les institutions scolaires se distinguent par l'origine de leur financement. Les écoles publiques reçoivent leur financement de l'Etat. Les structures privées laïques sont financées par les promoteurs individuels, les institutions religieuses reçoivent leurs financements des organismes confessionnels dont elles dépendent. Les écoles communautaires et celles des parents sont financées par les collectes mensuelles ou annuelles auprès des parents.

Dans de nombreuses études, le rôle de manager du directeur d'école est un facteur d'efficacité. Son rôle exerce une influence positive sur les acquisitions des élèves (B. Suchaut, 2002)⁴⁰. Les directeurs exercent des tâches administratives et de contrôle, par exemple la notation des enseignants et la gestion du budget de l'école. Les directeurs sont aussi chargés de tâches très variées, notamment assurer le rôle de chef du personnel enseignant, participé à des activités de recyclage professionnel, le suivi pédagogique des maîtres, discipline les élèves, et relations avec les parents.

Dans notre échantillon les écoles publiques comptent 62% d'écoles rurales et 38% d'écoles urbaines. Les écoles rurales représentent 3% des structures privées laïques et 12% dans les écoles confessionnelles. Toutes les structures communautaires et celles des parents sont des écoles rurales.

S'agissant des équipements on observe que 99% d'écoles privées laïques sont pourvues d'eaux courantes. Par contre aucune écoles des parents et communautaires ne disposent pas d'eaux courantes au sein de l'école. Les bibliothèques, les cantines scolaires et les latrines n'existent pas au sein de ces écoles. 97% d'écoles privées laïques dispose des latrines. 37% de ces écoles disposent des bibliothèques. On constate qu'en termes d'équipements les structures privées sont plus équipées que les autres structures scolaires.

La taille moyenne de l'école se situe à 620 élèves dans les écoles publiques, 180 dans les structures privées laïques, 326 dans les écoles confessionnelles. Elle est de 82 élèves dans les écoles communautaires et 80 élèves dans les écoles dans parents. Ces effectifs pourraient expliquer pourquoi on ces écoles pratiquent le mode de regroupement multigrade

⁴⁰ Bruno Suchaut (2002) **La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone : contexte, constat et facteur d'efficacité**, 7 nov..

On observe que dans les écoles communautaires et celles des parents les responsables n'organisent pratiquement pas de leçons modèles. Seules les autres structures scolaires organisent ces séances et surtout les institutions privées laïques et confessionnelles.

Les anciens directeurs se rencontrent surtout dans les écoles publiques. La totalité des dirigeants d'écoles des parents et communautaires n'ont aucune expériences professionnelles dans la direction. Les directeurs qualifiés qui dirigent certaines écoles des parents ou communautaires sont des anciens maîtres en retraite qui vivent au village.

Le pourcentage des maîtres de sexe féminin est important dans toutes les écoles sauf dans les structures créées par les parents.

99% des directeurs d'écoles publiques sont qualifiés. Ils sont 2% de directeurs qualifiés dans les écoles privées laïques et 28% dans les écoles privées confessionnelles.

Les écoles privées laïques pratiquent surtout la simple vacation. Le mode de regroupement des élèves en multigrade est plus pratiqué dans les écoles communautaires et les écoles des parents.

Après avoir décrit les différentes variables de notre échantillon, nous allons dans le chapitre 9 montrer leur relation et leur impact sur les scores des élèves. Nous n'allons pas tenir compte de toutes les variables que nous avons présentés jusqu'ici. Les variables dont les liaisons avec les scores des élèves n'étaient pas statistiquement significatives ont été éliminées au moment de la construction des modèles explicatifs des scores des élèves à l'aide du test de χ^2 .

Chapitre 9

ANALYSE DES SCORES BRUTS ET FACTEURS EXPLICATIFS DES SCORES DES ELEVES DE CM2 ET DE CLASS 6

Dans le chapitre précédent, nous avons procédé à une analyse descriptive de notre échantillon. Nous avons montré dans chaque cas les relations qu'entretiennent les variables avec chaque secteur d'enseignement (type d'écoles ou type d'enseignement).

Les élèves se différencient par leurs caractéristiques individuelles dans chaque secteur d'enseignement. Par exemple, la proportion d'élèves défavorisés peut être importante dans les écoles publiques et moins importante dans les structures privées en raison d'une large implantation d'institutions publiques dans les zones rurales alors que les écoles laïques sont des phénomènes urbains. S'agissant de la description des variables relatives aux institutions privées, il est apparu aussi que les caractéristiques des élèves n'agissent pas de la même façon selon que l'école est laïque, confessionnelle, communautaire ou celle créée par les parents.

Les maîtres se différencient également par leurs caractéristiques dans les deux secteurs d'enseignement. Les femmes enseignantes sont plus nombreuses dans les écoles primaires que les hommes. Le nombre d'enseignants de l'enseignement primaire titulaires des diplômes professionnels et scolaires varient selon le secteur d'enseignement. De même, la possession des manuels, la proportion d'enseignants qualifiés, les commodités élémentaires et le nombre de personnel enseignant diffèrent d'une école à l'autre.

Dans ce chapitre, nous examinerons les scores des élèves aux tests de Langue (Français ou Anglais) et de Mathématiques administrés aux élèves en mai 2007. Nous

allons apporter des réponses à notre question de départ à savoir : oui ou non l'enseignement public est-il moins efficace que l'enseignement privé ? Les élèves ont été évalués en octobre 2006 à l'aide des épreuves standardisées. Les mêmes élèves ont été à nouveau évalués à l'aide des mêmes épreuves en mai 2007 pour mesurer leur progression. Nous présenterons d'abord les scores globaux avant d'insister sur l'impact net des variables collectées sur les scores des élèves.

9.1 Analyse des scores bruts aux tests de 2007

Nous présentons à présent les résultats aux tests de connaissances administrés aux élèves dans l'ensemble. Les scores ont été calculés de tel sorte que leur moyenne dans chaque matière soit égale à 100 et l'écart type à 15 pour faciliter la comparaison entre les élèves et les types d'écoles. Cette manière de procéder permet l'utilisation d'une même échelle pour comparer les scores obtenus en Français ou Anglais et Mathématiques. Nous présenterons d'abord les scores par discipline et par secteur d'enseignement. Puis nous analyserons les scores maximums et minimums dans chaque discipline et dans chaque secteur d'enseignement. Nous terminerons cette rubrique par l'analyse de variances au sein des écoles et entre les écoles Le Français et l'Anglais ont été regroupés une seule discipline appelée « Langue ».

9.1.1 Scores bruts par groupe

Les élèves de l'échantillon ont été scindés en trois groupes selon les scores obtenus aux tests. Le premier groupe est constitué d'élèves dont les scores aux tests sont inférieurs ou égaux à 80 points, soit 21,7% de l'ensemble d'élèves de l'échantillon. Le deuxième groupe est constitué de ceux dont les scores sont supérieurs à 80 mais inférieurs ou égaux à 100 points, soit 26,1%. Le troisième groupe comprend les élèves dont les scores sont égaux ou supérieurs à 100 points, soit 52,2%. Le tableau ci-dessous permet de visualiser les pourcentages d'élèves de chaque groupe en Langue et Mathématiques.

Tableau 34 : Distribution des élèves selon les scores bruts dans chaque discipline (%)

	Scores ≤ 80	$80 < \text{Score} < 100$	Score ≥ 100	Total
Maths (% d'élèves)	66,7	12,7	20,6	100
Langue (% d'élèves)	65,0	13,4	21,6	100
% d'élèves (Langue + Maths)	65,85	13,05	21,10	100

Le tableau ci-dessus montre qu'en Mathématiques, 20,6% d'élèves obtiennent des scores au dessus de 100 points contre 79,4% d'élèves dont les scores sont en dessous de la moyenne. En Langue, le pourcentage d'élèves ayant obtenu des scores au dessus ou égaux à 100 points représente 21,6%. Dans cette discipline 68,4% d'élèves obtiennent des scores en dessous de 100 points.

Concernant les scores inférieurs ou égaux à la moyenne de 80 points, on constate que 67% d'élèves sont dans ce cas en Mathématiques et 65% en Langue. S'agissant des scores supérieurs à 80 et inférieurs à 100 points, on constate que 12% d'élèves sont dans cette tranche en Mathématiques contre 13% en Langue.

S'agissant des scores supérieurs à 100 points pour l'ensemble des deux disciplines, le pourcentage d'élèves qui obtiennent ces résultats représente 21%. Ceux donc les scores sont compris entre 80 et 100 points sont 13% tandis que ceux dont les scores sont inférieurs ou égaux à 80 sont 66%. Lorsqu'on s'intéresse à chaque discipline, on se rend compte que les élèves qui obtiennent des scores au dessus de 100 sont plus nombreux en Langue qu'en Mathématiques.

Il semble que les élèves faibles progressent encore plus mal en Mathématique qu'en Langue même si dans l'ensemble ils n'obtiennent pas la moyenne dans cette matière. On est tenté de conclure que les bons scores en Langue placent les élèves au dessus de la moyenne générale. Mais, dans l'ensemble, les résultats restent insuffisants en Mathématiques. Dans les conclusions de certaines recherches réalisées en Afrique subsaharienne concernant les acquis des élèves en début du cycle primaire, ceux-ci rencontrent des difficultés en Langue dès leur scolarité en classe d'Initiation au Langage (SIL), (Mengue, 1992). Mais au regard des résultats obtenus par les élèves de notre échantillon dans chaque discipline, les scores sont meilleurs en Langue qu'en

Mathématiques. Nous constatons que la Langue ne pose pas de sérieux problèmes aux apprenants des classes de cours moyen deuxième année et de class 6 de l'échantillon.

Les analyses en 2007 du PASEC pour les classes de CM1 confirment les meilleurs scores des élèves en Français. Elles montrent aussi que les résultats sont moyens pour l'ensemble des deux disciplines. Les élèves de cette classe obtiennent au test du pascal 53% de taux moyen de réponses correctes en langue française et en Mathématiques. Le pascal avance l'hypothèse d'effet de rattrapage des élèves en cours de scolarité puisqu'ils sont faibles en Français au début du cycle primaire. La connaissance des chiffres des élèves est très sommaire et ils ne s'en servent qu'à l'école, jamais à la maison où les enfants ne parlent pas Mathématiques avec les parents (Tsafack, 1992)⁴¹. Les élèves parviennent donc au CM2 sans maîtriser les Mathématiques. Au CM1 par exemple, une bonne connaissance du Français par les parents est également associée à des meilleurs résultats des enfants (cas du Togo, Mingat et J.P. Jarousse, février 1992). Or, ces élèves du CM1 parviendront l'année suivante au CM2. Cela étant, présentons à présent les scores bruts des élèves en Français et en Mathématiques par secteur d'enseignement.

9.1.2 Scores bruts par secteur d'enseignement

Les scores bruts des élèves varient aussi en fonction du type d'enseignement comme l'indique le tableau ci-après :

Tableau 35 Distribution des scores bruts des élèves selon le type d'école

	Ecoles	Ecoles privées			
	publiques	laïques	confessionnelles	communautaires	des parents
Langue	105,2	107,6	106,9	99,9	99,3
Mathématiques	102,2	104,3	104,2	97,9	95,7
Ensemble	103,2	105,7	105,1	98,9	97,5

N.B. Type d'école = secteur d'enseignement

⁴¹ Tsafack (1992), Les déterminants de la scolarisation des élèves Camerounais dans le cycle primaire, ed. de Mercato, P. 13, 289 p.

On constate dans tableau ci dessus que les écoles communautaires et celles des parents ne produisent pas de meilleurs résultats en Langue et en Mathématiques puisque leurs scores sont en dessous du score moyen de 100. Parmi les écoles dont les élèves parviennent à obtenir des résultats au dessus de 100, les institutions laïques devancent les structures privées confessionnelles et les écoles publiques. On remarque cependant qu'en Langue, les élèves d'écoles laïques obtiennent 107,6 points alors que leurs camarades d'écoles privées confessionnelles obtiennent 106,9 points. Ceux des institutions publiques s'en sortent avec 105,2 points. En Mathématique les élèves d'écoles publiques font mieux que les autres structures scolaires. Nous pouvons expliquer les mauvais résultats obtenus par les élèves d'écoles communautaires et celles des parents par la présence d'un nombre important de maîtres non qualifiés et la composition sociale défavorisée du public d'élèves.

9. 1.3 Scores bruts minimums et maximums par type d'école

Nous avons aussi comparé les scores minimums et maximums obtenus par les institutions scolaires publiques et privées en Mathématiques et en Langue. Nous espérons par cette démarche déceler les écoles (ou secteur d'enseignement) où se rencontrent les élèves les plus faibles et les plus forts.

Tableau 36 : Distribution des scores bruts aux tests en Langue et en Mathématiques selon le type d'école

	Scores bruts		Moyenne	Ecart type
	Minimum	Maximum		
Elèves écoles publiques	86,2	103,6	103,2	3,72
Elèves écoles privées	86,6	104,6	103,9	3,7
-Elèves écoles laïques	94,4	109,4	105,7	3,9
-Elèves écoles confessionnelles	94,1	107,7	105,1	4,6
-Elèves écoles communautaires	79,7	100,9	98,9	3,5
-Elèves écoles des parents	78,1	100,3	98,8	4,7
Ensemble	86,4	104,4	108,3	3,54

N.B. Type d'école = secteur d'enseignement

Il ressort du tableau ci-dessus que les scores bruts enregistrés par les élèves les moins performants se situent à 86,4 et ceux des élèves les plus performants sont de 104,4 dans l'ensemble des deux disciplines proposées. Les scores bruts minimums obtenus par les élèves dans les institutions publiques (86,2 points) sont proches de ceux enregistrés dans les écoles privées (86,6 points). Les scores bruts les plus bas sont enregistrés dans les écoles communautaires (79,7) et celles de parents (78,1). Les mauvais scores moyens les plus élevés sont obtenus par les écoles laïques (94,4) et confessionnelles (94,1). On observe que les écoles publiques et les structures privées (laïques confessionnelles) obtiennent des scores au dessus de la moyenne dans l'ensemble des épreuves. On relève tout de même une supériorité d'élèves d'institutions privées laïques et confessionnelles par rapport aux élèves d'écoles publiques puisque les scores maximums obtenus par leurs élèves sont plus élevés. Par ailleurs, les élèves d'écoles communautaires et celles des parents sont toujours en dernière position.

Au regard des scores par discipline, on observe que les mêmes écoles restent au bas d'échelle alors que les écoles privées (laïques et confessionnelles) et les structures publiques ont des scores maximums élevés en Français et en Mathématiques.

9.1.4 Variations des scores des élèves au sein des écoles et entre les écoles

Pour décrire les différences de scores des élèves dans chaque secteur d'enseignement, nous avons déterminé les variances inter-écoles et intra-écoles. Nous avons utilisé pour cela le coefficient de corrélation intra-école (Rho) souvent utilisé pour « estimer l'ampleur de la variation des acquisitions des élèves qui existe entre les écoles ».⁴²

Rappelons que notre échantillon compte 150 écoles dont 109 écoles publiques et 41 écoles privées, soient 109 classes publiques et 41 classes privées puisque nous avons enquêté dans une classe par école. L'enquête a été réalisée dans 109 écoles francophones contre 41 écoles anglophones.

⁴² P. Bressoux, (1995) **Les effet du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves** : effet-école et effet-classe en lecture, Revue Française de sociologie, vol. 36,n° 2 P. 273-294.

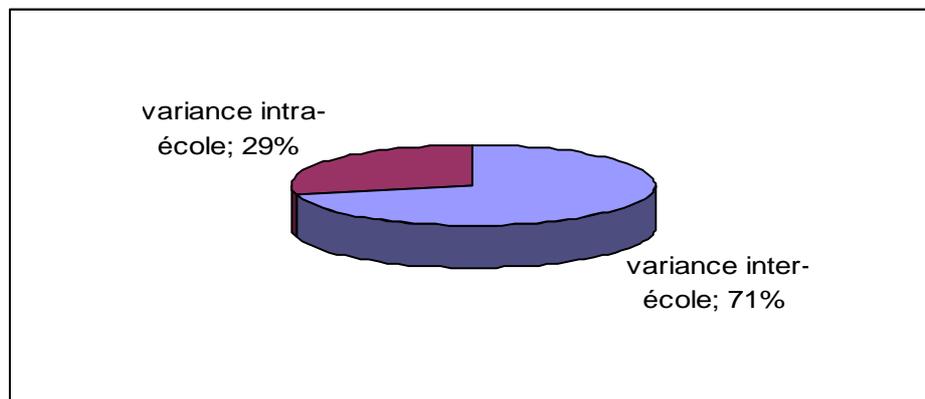
Nous analysons ici les variances des scores dans les écoles publiques et privées dans les sous-systèmes francophones et anglophones.

9.1.4.1 Sous-système francophone

1- Variance dans les écoles publiques

La variance des scores à l'intérieur des écoles et à l'extérieur des écoles de l'échantillon permet de mieux appréhender la variation des niveaux d'acquisition des élèves.

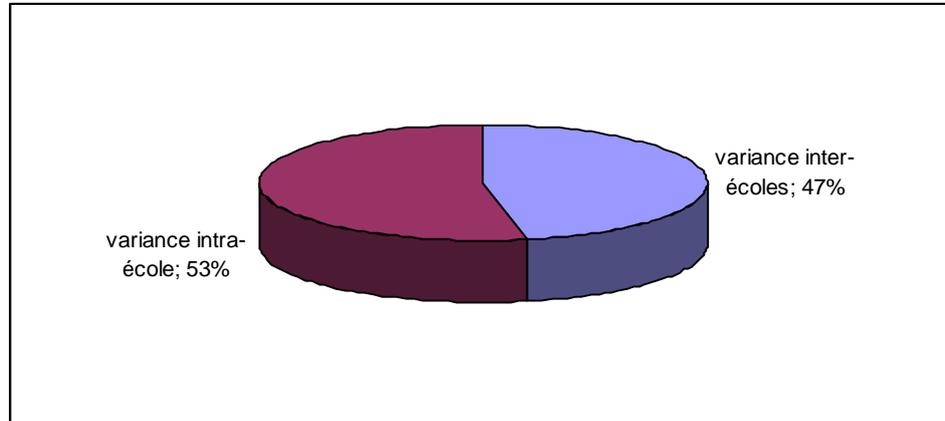
Graphique 11 Variance inter-école et intra-école



Le graphique ci-dessus fait apparaître des différences de variance entre les écoles publiques. Dans les écoles publiques francophones, les différences de scores se trouvent beaucoup plus au entre les écoles (71% de variance) qu'au sein des écoles (29% de variance). Il n'y a pas de surprise à cela, au Cameroun, il existe beaucoup de différences entre les écoles. Une école située au quartier « BASTOS » à Yaoundé, où vivent les plus fortunés, comprend 100% de maîtres qualifiés et dispose d'un budget de fonctionnement 10 fois plus important que l'école située au quartier Briqueterie où la population est très pauvre.

2- Variance dans les écoles privées

Graphique 12 : Variance inter-école et intra-école



Dans les écoles privées, les différences de scores des élèves se rencontrent beaucoup plus qu'au sein des écoles qu'entre les écoles. La variance inter-écoles se situe à 47% contre 53% de variance au sein des écoles.

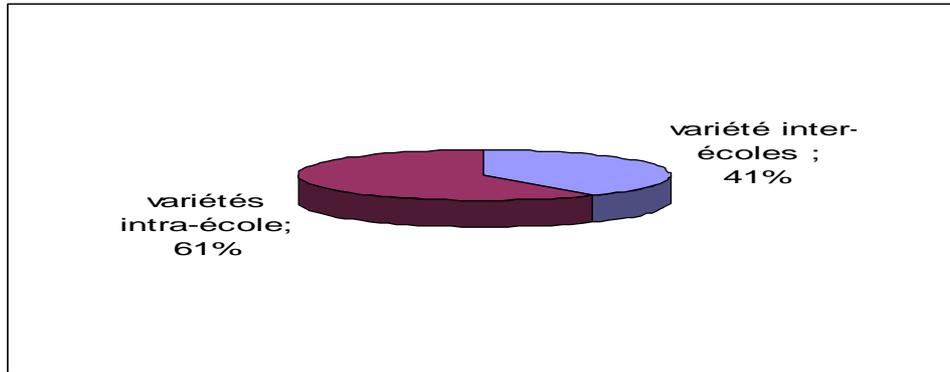
Ces données indiquent qu'au sein des écoles des inégalités de performances existent entre les élèves d'une classe et entre les classes d'une école. Les différences de variances s'observent entre les écoles de l'enseignement public et celles de l'enseignement privé.

Au total, la variance intra-écoles est plus importante dans l'enseignement privé (53%) que dans l'enseignement public (29%). Par contre, la variance inter-écoles est plus importantes ente les écoles publiques (71%) qu'entre les écoles privées (47%).

9.1.4.2 Sous-système anglophone

1. Variations dans les écoles publiques

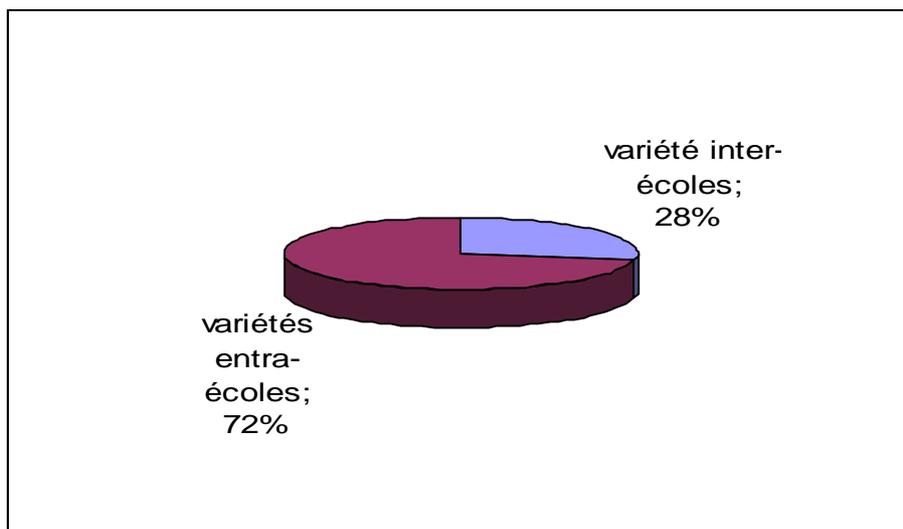
Graphique 13 Variance inter-école et intra-école



Il existe beaucoup plus de différences de scores entre les écoles qu'au sein des écoles dans le public anglophone, 41% des différences se trouvent entre les écoles et 61% au sein des écoles. On peut donc caractériser l'enseignement public anglophone de peu homogène au sein des écoles et hétérogène entre les écoles. Dans le contexte anglophone Les différences d'acquisitions sont plus importantes d'une école à l'autre.

2. variations dans les écoles privées

Graphique 14 : Variations inter-écoles et intra-écoles



On note dans le secteur d'enseignement privé anglophone également plus de différences de scores au sein des écoles qu'entre les écoles (72% de variétés intra-écoles) et 28% des différences inter-écoles. On peut encore caractériser le secteur d'enseignement privé anglophone relativement peu homogène au sein des écoles et hétérogène entre les écoles. Les différences d'acquisition sont plus importantes entre les classes et moins importantes au sein des classes anglophones.

Au total, Les variances intra-écoles sont également plus importantes que les variances inter écoles dans chaque sous-système et en particulier entre l'enseignement public et privé.

Nous allons à présent analyser les scores selon les caractéristiques de l'échantillon.

9.2 Analyse des scores bruts et quelques caractéristiques de l'échantillon

Les scores bruts présentés dans cette rubrique concernent les deux sous-systèmes en Langue et en Mathématiques. Il s'agit des variables collectées à plusieurs niveaux.

Au niveau des élèves, il s'agit de du sexe, de l'âge, de l'origine sociale, du type de famille, de la qualité de celui qui paye les études de l'élèves, de la personne active dans le ménage, du revenu de la famille, de la langue parlée à la maison par l'élève, de la taille de la famille, de l'équipement de la maison, de la possession de manuels scolaires et des variables caractérisant la scolarité antérieure de l'élève

Au niveau des maîtres et des classes, les variables concernent, le sexe du maître, l'ancienneté, les diplômes scolaires et professionnels, les méthodes d'enseignement en lecture dans la classe, le mode de regroupement des élèves en classe, les activités exercées hors de l'école, le salaire du maître moyen et la taille de la classe.

Au niveau des écoles et des directeurs, on insistera sur les variables comme le sexe, l'ancienneté dans les fonctions de direction, le mode de regroupement des élèves dans les écoles, l'organisation des leçons modèles au sein de l'établissement scolaire, les diplômes professionnels et scolaires, l'implantation de l'école.

Certaines variables que nous avons retenues comme la qualité de celui qui paye les études à l'élève, la qualité de la personne active dans le ménage et le type de famille ne figure pas dans les études similaires notamment les études du Pasec. Le graphique ci-dessous illustre très bien cette situation.

9.2.1. Analyse des scores bruts et quelques caractéristiques des élèves

Nous analyserons les liens entre 14 variables caractérisant les élèves et les scores bruts.

Tableau 37 Scores bruts et les caractéristiques des élèves (CM2 et classe 6)

	Scores Bruts et Ecart Types				
	public	privé			
		PL	PC	PCO	PP
1 sexe					
Filles	103,9	104,7 (15,6)	104,3 (16,6)	98,3 (16,2)	97,1 (16,8)
Garçons	(16,4)	104,8 (15,9)	103,1 (15,4)	98,8 (15,9)	97,4 (15,8)
	103,3 (15,9)				
2 Age de l'élève					
En avance	102,9 (15,8)	102,9 (16,3)	102,6 (114,9)	100,1 (14,2)	83,6 (14,3)
A l'heure	102,6 (14,4)	102,2 (15,3)	102,7 (15,8)	98,6(15,1)	88,5 (14,9)
En retard	99,8 (15,1)	100,8 (15,9)	100,3 (15,6)	82,5 (15,7)	80,88 (14,7)
3 Redoublement					
Oui	100,5 (15,2)	100,9 (15,7)	100,8 (16,4)	84,21 (15,8)	83,5 (14,8)
non	102,2 (15,4)	103,8 (15,9)	103,5 (16,1)	100,6 (14,9)	100,3 (15,8)
4 Equipement domicile					
TV	100,1 (15,9)	103,3 (14,8)	103,5 (16,7)	98,7 (15,8)	97,9 (14,9)
Eau	103,8 (14,8)	104,7(16,2)	104,4 (15,7)	101,1 (15,7)	101,5 (15,6)
Electricité	102,3 (16,2)	102,7 (16,1)	102,9 (15,3)	100,6 (16,2)	100,1 (15,8)
5 Origine sociale					
Défavorisée	100,8 (16,4)	101,9 (15,8)	101,7 (16,2)	88, 8 (13,5)	83,9 (15,6)
Peu défavorisée	101,2 (15,3)	102,6 (14,8)	102,7 (15,4)	90,8 (15,1)	90,1 (16,2)
Favorisée	103,3 (16,1)	103,9 (15,7)	103,8 (15,9)	100,3 (16,3)	100,1 (15,3)
6 Taille de la famille					
T ≤ 2 enfants	103,3 (15,9)	103,9 (16,4)	103,4 (15,8)	100,1 (16,3)	99,2 (15,9)
2 ≤ T ≤ 4 enfants	101,1 (15,7)	102,6 (15,3)	102,6 (16,9)	100,1 (15,9)	99,4 (16,1)
Plus de 4 enfants	99,7 (16,3)	100,2 (15,9)	103,7 (16,7)	99,4 (16,9)	99,1 (16,5)

Chapitre 9 : Scores bruts aux différents tests et facteurs explicatifs des acquis des élèves
au CM2 et en Classe 6

7 Le financier des études					
Mère					
Père	102,1 (16,5)	102,3 (15,3)	98,1 (15,6)	87,8 (15,9)	84,2 (16,9)
Père + mère	101,3 (16,1)	101,1(15,7)	93,5 (15,7)	88,9 (14,9)	87,8 (14,8)
Frère ou sœur	102,4 (15,9)	103,3 (16,4)	100,4 (15,6)	99,8 (15,3)	97,3 (15,8)
	102,3 (16,1)	103,6 (16,1)	101,3 (15,8)	100,7(15,9)	100,1 (16,2)
8 Distance de l'école					
Moins de 1Km	102,4 (15,9)	103,8 (17,4)	103,7 (15,3)	98,7 (16,4)	98,6 (16,2)
de 1 à 2 Km	100,4 (16,6)	102,5 (15,9)	102,9 (16,6)	98,5 (15,1)	98,3 (14,9)
Plus de 2 Km	99,2 (15,7)	101,3 (17,0)	101,2 (15,8)	98,2 (16,2)	98,1 (14,8)
9 Actif dans la famille					
Aucun	92,7 (15,4)	100,7 (16,6)	100,7 (15,4)	88,3 (14,4)	86,7 (16,3)
Père	100,5 (15,1)	101,5 (15,6)	101,5 (16,2)	96,5 (16,1)	87,5 (16,2)
Mère	101,4 (16,9)	102,4 (16,8)	102,4 (15,9)	98,4 (15,9)	88,3 (15,4)
Père et mère	102,2 (15,4)	103,2 (15,2)	103,2 (16,4)	100,8 (16,3)	88,6 (15,9)
10 Scolarité maternelle					
Oui	104,2 (16,2)	105,3 (16,1)	106,5 (15,9)	99,9 (15,4)	99,2(14,9)
Non	102,1 (15,6)	105,9 (15,6)	104,3 (16,2)	97,6 (15,9)	95,8 (15,8)
11 Revenu de la famille (en FCFA)					
Jusqu'à 25000	72,5 (15,9)	96,5 (15,4)	97,3 (15,6)	88,8 (15,8)	88,6 (15,2)
Entre 25000 et 75 000	100,7 (16,1)	100,9 (16,2)	100,8 (16,5)	99,7 (16,1)	99,3 (15,9)
Entre 75000 et 125000	102,3 (15,7)	103,6 (15,8)	103,3 (15,6)	99,9 (15,1)	99,7 (14,5)
Entre 125000 et 175000	104,7 (15,3)	105,8 (15,6)	105,4 (14,9)	100,1 (16,2)	100,1 (16,2)
Plus de 175000	104,5 (14,9)	105,5 (15,3)	105,1 (14,8)	101,3 (15,6)	101,2 (15,9)
12 Possession des Livres					
Mathématiques	99,5 (15,6)	99,8 (15,3)	99,9 (16,2)	90,8 (16,1)	90,6 (15,6)
Français	100,9 (15,8)	101,1 (16,1)	101,2 (15,9)	97,8 (16,3)	97,2 (15,8)
Maths + Français	103,3 (16,2)	103,9 (15,9)	103,4 (15,3)	99,9 (14,9)	99,9 (15,2)
13 Langue parlée					
Vernaculaire	98,99 (16,2)	100,1 (15,4)	100,5 (16,3)	98,9 (15,9)	97,7 (15,7)
Français ou Anglais	101,1 (15,9)	105,1 (15,9)	105,8 (15,6)	99,8 (15,6)	98,8 (14,8)
14 type de famille					
Mono-parentale	100,9 (15,4)	101,5 (15,5)	101,6 (15,1)	92,7 (15,6)	92,9 (16,7)
Recomposée	101,6 (15,3)	102,9 (15,9)	102,1 (15,9)	99,6 (15,6)	98,12 (15,3)
Normale	103,7 (15,8)	103,8 (16,1)	103,9 (16,5)	100,3 (16,2)	99,3 (15,9)

PL : Privé laïc PC : Privé confessionnel PCO : Privé communautaire
 PP : Privé des parents
 Maths = Mathématiques

Il se dégage du tableau ci-dessus que le sexe des élèves n'améliore pas les scores des élèves. Dans chaque secteur d'enseignement les filles obtiennent des scores équivalents à ceux des garçons. Dans l'enseignement privé confessionnel, les scores

moyens des filles sont légèrement au dessus de celui des garçons. Il est de 104,3 pour les filles et de 103,1 pour les garçons. On se retrouve dans une situation où les filles réussissent autant que les garçons.

* L'âge des élèves influence les scores. En effet, les meilleurs scores sont attribués aux plus jeunes élèves de moins de 11 ans qui sont en fait en avance sur le plan scolaire. Dans toutes les écoles, les élèves en avance ont de bons scores. Les élèves en retard obtiennent des scores inférieurs aux autres élèves. Leurs scores sont en dessous de la moyenne de 100 dans les écoles publiques, écoles privées des parents et structures communautaires.

* On observe une variabilité des scores associés au redoublement des élèves. Dans chaque secteur d'enseignement les élèves qui ont redoublé au moins une fois obtiennent des scores inférieurs à ceux qui n'ont jamais redoublé. L'effet du redoublement se manifeste plus dans les écoles des parents et les structures communautaires où l'écart de points est plus important entre ceux qui ont redoublé et ceux qui n'enregistrent pas redoublement. Il est de 16 points pour les structures scolaires communautaires et 19 points pour les écoles des parents.

* Les élèves ont des scores variables selon l'équipement de la maison dans laquelle ils habitent. Dans le secteur public, les résultats les plus faibles sont ceux des élèves qui vivent dans une maison équipée seulement en télévision (101,1) et sans eau. Les scores les plus élevés s'observent chez les élèves qui vivent dans la maison équipée en eau (103,8). Les enfants qui résident dans les maisons équipées seulement de d'électricité et sans eau, obtiennent des résultats scolaires inférieurs à ceux de leurs camarades qui habiteraient des maisons équipées seulement en eau. En effet, l'accessibilité à l'eau potable reste difficile au Cameroun où un ménage sur deux consomme l'eau des rivières, des marigots ou de puits. 47% de ménages disposent de l'eau courante distribuée par la Société Nationale des Eaux du Cameroun L'électricité est également difficile d'accès, plus de trois ménages sur quatre pauvres n'ont pas accès à l'électricité à cause des tarifs prohibitifs pour eux. Pendant ce temps, 43% des

ménages défavorisés n'y ont pas accès (ECAM 2). Mieux vaut pour un élève du CM2 ou de class 6 de vivre dans une demeure équipée en eau ou en électricité que dans les maisons équipées en télévision. Dans le secteur privé l'eau courante est également associée à de meilleurs scores des élèves. Dans les écoles communautaires, l'écart de scores entre les élèves qui vivent dans des maisons équipées en eau et ceux qui vivent dans des maisons dotée d'une télévision, est de 2,5 points.

* L'origine sociale génère des différences dans les scores des élèves. Les élèves défavorisés obtiennent des scores plus faibles que les autres élèves dans chaque secteur d'enseignement. Ceux qui vivent dans les familles peu favorisées obtiennent des scores au dessus des élèves défavorisés. Par contre, les élèves de familles favorisées obtiennent dans chaque secteur d'enseignement de moins meilleurs scores. Ce résultat confirme les conclusions de plusieurs études selon laquelle l'origine sociale des élèves crée des différences dans la réussite des élèves et notamment en France (Bourdieu et Passeron, 1964 et 1970)

* On observe aussi que le nombre d'enfants dans les familles est associé à un écart de scores des élèves. Plus le nombre d'enfants est élevé moins les enfants obtiennent de bons scores. Entre les élèves vivant dans les familles de moins 2 enfants et ceux vivant dans les familles de plus de 4 enfants l'écart de score est en moyenne de 4 points dans le secteur public. L'écart est également de 4 points entre les scores des élèves favorisés et ceux d'élèves défavorisés dans les écoles privées laïques. Concernant les structures communautaires et les écoles des parents l'effet de la taille de la famille est presque insignifiant. On peut penser que, dans les écarts de scores, l'effet des revenus des parents n'est pas neutre. En effet, on a remarqué que les familles nombreuses sont souvent des familles pauvres aux revenus très modestes. C'est aussi dans ces familles que les parents d'élèves, faute de moyens financiers pour scolariser les enfants dans les écoles privées préfèrent les inscrire dans les écoles publiques ou alors choisissent de privilégier la scolarité des garçons au détriment des filles. L'idée qui prévaut dans ces familles est que les études pour les garçons sont plus rentables pour la famille que celles des filles. Ces dernières sont appelées à se marier et à quitter la famille.

* Les élèves ont des résultats différents selon la qualité de la personne qui s'occupe des études en termes de suivi et de financement. Quelque soit le secteur d'enseignement, les faibles scores sont obtenus par les élèves dont les études sont suivies et financées par le père seul alors que les scores les plus élevés s'observent chez les élèves dont les pères et mères suivent et financent ensemble les études de leurs enfants. Les élèves dont la mère suit et finance seule les études ont de meilleurs scores par rapport à ceux dont le père est le seul responsable financier. Dans les structures scolaires communautaires et les écoles des parents les élèves dont les frères ou les sœurs s'occupent du suivi et du financement de leurs études obtiennent les scores les plus élevés.

Dans chaque secteur d'enseignement les élèves qui résident à plus de 2 km de l'école obtiennent des scores inférieurs à ceux de leurs camarades qui habitent à moins de 1 km de l'école. Ces chiffres montrent que la distance est associée à la variabilité des scores des élèves quelque soit le type d'école.

* Les scores des élèves sont différents selon la qualité de la personne active dans la famille. Lorsque les mères sont seules actives dans la famille les résultats des élèves sont meilleurs par rapport aux résultats de leurs camarades dont les pères seuls exercent une activité génératrice de revenu. Quelque soit le secteur d'enseignement les résultats les plus élevés sont obtenus par les élèves dont les mères seules exercent un métier. Dans le secteur public l'écart de score est de 9 points entre les enfants dont les mères sont les seules actives dans la famille et les élèves dont les pères sont les seuls à travailler dans la famille. Lorsque les deux parents exercent une activité, les scores sont encore plus élevés. L'interprétation de ces chiffres doit être nuancée dans la mesure où les mères des élèves qui ne travaillent pas sont généralement sans niveau d'études et perçoivent de faibles revenus.

*Parmi les caractéristiques individuelles, les revenus des parents sont associés à des différences importantes de performance des élèves. Ceux dont les revenus des parents dépassent 175 000 FCFA réalisent des scores supérieurs de 5,29 points de plus par rapport aux élèves résidant dans les familles à revenus très faibles (moins de 25000 FCFA). On constate qu'au fur et à mesure que les revenus des familles augmentent, les élèves réalisent de bons scores à l'école. On peut donc penser que les familles à faibles revenus font aussi partie des familles défavorisées. L'argent étant le nerf de la guerre, les familles à revenus faibles payent difficilement les études des enfants et par conséquent les élèves vont en classe sans manger, sans manuels scolaires et surtout sont fréquemment en retard à l'école. De ce fait, les résultats scolaires sont influencés par ces facteurs. Remarquons qu'à partir 75000 FCFA les écarts de réussite scolaire se réduisent sensiblement au fur et à mesure que les revenus des familles augmentent.

* La scolarisation en maternelle constitue également une variable à laquelle sont associées des écarts importants de scores des élèves en 2007. Les élèves qui ont été scolarisés en maternelle obtiennent de bons scores aux tests quelque soit le secteur d'enseignement. La différence de scores est importante dans le secteur public puisque elle est de 2 points de plus pour les élèves ayant été scolarisés à l'école maternelle. Le rôle de l'école maternelle sur le score des élèves masque tout de même certaines réalités. En effet, les enfants qui ne fréquentent pas l'école maternelle sont le plus souvent ceux qui habitent dans les zones rurales où ce niveau d'enseignement n'existe pas. En ville, les problèmes financiers conduisent certains parents à attendre que l'enfant ait l'âge requis de six ans, fixés par les textes réglementaires, pour l'inscrire directement à la SIL. Les parents de familles nombreuses peuvent ainsi orienter les dépenses qu'ils engageraient en scolarisation maternelle pour le financement des études des aînés.

* Le type de famille dans laquelle vivent les élèves est aussi associé à la variabilité de scores des élèves. En effet, les élèves qui vivent dans des familles mono parentales obtiennent des scores inférieurs aux autres types de famille quelque soit le secteur

d'enseignement. L'écart de performance entre les enfants de familles mono-parentales et ceux qui vivent dans des familles normales est voisin de 3 points. Dans les écoles privées laïques, cet écart approche 2 points lorsqu'on compare les scores des enfants qui vivent dans des familles normales à ceux des élèves qui vivent dans les familles mono-parentales.

9.2.2 Scores bruts des élèves et caractéristiques des maîtres et des classes

Tableau 38: Distribution des scores bruts des selon les caractéristiques des maîtres et des classes

	Scores Bruts et Ecart Type				
	public	privé			
		PL	PC	PCO	PP
1- Sexe					
• Homme	99,9 (16,4)	100,7 (17,6)	101,2 (17,4)	89,3 (16,1)	88,7 (16,8)
• Femme	103,3 (15,9)	103,9 (15,3)	104,1 (16,4)	90,0 (15,9)	90,3 (15,8)
2- Ancienneté (A)					
• $A \leq 10$ ans	98,6 (16,2)	98,9 (17,3)	98,6 (13,2)	84,6 (14,2)	83,6 (14,3)
• $10 < A \leq 20$ ans	101,1 (15,8)	102,2 (15,3)	102,9 (16,2)	-	-
• $20 < A \leq 30$ ans	102,6 (14,4)	-	103,3 (15,8)	-	-
• $A \geq 30$ ans	102,5 (15,1)	-	103,4 (14,7)	-	-
3- Diplôme scolaire					
• CEP	100,7 (16,4)	99,9 (16,7)	88,5 (17,4)	84,21 (15,8)	83,5 (14,8)
• BEPC	105,5 (15,1)	105,8 (15,9)	105,5 (16,1)	88,6 (14,9)	-
• Probatoire	105,4 (16,9)	105,6 (16,3)	105,4 (15,9)	-	-
• Baccalauréat	105,2 (15,4)	105,4 (15,7)	105,2 (15,8)	-	-
4-Diplôme prof					
• CAPIEM	103,9 (14,8)	105,3 (14,8)	105,5 (16,7)	-	-
• CAPIAEM	103,7 (16,2)	104,7(16,2)	104,4(15,7)	-	-
5-Méthode d'enseignement					

Chapitre 9 : Scores bruts aux différents tests et facteurs explicatifs des acquis des élèves
au CM2 et en Classe 6

• Par objectif	100,3 (16,4)	-	-	-	-
• Syllabique	105,2 (15,3)	105,9 (16,7)	105,7 (16,2)	-	-
• Globale	103,7 (16,1)	103,6 (15,8)	-	88,8 (13,5)	83,9 (15,6)
6 Regroupement des élèves					
Simple vacation	105,3 (15,9)	105,3 (16,4)	103,1 (15,8)	-	-
Double vacation	102,2 (15,7)	105,2 (15,3)	103,1 (16,9)	-	-
Multigrade	101,7 (16,3)	-	103,7 (16,7)	99,4 (16,9)	88,8 (16,5)
7- Autres activités exercées					
Oui	99,7 (16,5)	99,3 (15,7)	86,1 (15,6)	87,8 (15,9)	84,2 (16,9)
Non	103,3 (16,1)	105,3 (16,4)	88,5 (15,7)	88,9 (14,9)	87,8 (14,8)
8-Salaire du maître (en FCFA)					
Moins de 25 000	90,7 (17,2)	95,8 (17,4)	99,7 (16,1)	88,7 (16,4)	88,6 (16,2)
de 25 000 à 50 000	100,4 (15,9)	105,5 (15,9)	103,9 (16,3)	90,5 (15,1)	-
de 51 000 à 100 000	105,4 (16,6)	105,3 (17,0)	104,2 (15,8)	-	-
Plus de 100 000	105,2 (15,7)	-	-	-	-
9- Taille de la classe					
10 à 25 élèves	103,7 (16,4)	105,7 (16,6)	104,7 (15,4)	88,7 (14,4)	86,7 (16,3)
21 à 50 élèves	103,5 (15,1)	105,5 (15,6)	104,5 (16,2)	88,5 (16,1)	87,5 (16,2)
51 à 100 élèves	103,4 (16,9)	105,4 (16,8)	104,4 (15,9)	88,4 (15,9)	88,3 (15,4)
Plus de 100 élèves	103,2 (15,4)	105,2 (15,2)	104,2 (16,4)	88,8 (16,3)	88,6 (15,9)

PL : Privé laïc

PC : Privé confessionnel

PCO : Privé communautaire

PP : Privé des parents

Les données de l'enquête ont fourni un ensemble de renseignements sur les maîtres de notre échantillon. Toutes les variables n'ont pas été prises en compte à cause des soupçons de faibles relations de ces facteurs avec les acquisitions des élèves.

Les renseignements obtenus montrent que les femmes sont associées à des meilleurs scores dans toutes les écoles publiques et privées. Il est profitable pour un élève d'être enseigné par une femme qu'un homme dans n'importe quel type d'école. Les femmes enseignent mieux dans les écoles privées confessionnelles (104,1) que dans les écoles publiques laïques (103,9) et publiques (103,3). L'écart de performance atteint 3,2 dans les écoles privées laïques et 2,9 dans les écoles privées confessionnelles.

L'enquête nous renseigne aussi sur l'ancienneté des maîtres. Il est d'abord important de constater que les maîtres d'écoles privées communautaires et des parents sont plus jeunes dans le métier d'enseignant que ceux exerçant dans les autres structures scolaires, tous ont une ancienneté inférieure à 10 ans. Il est aussi important de relever que ces deux sortes d'institutions scolaires ne comptent pas parmi leurs maîtres ceux dont l'ancienneté dépasse 10 ans. Cela est peut être dû au fait que ces maîtres démissionnent de l'enseignement dès qu'ils trouvent mieux ailleurs et qu'exercer le métier d'enseignant dans ces écoles n'offre aucune perspective d'avenir. Cependant, on remarque qu'après 10 ans d'ancienneté, l'effet maître ne semble plus se manifester plus sur les résultats scolaires à l'école. Entre les maîtres les moins anciens et ceux qui ont plus d'ancienneté dans le métier, l'écart de performance scolaire peut atteindre 3,9 points dans les écoles publiques et 3,3 dans les institutions privées laïques. On peut conclure qu'après plus de 10 ans d'ancienneté, l'effet sur le niveau d'acquisition des élèves n'est plus important.

On observe des scores bruts variés en fonction des diplômes détenus par les maîtres de l'échantillon. On note aussi que les institutions communautaires et celles des parents utilisent surtout les maîtres titulaires du CEP. On remarque une amélioration de résultats scolaires pour les élèves enseignés par les titulaires de BEPC par rapport aux maîtres titulaires du CEP d'une part et dans la majorité d'écoles publiques et privées, les enseignants titulaires du diplôme de BEPC sont associés aux performances scolaires équivalentes à ceux de leurs collègues en possession du diplôme de probatoire et du baccalauréat. De ce fait, la possession du diplôme de probatoire ou celui du baccalauréat

n'améliore plus la performance des élèves par rapport à ceux des maîtres titulaires du BEPC.

S'agissant du diplôme professionnel qui atteste du passage des maîtres dans une école de formation, on observe que les enseignants titulaires du diplôme de CAPIAEM sont associés aux mêmes performances scolaires des élèves dans toutes les structures scolaires. De fait, il est profitable pour les responsables du système éducatif de former uniquement les maîtres titulaires du diplôme de CAPIAEM pendant une année que de former des enseignants titulaires du CAPIEM pendant 3 ans. Dans les écoles privées, les performances d'élèves enseignés par ces derniers décroissent même par rapport à ceux des élèves enseignés par les maîtres titulaires du CAPIAEM. Notons pour le déplorer que les structures communautaires et celles des parents n'utilisent pas les services des enseignants formés, sans doute à cause des salaires bien plus élevés que ces derniers sollicitent auprès des communes ou des parents d'élèves pour offrir leur service.

Dans le contexte camerounais, trois méthodes d'enseignement sont principalement utilisées dans les salles de classe en lecture: la méthode syllabique, la méthode globale et la méthode mixte.

La première méthode, la plus ancienne, apprend d'abord aux élèves l'alphabet français, c'est-à-dire à reconnaître les lettres puis les combiner pour en faire des mots lesquels formeront enfin des phrases.

La deuxième est celle qui consiste à faire mémoriser les mots aux élèves pour en faire des phrases par la suite.

La dernière méthode combine les deux méthodes précédentes. Le mot est reconnu par l'enfant et ensuite décomposé en syllabe. Bien entendu, la maîtrise de la lecture à l'école conditionne la bonne lecture des épreuves de Mathématiques.

Au cours de notre enquête, les maîtres d'écoles communautaires et celles des parents pratiquent la méthode globale. Cette pratique est associée à un score brut de 90 points et en dessous de la moyenne. Il est significatif de constater que toutes les structures scolaires qui pratiquent la méthode syllabique en lecture sont associées à de

meilleures performances des élèves puisque les institutions publiques, laïques et confessionnelles qui la pratiquent offrent de bons résultats scolaires à leurs élèves. Dans les écoles publiques, l'écart de réussite associé entre la méthode syllabique et la méthode globale se chiffre à 5,1 points. Relevons la généralisation de la méthode syllabique dans toutes les écoles confessionnelles. On pourrait conclure que cette méthode apporte aux élèves une meilleure réussite à l'école s'il n'y avait pas d'autres variables agissant en même temps ou qui « transite » par la variable pédagogique.

S'agissant du mode de regroupement des élèves, on observe que les classes multigrades sont largement répandues dans les structures scolaires communautaires et dans celles des parents. On constate aussi que ce mode de regroupement est associé aux mauvais résultats des élèves. Les écoles qui pratiquent la simple vacation offre de meilleurs résultats scolaires par rapport aux autres modes de regroupement des élèves. On note enfin que le mode de regroupement multi grade n'existe pas dans toutes les écoles privées laïques de l'échantillon.

La lecture du tableau permet d'observer pour ce qui est du score brut, une importante différence d'acquisition entre les élèves qui sont enseignés par les maîtres exerçant d'autres activités après l'école et ceux qui ne font rien après les cours. L'écart de score brut entre ceux qui exercent des activités extra scolaires et ceux qui ne se livrent à aucune activité est de 6 points dans les écoles confessionnelles.

S'agissant des relations entre les salaires mensuels des enseignants et le score brut, il est significatif de constater que, dans toutes les écoles où les maîtres perçoivent des salaires inférieurs à 25 000 FCFA, les résultats scolaires des élèves sont médiocres. On observe que plus le salaire est élevé mieux les élèves en profitent et plus leurs performances scolaires augmentent sensiblement. On observe aussi que seuls les enseignants du secteur public perçoivent des salaires élevés pouvant dépasser 175 000 FCFA le mois et où le salaire moyen se chiffre à 90 000 FCFA par mois. Le salaire moyen dans le privé laïc s'élève à 40 000 FCFA.

Concernant la taille de la classe, il ressort des résultats de l'enquête que le fait pour les élèves de fréquenter des classes à petits effectifs ou à gros effectifs ne change rien sur leurs performances. On pourrait penser que les classes à gros effectifs sont préférables pour pallier en Afrique la pénurie de maîtres dans les écoles.

9.2..3 Scores bruts des élèves et caractéristiques des directeurs et des écoles

Nous avons sélectionné sept variables « écoles » susceptibles d'agir sur la variabilité des scores des élèves du CM2 de l'échantillon. Il s'agit de décrire les relations qu'entretiennent ces variables avec les résultats aux tests de connaissance. Rappelons encore que les écoles diffèrent entre elles selon l'origine des financements. Les écoles publiques reçoivent les ressources uniquement de l'Etat, elles sont gratuites, aucun apport n'est sollicité des parents tandis que les écoles privées fonctionnent à l'aide des fonds propres des promoteurs. Les données de l'enquête révèlent par ailleurs que quelques écoles privées reçoivent tout de même de modiques sommes en termes de subvention. Les écoles communautaires sont souvent construites au contraire par certaines communautés dans des localités où l'école n'existe pas ou se trouve en nombre insuffisant, mais les parents sont sollicités pour participer à leur fonctionnement. Quant aux écoles des parents, comme son nom l'indique, ce sont quelques parents qui se rassemblent pour créer une école dans un domicile ou dans une concession afin de réduire les longues distances (pouvant atteindre 10km) entre l'école et le village.

Tableau 39 : Distribution des scores bruts selon les caractéristiques des directeurs et de l'école

	Scores Bruts et Ecart Type				
	public	privé			
		PL	PC	PCO	PP
1- Type d'école	104,7 (15,7)	105,4 (15,1)	105,3 (14,9)	88,6 (147)	88,95 (15,6)
2-Implantation de l'école					
• Rurale	103,8	103,3	103,5	88,8	83,9
• urbaine	104,9	104,6	104,7	-	-
3-Equipement de l'école					
• Clôture	102,3	102,1	102,2	-	-
• Eau	104,4	105,6	104,1	88,9	-
• électricité	101,1	101,3	101,6	-	-
• Cantine	104,9	104,8	104,8	-	-
• latrine	104,8	105,1	104,9	-	-
4-Construction					
• En dur	103,6	104,4	104,1	-	-
• Mi-dur	103,2	104,3	104,0	88,9	84,1
• Matériau provisoire	103,1	104,1	103,9	89,7	84,0
5-Organisation des cours modèle					
• Oui	104,3	104,9	105,1	-	-
• Non	102,6	103,1	102,7	88,9	84,3
6-Sexe du directeur					
Femme	104,1	104,9	104,7	100,4	100,2
Homme	101,3	102,3	102,9	87,1	83,5
7-Expérience du directeur					
• $E \leq 10$ ans	101,1	103,9	103,7	88,1	84,2
• $10 < E \leq 20$ ans	104,3	-	104,4	-	-
• $E \geq 20$ ans	104,1	-	104,5	-	-

Concernant le type d'école, les institutions privées laïques et confessionnelles enregistrent des scores élevés puisqu'ils fournissent en moyenne 105 points, devançant ainsi les structures scolaires publiques.

S'agissant de la zone d'implantation des écoles, quel que soit le type d'école, on constate que celles situées en zone urbaine apportent aux élèves des meilleurs résultats scolaires par rapport aux structures implantées dans les zones rurales. L'écart de réussite entre les élèves scolarisés dans les zones urbaines et rurales est de 1,1 points dans les institutions publiques. On note que la totalité des écoles communautaires et celles des parents se rencontre dans les zones rurales. Au cours de notre investigation, il est apparu que la quasi-totalité d'institutions privées laïques fonctionnent surtout dans les zones urbaines où les parents sont capables de payer la scolarité des enfants. Quelques écoles privées laïques fonctionnent en zones rurales où se situent dans les banlieues rurales des grandes villes.

Les établissements scolaires de l'échantillon sans équipement comme la clôture, l'eau, l'électricité, les latrines et les cantines scolaires constituent la règle et ceux sans aucun équipement l'exception. Il ressort des données de l'enquête que les écoles dotées d'un des équipements de certains équipements (l'eau, la cantine scolaires et des latrines) sont associées à de bons résultats des élèves.

En effet, l'accès à l'eau potable dans les écoles a tendance à créer des différences de performance entre les élèves d'une part et même entre les écoles d'autre part. Il vaut mieux pour une école être équipée en eau qu'en clôture ou en électricité. Les élèves ont des meilleurs résultats lorsque leurs écoles sont dotées des latrines. Lorsque l'institution scolaire ne dispose pas de latrine, les enfants sont bien obligés de sortir de l'enceinte de l'établissement. On peut également noter que la présence des cantines dans l'établissement est associée à un meilleur rendement des enfants dans la mesure où elles facilitent l'accès aux repas de midi, et dans une moindre mesure, évitent aux maîtres de s'absenter pour grignoter un bout de pain par exemple.

La présence de la clôture dans toutes les structures scolaires n'améliore pas les résultats des élèves. Il en est même de l'installation électrique puisque les enfants sont habitués à la maison à apprendre à l'aide de lampes-tempêtes. En règle générale, les écoles communautaires et celles des parents ne sont pas du tout équipées, ce qui peut être une raison de leurs faibles performances.

Il existe des différences dans les scores bruts des élèves en fonction du sexe du dirigeant de l'école. Les femmes sont associées aux meilleurs résultats des élèves dans tous les établissements scolaires de l'échantillon, sans distinction du type d'école. Mais, toutefois, elles ne dirigent que les écoles situées dans les centres urbains où travaillent leurs maris. Or, on sait que les écoles situées dans ces zones sont associées aux meilleures performances des enfants. On pourrait logiquement penser à des liaisons parasites entre le sexe du dirigeant et la zone d'implantation de l'école. On pourrait aussi penser que ces maîtres enseignent dans les écoles qui scolarisent les meilleurs élèves.

La répartition des scores bruts en fonction de l'expérience du dirigeant dans la fonction de direction montre une relation entre les deux variables. Les directeurs ou directrices qui détiennent une longue expérience dans la gestion d'un établissement scolaire (entre 10 et 20 ans) offrent des meilleurs résultats scolaires par rapport à ceux ou celles qui ont moins de 10 ans d'expérience. A l'inverse, après 20 ans de direction, l'écart de performance est presque nul. Notons que les écoles privées laïques, les structures communautaires et celles des parents n'ont pas de directeurs dont l'ancienneté dans le poste excède 10 ans.

Nous pouvons maintenant nous intéresser aux relations entre les questions posées et les scores des élèves lors des tests de Français et de Mathématiques

9.3 Scores bruts aux différents items

Après la répartition des moyennes selon les caractéristiques des élèves, maîtres et écoles, nous présentons à présent les scores obtenus par les élèves aux différents items proposés lors des tests chez les francophones et les anglophones. L'intérêt de cette démarche est de relever les items pour lesquels les élèves obtiennent de meilleurs ou de mauvais scores dans chaque sous-système.

9.3.1 Scores bruts aux différents items dans le sous-système francophone.

Il s'agit de présenter les scores bruts en Français et en Mathématique par Item.

1- Scores bruts aux items de Français

Parmi les écoles soumises aux tests de Français, les élèves des institutions confessionnelles obtiennent des scores inférieurs à la moyenne dans 3 questions seulement alors que ceux des institutions laïques n'ont apporté de bonnes réponses qu'à 5 questions posées dans le test. Ceux des structures scolaires communautaires et celles des parents ne sont pas parvenus à répondre à plus de la moitié de la moitié des questions posées au test en Français. Tous les élèves ne sont pas parvenus à répondre correctement à deux questions : l'une relative à la conjugaison et l'autre concernant les noms correspondants à certains mots du test.

Dans les écoles communautaires et celles créées par les parents, les scores moyens au dessus de 100 se trouvent au niveau des questions relatives à la conjugaison des verbes et celles relatives à la reconnaissance de la préposition contenue dans une phrase puis dans la plupart des questions qui consistaient à reconnaître les phrase à la forme active, l'explication des mots.

Au niveau de la question relative à la formation des phrases à partir des mots suivant : or, quel, ni et ses, seuls les élèves des écoles confessionnelles ont apporté de bonnes réponses, ceux des autres structures ont réalisé des scores en dessous de 100.

Tableau 39 : Distribution des scores bruts aux différents items de Français

	Scores Bruts et Ecart Type				
	publics	privés			
		PL	PC	PCO	PP
1-Recopier la dictée en corrigeant les fautes.	89,1	100,3	100,7	88,4	84,7
2-Compter le nombre de phrase dans la dictée.	100,7	103,4	104,9	88,9	88,1
3-Ecrire l'infinitif de chaque verbe (première phrase).	100,9	103,7	103,9	88,9	88,7
4-Recopier deux phrases de la dictée à la forme active (au choix).	100,9	104,8	104,5	100,1	100,2
5-Ecrire le nombre de phrases que compte la dictée	100,7	101,1	101,2	99,9	99,1
6-Relever dans la dictée un pronom relatif	100,1	100,0	100,1	99,9	99,7
7-Souligner dans la dictée un adverbe	100,5	100,6	100,9	98,9	97,3
8-Analyser la première phrase de la dictée.	99,9	99,7	100,5	97,7	84,9
9-Souligner dans la dictée un participe passé	102,0	102,9	102,9	100,1	100,1
10-Ecrire correctement le verbe au temps indiqué	99,8	99,9	99,9	88,8	84,7
11-Trouver les noms synonymes aux mots soulignés.	99,3	99,7	99,8	90,8	88,7
12-Souligner les groupes sujets dans le texte.	100,1	103,9	103,1	88,2	88,8
13-Compléter une phrase avec un pronom personnel	1002,4	102,7	102,6	100,5	100,1
14-Accorder les verbes soulignés avec son sujet	100,3	100,3	100,4	99,9	99,1
15-Conjuguer le verbe bondir à l'imparfait	102,4	102,6	102,9	100,2	100,1
16-Expliquer les termes suivants : bond	102,9	102,6	102,5	100,2	100,1
17-Conjuguer le verbe réagir (au passé composé)	99,9	100,1	100,9	98,1	90,1
18-Explication des termes	100,1	100,4	100,2	100,1	99,9
19-Souligner d'un trait le sujet et de deux traits les articles dans le texte.	102,8	102,1	102,9	100,7	100,3
20-conjuguer réagir (passé simple)	100,5	100,3	100,9	99,9	98,9

2- Scores bruts aux items de Mathématiques

Il a été proposé aux élèves de CM2 seize items de Mathématiques couvrant l'esprit du programme de Mathématiques au CM2 dans le sous-système francophone : Nous présentons ci-dessous les scores des élèves dans chaque item de cette discipline.

Tableau 40 : Scores bruts des élèves aux différents items de Mathématiques

	Scores Bruts et Ecart Type				
	publics	privés			
		PL	PC	PCO	PP
1-Opération d'addition	100,1	100,3	100,7	100,4	100,7
2-Opération de soustraction	100,7	103,4	104,9	100,9	100,1
3-Opération de multiplication	100,9	103,7	103,9	100,9	100,7
4-Opération de division	100,9	104,8	104,5	100,1	100,2
5-Opération sur les fractions	100,7	101,1	101,2	99,9	99,1
6- Opération sur les pesées	100,1	102,0	100,1	99,9	99,7
7-Opération sur l'heure	100,5	102,6	100,9	98,9	97,3
8- Opération de conversion en multiple du mètre	99,9	101,7	100,5	97,7	84,9
9-Calcul du prix de revient	99,8	99,9	99,9	88,8	84,7
10-Identification des angles	100,1	1003,9	103,1	88,2	88,8
11-Identification des quadrilatères	102,4	102,7	102,6	100,5	100,1
12- Calcul du périmètre d'un carré	100,3	100,3	100,4	99,9	99,1
13- Calcul de la surface d'un rectangle	101,1	100,3	101,2	100,1	100,0
14-Problème 1 relatif à la pesée d'un objet	102,4	102,6	102,9	94,2	98,1
15- Problème 2 relatif au coût total et coût unitaire	98,9	102,6	98,5	100,2	100,1
16-Problème 3 relatif au poids total, poids net et tare	99,9	98,1	98,9	98,1	90,1

On constate des différences d'acquisition entre les élèves. Concernant les écoles privées selon le secteur d'enseignement, on observe aussi des différences de scores entre les différentes composantes de l'enseignement privé. Les élèves d'écoles privées laïques ont obtenu des scores inférieurs à 100 points, pour deux items, l'une concernant le calcul du prix de revient et l'autre se rapportant au problème de synthèse n°3 relatif au poids total, au poids net et à la tare. Les élèves d'écoles confessionnelles ont rencontré des difficultés pour trois items puisqu'ils ont été incapables d'obtenir des

scores au dessus de 100 points également pour l'item concernant le calcul du prix de revient puis celui portant sur le problème de synthèse n°2 portant sur le coût total et le coût unitaire et le problème n°3 portant sur le poids total, le poids net et la tare. Les données de l'enquête montrent les grandes difficultés d'élèves d'institutions communautaires et celles créées par les parents. En effet, leurs élèves ont réalisé des scores au dessus de 100 points sur six items seulement. Ils s'en sortent seulement dans les items portant sur les quatre opérations (addition, soustraction, multiplication et division) et ceux relatif à l'identification des quadrilatères et le calcul de la surface d'un rectangle. Quant aux écoles confessionnelles, leurs scores sont meilleurs puisqu'elles obtiennent des scores au dessus de 100 points pour 13 matières. Les difficultés de leurs élèves se situent au niveau des items relatifs aux problèmes n° 2 et 3 et égalent dans l'item portant sur le prix de revient.

Concernant les écoles publiques, leurs élèves ne parviennent pas à obtenir des scores au dessus de 100 points pour quatre items. L'un relative à la conversion en multiple du mètre, puis celui portant sur le calcul du prix de revient, ensuite l'item concernant le problème de synthèse n°3 relatif aux coûts. Et Les enfants n'arrivent pas à apporter de bonnes réponses au problème de synthèse n° 4 portant sur le poids. Par contre, dans ces écoles les élèves ont pu obtenir plus de 12 items au dessus de 100 points dans cette discipline.

Les écoles rencontrent des problèmes au niveau de la réussite des élèves sont celles créées par les parents et les écoles communautaires. On pourrait apporter quelques éléments d'explication en soulignant l'absence d'enseignants qualifiés dans ces structures scolaires.

On peut retenir pour le test de Mathématiques que les écoles privées laïques et confessionnelles constituent un lieu privilégié pour la réussite des élèves en cette matière.

Après l'analyse des scores bruts dans les écoles francophones, examinons à présent les scores des élèves dans les écoles publiques et privées du sous-système anglophone.

9.3.2 Scores bruts aux différents items dans le sous-système anglophone.

L'analyse portera également sur les disciplines d'Anglais et de Mathématiques proposées aux élèves. Intéressons nous d'abord à la langue anglaise où 20 items ont été proposés.

1- Scores bruts aux items d'anglais

Tableau 41 : Distribution des scores bruts aux différents items d'Anglais

	Scores Bruts et Ecart Type				
	publics	privés			
		PL	PC	PCO	PP
1-Copy out the dictation by correcting the faults	100,5	102,3	102,7	100,8	1003,2
2-Count the number of sentence in the dictation	101,2	102,8	102,9	100,2	100,0
3-Write the infinitive of every verb (first sentence)	101,3	102,6	102,8	100,5	100,6
4-copy out two sentences of the dictation in the active shape (in the choice)	101,2	102,4	102,8	100,6	100,2
5-write the number of sentence which counts the dictation	102,3	102,6	102,9	101,9	101,6,3
6-To raise in the dictation a relative pronoun	101,9	101,8	101,8	100,8	100,29
7-To underline in the dictation an adverb	102,8	102,9	102,6	102,7	102,2
8-To analyse the first sentence of dictation	102,3	103,8	102,9	100,3	100,8
9-To underline in the dictation an verb in pass participle	102,4	102,6	102,9	99,6	99,9
10-To write correctly the verb in time	103,5	104,9	1004,7	99,9	99,2
11- To indicated finding synonymic names in the underlined words	100,2	101,7	101,9	100,1	100,3
12-To underline the subject group in the text	99,8	98,1	98,2	97,3	97,2
13-To complete a sentence with a personal pronoun	100,4	100,9	101,2	100,3	100,1
14-To grand the verbs underlined with its subject	100,9	101,8	101,5	100,2	10,1
15-To conjugate the verb jump up (third person in the perfect)	101,2	102,9	102,6	100,8	100,3
16- To explain the following terms: Dinner guest- citizen	99,6	98,8	98,2	98,4	98,1
17-To conjugate the verb to react in the perfect time	99,3	99,9	97,3	97,7	97,2

18- To explain the following terms: diner guest ; citizen	100,7	101,4	101,8	100,9	100,1
19- To underline of a line the subject and to line articles in the text	101,2	101,6	101,2	100,3	100,3
20- conjugate to react (in the future)	100,9	101,3,	101,6	100,1	100,0

A la lecture de ce tableau, il se dégage que les scores obtenus par les élèves en Anglais sont aussi variables entre les élèves d'écoles publiques d'une part et au sein d'écoles privées d'autre part.

S'agissant des écoles publiques anglophones, on constate qu'elles ont réalisé des scores au dessus de 100 points dans 13 des 20 items d'Anglais proposés aux enfants. Les matières où les scores sont faibles concernent « To underline the subject groupe in the text », « To explain dinner guest et citezen » et « To conjugate the verb rect in the perfect time ».

Concernant les écoles privées, les élèves fréquentant les établissements créés par les parents et les institutions communautaires ont des résultats scolaires aussi performants dans l'ensemble que les autres puisqu'ils parviennent à obtenir des scores au dessus de 100 points dans la plupart des items.

Dans le sous-système anglophone, les items 12,16 et 17 ont particulièrement posé des problèmes aux élèves de toutes les écoles puisque tous ont obtenu des scores en dessous de 100 points.

On peut relever cependant que les élèves anglophones répondent mieux que leurs camarades francophones dans la majorité des items proposés. Nous avons relevé dans le sous-système francophone que les écoles communautaires et celles créés par les parents étaient moins performantes. Par contre, elles offrent à leurs élèves des meilleurs résultats dans le sous-système anglophone.

2- Scores bruts aux items de Mathématiques

Il a été aussi proposé aux élèves de class 16 seize items en Mathématiques comme chez les francophones.

Tableau 42 : Distribution des scores bruts des élèves aux différents items de Mathématiques

	Scores Bruts et Ecart Type				
	publics	privés			
		PL	PC	PCO	PP
1-Opération of addition	102,3	102,8	102,6	101,3	101,9
2-Opération of soustraction	102,6	103,3	103,8	100,6	100,9
3-Opération of division	103,3	104,4	104,6	102,1	102,2
4-Opération of division	103,5	103,6	103,9	102,4	104,1
5-Opération on the fractions	102,9	103,4	104,8	101,3	101,8
6- Opération on weighing	101,1	102,3	102,8	99,2	99,6
7-Opération at once	98,7	98,1	98,9	97,7	97,9
8- Operation of conversion in multiple of the meter	100,1	101,6	101,9	100,2	100,8
9-Calculation of the cost price	101,2	102,6	102,9	100,1	100,4
10-Identification of angles	99,9	100,8	100,9	99,2	99,9
11-Identification des quadrangles	102,3	102,8	102,9	100,2	100,1
12-Calculation of the perimeter of a square	1003,2	102,6	102,9	100,6	100,9
13-Calculation of the surface of a rectangle	104,5	104,7	104,9	100,8	100,9
14-Problems 1	101,9	1003,1	104,8	99,1	99,6
15-Problems 2	100,1	100,5	100,9	99,8	99,6
16-Problems 3	100,9	101,6	101,9	100,2	100,4

Il a été également proposé aux élèves de class 6 les mêmes items en Mathématiques couvrant aussi le programme commun au deux sous-systèmes.

Comme dans le sous-système francophone, les scores sont variables d'une école à l'autre et entre les différents types d'établissement. Pour ce qui est des établissements primaires publics, les élèves ont obtenu des scores au dessus de 100 points sur 14 items. Deux seulement ont posé de difficultés aux élèves comme dans toutes les écoles. Il s'agit des items relatifs à « Opération at once » et « Identification on angles ». Les écoles publiques anglophones font mieux que celles du sous-système francophone.

S'agissant des écoles privées, un seul item a posé problème aux établissements privés laïcs et confessionnels. Les difficultés concernent les items relatifs à « Opération at once ». Les élèves d'écoles communautaires et celles créés par les parents ne sont pas parvenus à répondre à cinq items concernant : « Problem 1 et Problem 2 », « Identification of angles » et « Operation of weighing » et « operation at. once ».

On constate que les écoles anglophones font mieux progresser les élèves que les établissements primaires du sous-système francophone.

9.4 Les facteurs explicatifs des scores

Dans les pages précédentes, nous avons présenté les scores bruts aux tests de connaissances proposés aux élèves dans les deux disciplines. Il s'agit maintenant d'évaluer l'impact des variables cibles sur les scores des élèves en Français et en Mathématiques dans le sous-système francophone et ceux des class 6 en Anglais et Mathématiques dans le sous système-anglophone, lorsqu'on contrôle certaines caractéristiques comme celles des élèves, des maîtres et des écoles.

La présentation des scores à l'aide des tableaux croisés fait apparaître les relations des variables prises isolément sur le score moyen des élèves à l'entrée du CM2. Or, cette présentation connaît des limites. L'analyse des scores moyens à travers l'âge par exemple peut conduire à une interprétation erronée si cette variable est en relation avec une autre variable. Dans ce cas, il est difficile de séparer le rôle du sexe avec ceux d'autres variables en situation de relation. On peut donc se demander si les garçons fournissent des scores élevés en raison du faible nombre d'abandons chez eux. Serait-ce les abandons qui diminueraient les scores des filles par rapport à ceux des garçons ? On ne peut apporter une réponse qu'en cherchant à isoler l'effet propre de l'âge et celui de l'abandon sur les scores moyens des élèves.

L'analyse des effets des variables sur les scores moyens des élèves, peut être appréhendée en construisant des modèles mettant en relation le score moyen des élèves et l'ensemble des variables dont on estime qu'elles ont des effets sur le score moyen. Nous pouvons alors affirmer que telle variable a un effet positif ou négatif sur le score

moyen des élèves. Nous pouvons dans ce cas montrer l'intensité de l'effet de la variable considérée.

Avant de mesurer l'effet de chaque variable sur les acquisitions des élèves, intéressons nous d'abord aux effets globaux de chaque groupe de facteurs et aux relations qu'ils entretiennent avec les autres groupes de facteurs. L'analyse se fera par sous-système. Précisons que nous mesurons les scores des élèves aux post-tests par la moyenne des scores dans les deux disciplines (Langue et Mathématiques).

9.4.1 Effets globaux des facteurs de réussite aux tests de connaissances

Pour tenir compte de la particularité du système éducatif camerounais, l'analyse sera menée par sous-système : francophone et anglophone.

1. Sous-système francophone.

1.1 Effets globaux des variables

Différents facteurs susceptibles de caractériser les élèves ont été scindés en groupes, en omettant expressément de prendre en compte certains facteurs difficiles à observer mais que nous savons toujours présents dans l'explication du niveau de la réussite des élèves. On distingue :

- Le score aux tests de 2006. Il s'agit des scores des élèves aux pré-tests. (SI).
- Les facteurs caractérisant les élèves. Plusieurs groupes de variables interviennent dans l'explication de la variabilité des scores des élèves. Au niveau des variables caractérisant les élèves, on distingue trois groupes de variables.
- Les variables décrivant le passé scolaire (PS) comme le redoublement, la scolarisation à la maternelle et les variables socio-démographiques des élèves (SD): sexe, âge, taille de la famille, usage du français à domicile, distance de l'école.

- Les variables socio économiques (SE) revenu de la famille, équipement du domicile, disponibilité des livres, payeur des études, origine sociale de l'élève, actif dans la famille.
- Les facteurs caractérisant les maîtres et les classes(VCM). sexe, ancienneté, diplôme scolaire, diplôme professionnel, méthodes d'enseignement, modes de regroupement des élèves salaires moyens mensuels du maître et exercice d'autres activités par les maîtres.
- Facteurs caractérisant les dirigeants et l'école (VED). On distingue l'implantation de l'école l'équipement de l'école construction de l'école, l'organisation des cours modèles, le sexe du dirigeant (e), l'expérience dans la direction et les types d'écoles ou secteur d'enseignement.
- S'agissant des facteurs caractérisant le type d'école nous distinguons les écoles publiques et privées avec ses différentes composantes.

Tableau 43 : Pourcentage de variance des scores des élèves au test en fin de CM2 expliquée par les groupes de variables dans le sous-système francophone.

	Groupes de variables	Tests 2007 (R^2)
1	Score aux tests de 2006 (SI)	17,46
2	Facteurs caractérisant les élèves PS + SD +SE	3,15
3	Facteurs caractérisant les maîtres et les classes	4,11
4	Facteurs caractérisant les directeurs et les écoles	1,81
5	Facteurs caractérisant le secteur d'enseignement	2,46
	Total	28,99

Le tableau ci-dessus fait ressortir qu'aucun groupe de variables n'explique 20% de la variance totale des acquisitions des élèves. Par contre l'ensemble des groupes de variables expliquent 29% de la variance totale dans le modèle M5.

Le test en 2006 explique à lui seul 17,5% de la variance totale comme le montre le modèle M1. Le score en 2007 est dépend du score de 2006. Les scores s'améliorent d'autant plus que le score en 2006 est bon. On note tout de même que 82,5% de la

variance totale sont expliqués par d'autres variables que le scores en début d'année scolaire.

Dans le modèle M2, nous avons pris en compte l'ensemble des caractéristiques des élèves. A eux seuls, les scores en 2006 et les caractéristiques des élèves rendent compte de 20,61% de la variance totale des scores. L'introduction des variables caractérisant les élèves dans le modèle M2 permet d'observer un gain de variance de 3,15% lorsqu'on contrôle le score en 2006.

Le modèle M3 prend en compte les caractéristiques des maîtres et de la classe. Leur prise en compte explique 24,72% de la variance totale soit un gain de l'ordre de 4%,11. On observe donc une variabilité importante des scores des élèves expliqués par les caractéristiques des maîtres et de la classe. Ces chiffres montrent un effet maître ou un effet classe sur les scores des élèves. Toutes choses égales par ailleurs, les élèves ont de meilleures performances scolaires lorsqu'ils sont scolarisés dans certaines classes.

Dans le modèle M4, on observe que l'introduction des caractéristiques de l'école dans le modèle M3 améliore de 0,81 la variance. Elles expliquent à concurrence de 25% la variance totale des scores des élèves.

Le modèle M5 rassemble toutes les variables de l'enquête. Les élèves ont des meilleurs scores d'autant plus qu'ils fréquentent un établissement privé. La prise en compte du type d'école dans l'explication des scores de 2007 montre un impact net important puisque en contrôlant les autres variables on observe qu'un élève scolarisé dans une école privée laïque ou confessionnelle aura toujours un avantage au niveau des scores. Il n'est donc pas inutile d'être scolarisé dans une école privée que publique

Attachons nous maintenant à analyser l'impact spécifique de chaque variable sur les acquis des élèves dans les écoles privées et publiques.

9.4.2 Impact des différentes variables

Les variables explicatives des scores ont été estimées et les résultats sont présentés dans le tableau ci-après.

Tableau 44 Modèles explicatifs des scores moyens d'élèves en Français et en Mathématiques dans le sous-système francophone.

Variables		M1	M2	M3	M4	M5
référence	active	b sign.	b sign	b sign	b sign	b sign
Score aux pré-tests (2006)		4,10***	4,08***	3,99***	3,87***	3,13***
1- Caractéristiques des élèves						
Redoublement	Plus de un redoublement					
Aucun redoublement	1 redoublement		-1,99** -1,97**	-1,97*** -1,95**	-1,96*** -1,93**	-1,91*** -1,90**
Scolarité maternelle						
Oui	Non		-0,07 ns	-0,05 ns	-0,04 ns	-0,02 ns
sexe de l'élève						
Garçon	Fille		-2,47***	-2,38***	-2,34***	-2,29***
Age de l'élève						
En retard	A l'heure En avance		0,99*** 0,88**	0,94*** 0,76**	0,92*** 0,73**	0,90*** 0,71**
Type de famille						
Normale	Monoparentale Recomposée		-7,32 ** -6,29 **	-7,24 ** -7,21 **	-7,22 ** -7,18 **	-7,19 ** -7,16 **
Distance de l'école						
Moins de 1Km	Plus de 3km 2 à 3 Km		-0,92 ns -0,93 ns	-0,91ns -0,75 ns	0,78 ns -0,71ns	-0,60 ns -0,61ns
Revenu de la famille						
$R \leq 25\ 000$ FCFA	$26\ 000 \leq R < 75\ 000$ $75\ 000 \leq R < 125\ 000$ $R \geq 125\ 000$ FCFA		5,88*** 5,36** 4,89**	5,78*** 5,23** 4,42**	5,74*** 5,20** 4,33**	5,69*** 5,16** 4,22**
Langue parlée						
Vernaculaire	Français ou Anglais		0,99 ns	0,96ns	0,91ns	89ns
Aide à domicile						
Non	Oui		4,56**	4,31**	3,99**	3,82**
L'actif dans la famille						
Mère	Père Père + mère		1,86** 1,96**	1,84** 1,78**	1,76** 1,66**	1,42** 1,22**
Disponibilité livres						
Français	Mathématique Français + Math		0,99*** 0,88***	0,88*** 0,80**	0,79*** 0,76***	0,77*** 0,72***
Equipement maison						
Aucun équipement	Tv Electricité Eau Eau+TV+électricité		0,86 0,93ns 1,81** 2,14**	0,78 ns 0,92 ns 1,72** 2,12**	0,74ns 0,86 ns 1,66** 2,08**	0,72ns 0,80 ns 1,59** 2,03**
Caractéristiques des maîtres et de la classe						
Sexe						
Homme	Femme			5,86**	4,98**	4,30**
Ancienneté (A)	$10 < A \leq 20$ ans			5,86***	5,82***	5,55***

Chapitre 9 : Scores bruts aux différents tests et facteurs explicatifs des acquis des élèves
au CM2 et en Classe 6

A ≤ 10 ans	20 < A ≤ 30 ans A ≥ 30 ans			5,38** 4,56**	5,33** 4,51**	5,27** 4,33**
Diplôme scolaire CEP	BEPC Probatoire Baccalauréat			2,97*** 1,93*** 1,89***	2,91*** 1,91*** 1,82**	2,88*** 1,89*** 1,78***
Qualification Sans qualification	CAPIEM CAPIAEM			1,02** 1,92**	0,98** 1,86**	0,94** 1,78**
Méthode de lecture Par objectif	Syllabique Globale			1,35*** 1,26***	1,31*** 1,20***	1,18*** 1,13***
Regroupement élèves Simple vacation	Double vacation Multigrade			0,22 ns 2,11 **	0,20 ns 1,89 **	0,16 ns 1,72**
Autres activités exercées Oui	Non			1,32 **	1,27**	1,12**
Salaire du maître (FCFA) S < 25000	25000 ≤ S < 50000 51000 ≤ S < 100000 Plus de 100000			2,26*** 2,23*** 2,19***	2,21*** 2,17*** 2,16***	2,19*** 2,14*** 2,11***
Caractéristiques de l'école et des directeurs						
Implantation de l'école Rurale	Urbaine				0,89 ns	0,76 ns
Equipement de l'école Clôture	Eau Electricité Cantine Latrine				5,49*** 0,59 ns 5,46 ** 3,99**	5,33*** 0,48 ns 5,36** 3,82**
Construction de l'école En dur	Semi - dur Matériau provisoire				0,36 ns 0,33 ns	0,34 ns 0,31 ns
Organisation des cours modèles Oui	Non				-1,11 *	-0,91*
Sexe du dirigeant (e) Femme	Homme				3,12**	2,98*
Expérience dans la direction E ≤ 10 ans	10 < E ≤ 20 ans E ≥ 20 ans				1,08 ** 1,07	0,92** 0,91
Secteur d'enseignement						
Types d'écoles Publiques	Privées laïques Confessionnelles Communautaires Des parents					5,89** 5,84** -12,16** -17,28**
Constante		112,21	105,89	99,78	97,19	95,99
R²		17,46	20,61	24,72	25,53	27,99
gain			3,15	4,11	1,81	2,46

1 Les variables décrivant le passé scolaire de l'élève avant l'entrée au CM2

Trois variables ont été prises en compte pour décrire la scolarité antérieure des élèves, il s'agit des scores obtenus aux pré-tests, des redoublements et de la scolarité en maternelle. On constate une influence persistante des effets de ces variables tout au long de la scolarité du CM2.

On relève des performances inégales entre les élèves en fonction du redoublement. Les élèves qui n'ont pas effectué de redoublement au cours de leur scolarité antérieure enregistrent de bons scores en cours de CM2. Lorsqu'on examine les scores des élèves en fin de CM2 chez les francophones, les enfants qui n'ont réalisé aucun redoublement au cours de leur parcours scolaire ont 2 points de plus par rapport aux élèves qui ont enregistré un seul redoublement avant l'entrée dans cette classe. Ceux qui ont réalisés plus d'un redoublement ont des résultats moins bons (-2 points) que leurs camarades qui n'ont effectué aucun redoublement.

Des études réalisées en Afrique confirment les meilleures progressions en cours d'année des élèves qui ne redoublent pas de classe par rapport à ceux qui reprennent les classes au cours de leur scolarité. S'agissant des élèves du CP2, au Togo, l'effet du redoublement est plus important lorsqu'on contrôle le niveau d'entrée au CP2 et les caractéristiques de la logistique scolaire (J.P. Jarousse, A. Mingat, 1992)⁴³.

Concernant la fréquentation de la maternelle, nous avons voulu comprendre le rôle de ce niveau d'enseignement dans les différences de score des élèves. L'école maternelle est un phénomène urbain au Cameroun, les zones rurales en sont dépourvues non seulement parce qu'elles coûtent cher aux parents mais aussi parce qu'elle n'est pas obligatoire. Un parent peut inscrire directement son enfant à la SIL et lui éviter la scolarité maternelle. On observe une absence d'effet de la scolarité maternelle sur les acquisitions des élèves au niveau de la classe de CM2. Il apparaît que les effets de la

⁴³ J.P. Jarousse. A. Mingat (1992) L'ECOLE PRIMAIRE EN AFRIQUE ? FONCTIONNEMENT ? QUALITE ? PRODUITS : LE CAS DU TOGO IREDU.

scolarisation maternelle diminuent au fur et à mesure que les élèves parviennent au cours moyen deuxième année, l'effet différé de cette variable ne persiste pas dans le temps. A niveau scolaire donné, les effets de la scolarisation maternelle sont insignifiants sur les progressions des élèves.

2 Variables décrivant les caractéristiques socio-démographiques des élèves

On constate une variabilité dans les acquisitions des élèves en fonction du genre. Les filles ont tendance à moins progresser que les garçons. Les filles obtiennent toujours de mauvais résultats par rapport aux garçons en fin d'année scolaire quelle que soit la discipline. Au cours de l'analyse des résultats au test de début d'année, nous avons enregistré les mêmes observations concernant le sexe de l'élève en raison des scores élevés des garçons au test de début d'année. Les estimations économétriques montrent qu'aux tests de fin de d'année de CM2, la différence de scores entre les garçons et les filles est de 2,5 points en faveur des garçons.

Ces résultats confirment aussi ceux obtenus dans des études similaires réalisées en Afrique au niveau du CP2 et qui démontrent la supériorité des garçons par rapport à leurs camarades de sexe féminin (J.P. Jarousse et A. Mingat ,1992) et (L. M. Mengue, 1997). Les études sociologiques menées au Cameroun montrent aussi que la relative supériorité des garçons par rapport aux filles quant aux études primaires s'explique par les mariages précoces et les préjugés qu'ont les parents envers les filles. En effet, les filles âgées de plus de 12 ans qui parviennent dans cette classe, s'intéressent plutôt à la préparation de leur mariage imposé le plus souvent par la famille. A défaut de mariages forcés, les grossesses précoces constituent des obstacles majeurs aux études pour ce sexe (T. Tchombe, 1999)⁴⁴. Dans certaines régions du pays, les filles sont beaucoup plus sollicitées pour des travaux domestiques et champêtres que leurs homologues masculins.

On observe que l'âge n'agit pas principalement sur la progression des élèves au CM2. A caractéristiques scolaires initiales comparables, le fait de se retrouver très jeune

⁴⁴ T. Mungah Tchombe (1999), scolarisation des filles au Cameroun 129 p.

au CM2 n'est pas un gage de réussite. On sait qu'en Afrique et spécifiquement au Cameroun, les enfants des zones rurales entrent à l'école à un âge avancé alors que, dans les zones urbaines, les enfants s'inscrivent très tôt à l'école. On observe aussi que les élèves parviennent jeunes au CM2 parce qu'ils se sont plutôt inscrits directement à la SIL au lieu d'être scolarisés d'abord à la maternelle.

On note un avantage des élèves résidant dans les familles normales. Les enfants vivant dans ces familles obtiennent des résultats meilleurs que ceux vivant dans les familles mono parentales, à caractéristiques scolaires identiques. Ceux appartenant aux familles recomposées sont plus avantagés à l'école que ceux des familles mono parentales. Les estimations économétriques montrent qu'aux tests de fin de d'année de CM2, la différence de scores entre les élèves de familles normales et ceux de familles mono parentales est de 2,5 points en faveur des élèves vivant avec les deux parents.

La distance entre le domicile et l'école, n'exerce pratiquement pas d'influence sur les acquisitions des élèves. A caractéristique comparable, ceux qui habitent à moins d'un kilomètre de l'école produisent les mêmes résultats que leurs camarades qui parcourent chaque jour une distance de plus de trois kilomètres. On pourrait fournir comme explication le fait que les enfants sont habitués à effectuer de longues distances pour se rendre à l'école surtout dans les zones rurales.

Devant les difficultés d'appréhender l'origine sociale des élèves comme dans les pays développés, nous avons utilisé les revenus des parents facilement saisissables à l'aide de notre instrument d'enquête pour classer les élèves. Les revenus ont été divisés en quatre tranches pour rendre notre interprétation plus fine. On observe que les revenus des parents ont largement un impact sur la réussite deux enfants de CM2. Les élèves dont les parents ont des revenus élevés progressent mieux à l'école. Ils ont 12,88 points de plus que ceux de leurs camarades dont les parents perçoivent des revenus inférieurs à 25 000 FCFA. Il existe donc parmi les élèves du CM2 une inégalité dans les résultats scolaires en fonction des revenus des parents.

Au Cameroun, non seulement le Français est l'une des langues officielles d'enseignement dans la zone francophone, il sert aussi aujourd'hui pour la majorité des camerounais de langue parlée à la maison au détriment des langues nationales. Au niveau donc de la langue parlée à la maison, on constate que l'impact de cette variable est presque insignifiant sur les acquisitions des élèves. On pourrait dire que même si les enfants ont des insuffisances au début de leur scolarité en Français à cause de la langue, cette insuffisance se comble avant leur entrée au CM2. Les études portant sur l'Afrique, notamment celles du pasc montre qu'en début de la scolarité (CP2) les enfants qui vivent dans les familles où le Français est parlé à la maison ont une progression de l'ordre de 16% par rapport à leurs camarades qui résident dans les familles où cette langue n'est pas utilisée à la maison.

Concernant l'aide à domicile apportée à l'élève, on observe toutes choses égales par ailleurs un avantage net de l'ordre de 4,5 de réussite chez les élèves issus des foyers où ils reçoivent des aides pour les devoirs ou les apprentissages. L'aide à domicile prend plusieurs formes : l'aides aux devoirs apportées par le père ou la mère, cours de répétitions à domicile par des personnes payées par les familles et encadrement apporté par les frères, les sœurs ou des parents (cousins, oncles etc.) instruits.

Les performances des élèves varient en fonction de la personne qui exerce un emploi dans la famille. L'impact de l'activité de la mère sur la réussite de l'élève est plus marqué. On observe donc qu'il existe un écart entre les élèves dont les mères exercent une activité et les autres à l'avantage des premiers. Il en est de même de l'avantage de ceux dont les deux parents travaillent sur le reste des élèves. La différence d'acquisition entre ceux dont les mères exercent une activité et ceux dont les pères sont actifs est de l'ordre de 2 points. Par contre, lorsque les deux parents travaillent, l'écart de performance avec ceux dont les mères exercent une activité est de 3 points. Le fait que les enfants réalisent de bonnes performances dans ce dernier cas peut s'expliquer par des revenus plus élevés à consacrer aux études des élèves.

Les études récentes sur les dépenses d'éducation au Cameroun et notamment ECAM2 ont montré que les familles consacrent environ 80% des dépenses liées à la scolarisation des enfants à l'achat de manuels scolaires. Leur efficacité n'est plus à démontrer puisque dans la majorité des cas, les enseignements des maîtres s'appuient sur les livres faute de supports pédagogiques. Il apparaît aussi dans cette enquête que la possession de livres est associée aux meilleurs résultats des élèves. A caractéristique scolaire identique, la possession du livre de Français donne au détenteur un avantage de l'ordre de 3 points par rapport aux élèves qui n'en ont pas. Il en est de même pour ceux qui détiennent plutôt un livre de Mathématiques. Par contre, la possession des deux livres crée des différences significatives entre les élèves puisque l'écart de performance entre ceux qui n'ont pas de livres et ceux qui possèdent les deux manuels est de l'ordre de 4 points.

3. variables caractérisant les maîtres et les classes.

L'analyse des résultats d'élèves en fin de CM2 montre qu'à caractéristiques comparables, le fait d'être enseigné par une femme est synonyme de réussite scolaire élevé par rapport à l'appartenance à une classe enseigné par un homme. En moyenne, le fait pour les élèves d'être enseigné par une femme plutôt qu'un homme, leur donne des acquisitions plus élevées de l'ordre de 6 points. Les femmes enseignent-elles mieux que les hommes? En tout cas, les études notamment celles menées sur le Togo et au Gabon (Mengue op. cité) vont dans le sens d'une meilleure efficacité pédagogique des femmes par rapport aux hommes.

La qualification professionnelle du maître exerce un impact positif sur les acquisitions des enfants qu'ils enseignent. Les élèves enseignés par les Instituteurs Adjoints (CAPIAEM) obtiennent des scores plus élevés que les autres en fin d'année. Il vaut mieux pour les élèves du CM2 d'être sous la houlette d'instituteurs adjoints que sous celle d'instituteurs puisque, à caractéristiques données, le fait d'avoir comme enseignant un instituteur adjoint plutôt qu'un instituteur apporte aux enfants des acquisitions plus élevées de 2 points par rapport à ceux qui sont enseignés par les

maîtres non qualifiés et de 1 point par rapport à ceux qui ont pour maîtres les instituteurs qualifiés.

Parmi les maîtres qualifiés ceux qui sont titulaires du CAPIAEM apportent un léger plus aux enfants. La qualification des maîtres influence plus les résultats scolaires des élèves jusqu'à un certain seuil. Plus les qualifications augmentent, moins elles sont significatives.

Les diplômes scolaires des maîtres ont également un impact sur les acquis des enfants de CM2. Tous les élèves enseignés par les maîtres titulaires des diplômes supérieurs au CEP bénéficient d'un avantage certain sur leurs résultats, à caractéristiques données. De tous ces diplômes, les enfants enseignés par les titulaires du BEPC se révèlent plus performants que les autres. En moyenne, le fait d'avoir pour enseignant un maître titulaire du CEP plutôt que qu'un titulaire du BEPC offre aux élèves des résultats plus faibles de 3 points et pour un titulaire du diplôme de probatoire ou du baccalauréat des résultats scolaires plus faibles de 2 points aux élèves de caractéristiques données. Cette différence entre les maîtres titulaires du BEPC et ceux titulaires du Probatoire ou du baccalauréat peut étonner puisqu'on devrait s'attendre à ce que les plus diplômés conduisent les élèves à de meilleurs résultats. Lorsqu'on affine les données, on constate que les maîtres qui sont entrés en formation sur la base de BEPC sont plus efficaces que ceux qui ont les diplômes initiaux supérieurs.

Parmi les caractéristiques des classes, le mode de regroupement des élèves a un impact important sur les acquis des élèves. Certaines contraintes matérielles, humaines et les effectifs d'élèves font que les écoles adoptent une organisation spécifique avec la caution des responsables du Ministère en charge des écoles primaires. En effet, dans les zones où les enfants sont peu scolarisés, les directeurs sont obligés de pratiquer l'organisation des cours en double vacation. Il en est de même des écoles qui manquent d'enseignants. Dans ce cas, l'école est encore obligée de regrouper plusieurs niveaux autour d'un seul maître. Dans certaines agglomérations où la population scolaire est importante ou quand l'offre d'éducation est insuffisante, deux groupes d'élèves avec chacun un maître occupent la même classe : un groupe occupe la salle de classe le matin et l'autre groupe l'après midi. Autrement dit, une classe est occupée par deux groupes

d'élèves. Des solutions sont ainsi apportées en fonction de la demande scolaire de chaque localité et aussi en fonction des problèmes rencontrés. Dans les zones rurales, la situation la plus fréquente est celle des classes multigrades et dans les zones urbaines les classes à double vacation ou à double flux. Les classes organisées en simple vacation ou en multigrade vont de 7 heures 30 minutes à 15 heures 30 minutes soit 8 heures d'enseignement dans la journée. Celles qui pratiquent la double vacation, encore appelées écoles à mi-temps, vont de 7 heures 30 minutes à 12 heures 30 minutes pour le premier groupe et de 12h 30 à 18h30 soient 6 heures de cours par jour. On comprend tout de suite que les élèves qui fréquentent les dernières écoles sont pénalisés par rapport à leurs camarades scolarisés dans les écoles pratiquant la simple vacation. L'écart de score entre les élèves pratiquant la simple vacation se chiffre à plus de 2 points. En revanche, on observe un léger écart entre les élèves dont l'école est organisée en simple vacation et double vacation. Les élèves scolarisés dans les classes à simple vacation ont des résultats scolaires plus élevés que ceux de leurs camarades qui fréquentent les classes organisées d'une autre façon.

S'agissant des salaires moyens mensuels des maîtres, on constate des différences dans le niveau de réussite des élèves. Toutes choses égales par ailleurs, le fait d'être scolarisé dans une classe où le maître reçoit un salaire moyen de plus de 100 000 FCFA plutôt que dans celles où l'enseignant perçoit un salaire moyen de 25000 FCFA permet aux élèves d'obtenir un avantage dans les performances scolaires de 2,5 points. Cet avantage diminue à mesure que s'abaissent les salaires moyens des enseignants. Il est préférable pour un élève d'être scolarisé dans une classe où le maître perçoit un bon salaire.

4. Les variables caractérisant les écoles et leurs directeurs.

L'effet des zones d'implantation de l'école sur les acquisitions des élèves est légèrement positif. A caractéristiques identiques, les élèves scolarisés dans les zones urbaines ont de meilleurs résultats scolaires que leurs homologues scolarisés dans les zones rurales. Dans les pays en développement, des études signalent aussi que les élèves

qui fréquentent les institutions scolaires situées en zones urbaines ont des acquisitions supérieures à ceux qui sont scolarisés dans les zones rurales (C. O. Fomba, 1996).

S'agissant de l'équipement de l'école, on constate une différence dans les acquisitions des élèves pour certains équipements scolaires. En dehors de la disponibilité de l'électricité dans les écoles, l'impact de l'eau, de la cantine et des latrines dans l'établissement sur les acquisitions des apprenants est positif. Ils apportent aux élèves, à caractéristiques comparables, des meilleurs résultats. Il est préférable pour un élève de fréquenter dans une école dotée d'eau ou de cantines ou encore de latrines plutôt que d'être scolarisé dans une école équipée en électricité ou d'une clôture. Les élèves scolarisés dans les écoles équipées en eau courante obtiennent des meilleurs résultats scolaires que les autres camarades. L'écart de performance entre les enfants dont les écoles sont dotées d'eau courante ou de cantines et ceux équipés en clôtures est de l'ordre de 5,5 points.

Concernant les constructions des bâtiments scolaires, il semble qu'il n'existe pas d'impact significatif de cette variable sur les acquis des élèves. Un élève qui fréquente une salle de classe construite en matériaux provisoires obtient les mêmes chances de réussite que ses autres camarades.

Les résultats des modèles économétriques montrent que l'école crée des différences en ce qui concernent l'organisation des cours modèles. L'organisation des cours modèles a pour objectif de d'amener les enseignants à adopter les mêmes pratiques et méthodes pédagogiques. Elle a également pour but de donner à ceux qui n'ont pas fréquenté les écoles de formation des éléments de pédagogie afin mieux exercer leur métier. Les écoles qui organisent en leur sein des leçons modèles offrent à leurs élèves un avantage de réussite par rapport aux autres camarades puisque l'écart de performance est de l'ordre de 5 points.

Bien que l'organisation des cours modèles ait un effet bénéfique sur la réussite des élèves, les résultats des enquêtes ont aussi montré que le sexe du dirigeant de l'école exerce une influence sur les acquisitions des enfants. Toutes choses égales par ailleurs, un élève qui fréquente une école dirigée par une femme a de meilleurs résultats soit plus

de 3 points par rapport aux autres camarades qui se trouvent dans les institutions dirigés par les hommes. On constate que l'effet sexe sur les acquis des élèves ne se manifeste pas seulement au niveau des élèves ou celui des enseignants, elle se manifeste aussi au niveau des responsables de l'école.

Parmi les caractéristiques observables du directeur, l'ancienneté dans les fonctions direction exerce un impact positif sur les résultats scolaires des apprenants. Il ressort de l'enquête que les directeurs ou directrices qui ont moins de 10 années d'expérience dans la direction d'une école font moins progresser leurs élèves que les autres collègues exerçant la même fonction. La différence d'efficacité dans la gestion de l'école entre ces derniers et ceux qui possèdent entre 10 et 20 ans d'expérience, vaut en moyenne 1,5 points. Il est important de remarquer que l'influence de l'expérience n'agit plus significativement sur les acquis des élèves au-delà de 20 ans.

Dans ce travail, nous ne nous intéressons pas à l'origine des élèves scolarisés dans chaque secteur d'enseignement. Nous ne nous interrogeons pas sur la provenance des élèves scolarisés dans les écoles privées ou publiques au moment de l'enquête ou bien celle de savoir dans quel type d'écoles les élèves étaient scolarisés l'année précédant l'enquête. Nous nous intéressons sur les scores des élèves en fin de l'année de CM2. La lecture du modèle 5 permet d'observer qu'il est avantageux pour un élève de fréquenter plutôt les écoles privées que publique sauf les écoles communautaires et celles des parents.

Il ressort de la lecture du modèle 5 que les écoles privées laïques et confessionnelles font mieux progresser leurs élèves que les autres institutions (publiques et communautaires ou celles des parents). Par contre, les structures scolaires créées par les parents et les écoles communautaires offrent des résultats aux élèves inférieurs à ceux des institutions publiques. La différence d'impact entre les écoles privées laïques ou confessionnelles et les écoles publiques vaut en moyenne 8 points pour les premières et 7 points pour les seconds.

9.4.2 Sous-système anglophone.

1 Effets globaux des variables

Plusieurs variables participent également à l'explication des acquisitions des élèves de class 6 dans le sous système anglophone. On peut aussi classer les variables en plusieurs groupes comme dans le sous système francophone:

Le niveau des élèves. On distingue les caractéristiques propres (CP) et les caractéristiques familiales de l'élève (CF).

Le niveau des classes et des maîtres (CM)

Le niveau des écoles et des directeurs (ED)

Le niveau type d'écoles (TE). On distingue ici les écoles : publiques, privées laïques, confessionnelles, communautaires et des parents

Présentons à présent l'impact de chaque groupe de variables sur les résultats des enfants et ceux de chaque variable pris séparément sur les acquisitions des élèves.

Tableau 45: Effet des blocs de variables sur les acquis des élèves anglophones.

N°	Groupe de variables	% de variance totale expliquée	% de gain de variance
1	SA	18,29	
2	SA+CP +CF	22,26	3,97
3	SA+CP +CF+CM	24,93	2,67
4	SA+CP +CF+CM+ED	26,22	1,29
5	SA+CP +CF+CM+ED+TE	32,19	6,68

Le modèle M10 nous sert de base d'analyse puisqu'il comporte l'ensemble des variables collectées lors de l'enquête.

On observe que, même dans le sous-système anglophone, aucun groupe de variables n'explique la moitié de la variance totale des acquisitions des élèves. On remarque seulement que l'ensemble des variables collectées au cours de l'enquête explique 32% de la variance totale.

Le modèle M6 comportant les variables caractérisant la scolarité antérieure des élèves rend compte de 18,% de la variance totale des acquisitions des élèves. Ce pourcentage montre l'importance du passé scolaire des élèves dans leur parcours du CM2. La scolarité antérieure semble exercer un effet important sur les acquis des élèves au cours du CM2 : les effets du redoublement et de la scolarité en maternelle s'avèrent importants sur l'acquisition des élèves au cours de leurs études dans cette classe (J.P. Jarousse, A. Mingat, 1992).

L'introduction dans le modèle M6 des autres caractéristiques des élèves. Le modèle M7 explique 22,26% des variances totales des acquis des élèves. Par rapport au modèle précédent, on observe un gain de 4%. On note donc qu'une part importante des acquis des élèves au cours moyen deuxième année est expliquée par les caractéristiques des élèves.

La présence des caractéristiques des maîtres et de la classe fait que le modèle M8 rend compte de 24,93% de la variance totale de ce qu'apprennent les élèves au cours du CM2, soit un gain de variance de l'ordre de 3% de la variance totale des acquisitions des élèves.

La comparaison de la variance résultant de l'introduction des caractéristiques de l'école dans le modèle précédent font que le modèle M9 rende compte de 26% de la variance totale des acquis des élèves soit un gain de 1%.

Enfin, il se dégage nettement un impact du type d'école où les élèves de notre échantillon sont scolarisés. L'introduction dans le modèle précédent du type d'école permet au modèle 9 d'expliquer 32% de la variance totale des acquis des élèves. Le gain de variance est de 7%. On pourrait avancer que le type d'école où les élèves sont scolarisés crée la différence dans les acquisitions des élèves au cours de leur apprentissage au cours moyen deuxième année.

Après avoir montré les effets des groupes de variables sur les acquis des élèves, intéressons nous maintenant à l'analyse de l'impact de chaque variable explicative sur

les acquisitions des élèves du cours moyen deuxième année dans les écoles publiques et privées.

2. Impact des différentes variables de l'échantillon anglophone

1- Caractéristiques des élèves de classe 6.

Les variables explicatives des scores des élèves ont été estimées et les résultats sont présentés dans le tableau ci-après.

Tableau 46 : Modèles explicatifs des scores moyens des élèves en fin class 6 en Anglais et en Mathématiques dans le sous-système anglophone.

Variables		M6	M7	M8	M9	M10
référence	active	b sign.	b sign	b sign	b sign	b sign
Score aux tests de début d'année		5,22***	5,17***	5,13***	5,07***	4,93***
1- Caractéristiques des élèves						
Redoublement	+ d'1redoublement	-2,89**	-2,83**	-2,76***	-2,66***	-2,61***
Aucun redoublement	1 redoublement	-2,86**	-2,81**	-2,72**	-2,57**	-2,55**
Scolarité maternelle						
Oui	Non	-0,90 ns	-0,87 ns	-0,85 ns	-0,81 ns	-0,72 ns
sexe de l'élève						
Garçon	Fille		2,37***	2,28***	2,19***	2,14***
Age de l'élève						
En avance	A l'heure		1,99***	1,91***	1,82***	1,80***
En retard			1,88**	1,76**	1,73**	1,71**
Type de famille						
Normale	Monoparentale		-8,82 **	-8,74 **	-8,62 **	-8,59 **
	Recomposée		-6,81 **	-7,71 **	-7,68 **	-7,57 **
Distance de l'école.						
Plus de 3km	2 à 3 Km		-0,99 ns	-0,96ns	-0,92 ns	-0,90 ns
Moins de 1Km			-0,94 ns	-0,92 ns	-0,91ns	-0,82ns
Revenu de la famille						
R ≥ 125000 FCFA	75 000 ≤ R < 125000		5,68***	5,54***	5,43***	5,39***
R ≤ 25 000 FCFA	26 000 ≤ R < 75000		5,59**	5,56**	5,51**	5,49**
			4,97**	4,91**	4,88**	4,78**
Langue parlée						
Vernaculaire	Français ou anglais		0,92*	0,90*	0,88*	0,79*
Aide à domicile						
Non	Oui		5,69*	5,61**	5,59**	5,53**
L'actif dans la famille						
Père	Père + mère		-1,90**	-1,78**	-1,72**	-1,69**
Mère			1,84**	1,82**	1,80**	1,68**
Disponibilité livres						
Aucun livre	Mathématique		1,09***	1,98***	1,94***	1,91***
	Français		1,88***	1,87***	1,79***	1,74***
	Français + Math		3,11***	3,09***	3,04***	3,01***
Equipement maison						
Aucun équipement	Tv		0,96	0,88 ns	0,77ns	0,75ns
	Electricité		0,94ns	0,93 ns	0,88 ns	0,83 ns
	Eau		2,81**	2,82**	2,83**	2,78**
	Eau+TV+électricité		3,24**	3,22**	3,18**	3,15**
2-Caractéristiques des maîtres et de la classe						

Chapitre 9 : Scores bruts aux différents tests et facteurs explicatifs des acquis des élèves
au CM2 et en Classe 6

Sexe Homme	Femme			5,96**	4,91**	4,86**
Ancienneté (A) A ≤ 10 ans	10 < A ≤ 20 ans			5,33***	5,31***	5,30***
	20 < A ≤ 30 ans			5,44**	5,41**	5,39**
	A ≥ 30 ans			4,45**	4,40**	4,37**
Diplôme scolaire FSLC	GCE(O/L)			3,88***	2,81***	2,77***
	GCE (A/ L)			2,73***	2,70***	2,66***
Qualification Sans qualification	CAPIEM			2,21**	2,14**	2,11**
	CAPIAEM			1,99**	1,97**	1,92**
Méthode d'enseignement Par objectif	Syllabique			-2,77***	-2,68***	-2,61***
	Globale			3,11***	3,08***	3,02***
Regroupement élèves Simple vacation	Double vacation			0,95 ns	0,91 ns	0,80 ns
	Multigrade			2,19 **	1,11 **	1,09**
Autres activités exercées Oui	Non			1,99 **	1,87**	1,82**
Salaire du maître (FCFA) S < 25000	25000 ≤ S < 50000			3,08***	3,05***	3,01***
	51000 ≤ S < 100000			3,29***	2,26***	2,23***
	Plus de 100000			2,22***	2,13***	2,05***
3- Caractéristiques de l'école et des dirigeants (es)						
Implantation de l'école Rurale	urbaine				1,09 *	1,06 *
Equipement de l'école Clôture	Eau				5,69***	5,49***
	Electricité				0,88 ns	0,83 ns
	Cantine				5,99 **	5,89**
	Latrine				4,91**	3,82**
Construction de l'école En dur	Semi - dur				0,44 ns	0,42 ns
	Matériau provisoire				0,41 ns	0,38 ns
Organisation des cours modèles Oui	Non				2,15 *	2,09*
Sexe du dirigeant (e) Femme	Homme				3,92**	2,83*
Expérience dans la direction E ≤ 10 ans	10 < E ≤ 20 ans				2,28 **	2,19**
	E ≥ 20 ans				2,32 **	2,06**
Types d'écoles Publiques	Privées laïques					11,89**
	Confessionnelles					10,84**
	Communautaires					-5,20**
	Des parents					-3,22**
Constante		118,52	106,66	100,89	99,78	97,61
R²		18,29	22,26	24,93	26,22	32,19
gain			3,97	2,67	1,29	6,68

1.1 Les variables décrivant le passé scolaire de l'élève à l'entrée en Class 6

Pour montrer l'impact du passé scolaire, nous avons retenu comme variables explicatives les redoublements et la scolarité en maternelle. Ces deux variables exercent une influence positive sur les acquisitions des élèves au cours de class 6.

On observe des performances inégales entre les élèves en fonction du redoublement. Les élèves qui ont redoublé les classes avant leur entrée en class 6 ont des résultats scolaires moins bons que les autres. Ceux qui ont effectué plus d'un redoublement sont plus faibles que les autres. Ceux qui n'ont jamais redoublé au cours de leurs scolarités antérieures enregistrent de bons résultats scolaires en cours de CM2. L'impact du redoublement dans cette classe du primaire devient important lorsqu'on tient compte des scores aux tests proposés aux élèves en début de class 6.

Rappelons aussi ici les conclusions des études réalisées en Afrique qui confirment les meilleures progressions en cours d'année des élèves qui n'ont pas redoublé de classe par rapport à ceux qui redoublent les classes au cours de leur scolarité. S'agissant des élèves du CP2, au Togo, l'effet du redoublement est plus important lorsqu'on contrôle le niveau d'entrée au CP2 et les caractéristiques de la logistique scolaire (J.P. Jarousse, A. Mingat, 1992)⁴⁵.

L'impact de la fréquentation de la maternelle chez les anglophones sur l'acquisition des élèves n'est pas significatif. Chez les anglophones, on apprend véritablement à lire et à écrire en class 1. Les enfants issus de la maternelle ne sont pas spécialement avantagés par rapport à ceux qui ont été directement inscrit en class 1. A niveau caractéristique comparable, l'impact de la fréquentation en maternelle est négligeable sur les progressions des élèves.

⁴⁵ J.P. Jarousse. A. Mingat (1992) L'ECOLE PRIMAIRE EN AFRIQUE ? FONCTIONNEMENT ? QUALITE ? PRODUITS : LE CAS DU TOGO IREDU

1.2 Variables décrivant les caractéristiques socio démographiques des élèves

On constate une variabilité dans les acquisitions des élèves en fonction du sexe. Les filles ont tendance à mieux progresser que les garçons dans le sous-système anglophone. Elles obtiennent de bons résultats par rapport aux garçons en fin d'année scolaire quelle que soit la discipline. L'analyse des résultats au test proposé en début de class 6 montre également une supériorité des filles par rapport aux garçons. L'écart de progression des filles par rapport aux garçons est de 2 points.

On constate que l'âge n'agit pas spécifiquement sur les acquis des élèves de class 6. A caractéristiques identiques, le fait de se retrouver très jeune dans cette classe, ne donne pas un avantage au niveau de la progression des élèves.

On note une meilleure progression des élèves résidant dans les familles normales. Les enfants vivant dans ces familles obtiennent de meilleurs résultats que ceux vivant dans les familles mono-parentales ou recomposée à caractéristiques scolaires identiques. Ceux qui appartiennent aux familles recomposées sont plus avantagés à l'école que ceux des familles mono-parentales. Les estimations économétriques montrent qu'aux tests de fin de d'année de class 6, la différence de progression entre les élèves de familles normales et ceux de familles mono-parentales est de 8 point en faveur des élèves vivant avec les deux parents. Par contre, elle baisse à 6 points lorsqu'il s'agit des familles recomposées.

Concernant la distance entre la maison et l'école, on n'observe pas un impact significatif de cette variable sur les acquisitions des élèves de class 6. Toutes choses égales par ailleurs, les élèves qui habitent à moins d'un kilomètre de l'école et ceux qui résident à plus de 3 km produisent les mêmes résultats.

S'agissant des revenus des parents d'élèves de class 6, on constate que les progrès des élèves en cours de class 6 sont plus nets pour ceux qui vivent dans les familles à fort revenus que pour les élèves qui vivent dans les familles à faibles revenus.

L'écart de progression peut atteindre 7 points entre les élèves qui vivent dans les familles dont les revenus n'excèdent pas 25 000 FCFA et celles qui dépassent 125 000 FCFA.

L'Anglais étant la langue officielle d'enseignement la mieux partagée dans cette zone, elle se parle même à la maison. On constate que l'impact de cette variable est presque insignifiant sur les acquisitions des élèves. Le fait de parler Anglais à la maison n'influence en rien les études en cours de class6.

S'agissant de l'aide à domicile pour l'élève anglophone des class 6, on observe toutes choses égales par ailleurs un avantage net de l'ordre de 6 points de réussite chez les élèves résidant dans les foyers où ils reçoivent des aides. Les familles nanties offrent à leurs enfants des répétiteurs à domicile, celles qui ne peuvent pas s'offrir ce luxe font appel à des frères, des sœurs, ou à des personnes amies de la famille pour apporter une aide à leur enfants. D'autres enfants sont carrément laissés à eux mêmes faute de moyens.

Les performances des élèves varient aussi en fonction de la personne qui exerce un emploi dans la famille dans les class 6. Ainsi l'effet de l'activité de la mère sur la réussite de l'élève se fait plus sentir que celui du père. La différence d'acquisition entre ceux donc les mères exercent une activité et ceux dont les pères sont actifs est également de l'ordre de 2 points en faveur des premiers comme dans la partie francophone du pays. Par contre, lorsque les deux parents travaillent, l'écart de performance entre eux et ceux dont les mères exercent une activité est aussi de 2 points. Le fait que les enfants réalisent de meilleures progressions peut s'expliquer par le fait que chaque parent contribue à l'effort financier à consacrer aux études de leurs enfants.

S'agissant de la possession de livres scolaires, on observe que les élèves qui détiennent un livre quelle que soit la discipline ont de meilleures progressions en class 6 par rapport à ceux qui n'en ont pas. Cette progression est encore élevée si les élèves détiennent les deux livres inscrits aux programmes. L'impact de la possession de manuels scolaires est significativement positif sur les acquisitions des élèves. Lorsqu'on

contrôle les autres caractéristiques des élèves, ceux qui possèdent le livre de Mathématiques et d'Anglais progressent de plus de 3 points par rapport à ceux qui ne possèdent pas de livres.

Les équipements du domicile exercent un faible impact sur les acquisitions des enfants en cours de class 6. Les plus faibles performances s'observent chez ceux des élèves qui vivent dans une maison dénuée de tout confort (sans TV, eau, électricité). Par contre, l'impact sur les résultats les plus élevés s'observe chez les élèves vivant dans les domiciles équipés en eau, TV et électricité. A caractéristiques comparables, les élèves de class 6 résidant dans les domiciles équipés seulement en électricité et sans eau, obtiennent des résultats scolaires inférieurs à ceux de leurs camarades qui habitaient des maisons équipées seulement en eau. Mais leurs résultats sont inférieurs à ceux qui vivent dans des demeures équipées en eau et en électricité. A l'inverse, les maisons équipées en TV ou en électricité ne créent pas de différences d'acquisition significatives entre les élèves.

2- Les caractéristiques des maîtres et des class 6.

L'analyse des résultats des élèves en fin de class 6 révèle que, toutes choses égales par ailleurs, les élèves enseignés par les femmes ont des résultats scolaires élevés par rapport ceux qui sont enseignés par les hommes. En moyenne, les élèves enseignés par une femme plutôt qu'un homme, ont des acquisitions plus élevées de l'ordre de 6 points. Les résultats obtenus sur l'échantillon anglophone correspondent pratiquement à ceux obtenus dans le sous-système francophone.

Le diplôme professionnel du maître exerce un impact positif sur les acquisitions des élèves de class 6. Ceux qui sont enseignés par les Instituteurs Adjoints (CAPIAEM) obtiennent des scores plus élevés que les autres aux tests de fin d'année. Les élèves de class 6 enseignés par les instituteurs adjoints ont de résultats scolaires bien meilleurs que ceux des autres élèves enseignés par les maîtres ayant d'autres qualifications. A caractéristiques données, le fait d'avoir comme enseignant un instituteur adjoint plutôt

qu'un instituteur apporte aux enfants des acquisitions plus élevés de 4 points par rapport à ceux qui sont enseignés par les maîtres non qualifiés et de 1 point par rapport à ceux qui ont pour maîtres des instituteurs qualifiés.

Les diplômes scolaires des maîtres ont également un impact sur les acquis des enfants de class 6. Tous les élèves enseignés par les maîtres titulaires des diplômes supérieurs au FSLC bénéficient d'un avantage certain sur leurs résultats, à caractéristiques données. De tous ces diplômes, les enfants enseignés par les titulaires du GCE OL se révèlent plus performants que les autres. En moyenne, le fait d'avoir pour enseignant un maître titulaire du FSLC plutôt que qu'un titulaire du GCE OL n'offre pas aux élèves des meilleurs résultats scolaires puisqu'ils ont un déficit de performance de l'ordre de 4 points. Si l'enseignant est plus tôt un titulaire du GCE AL, l'écart de performance se chiffre à 3 points. Il est préférable pour le Gouvernement camerounais de former des maîtres titulaires du diplôme de GCE OL que de former ceux qui possèdent le GCE AL.

Le mode de regroupements des élèves a un effet important sur les acquis des élèves parmi les caractéristiques des classes. A cause d'un manque chronique de matériels, de maîtres et de salles de classes, les écoles adoptent des organisations spécifiques. En effet, dans les zones rurales et dans certains centre urbains, les directeurs d'écoles organisent des cours en double vacation, ou multigrades. Un groupe d'élèves occupe la salle de classe le matin et l'autre groupe dans l'après midi. Les types de cours souvent rencontrés dans les zones rurales sont des classes multigrades et dans les zones urbaines les classes à double vacation où à double flux. L'écart de scores entre les élèves pratiquant la simple vacation se chiffre et ceux qui fréquentent en double vacation est non significatif. En revanche, on observe un écart de 2 points entre les élèves scolarisés en simple vacation et ceux qui le sont en double vacation. Les élèves scolarisés dans les classes organisées en cours multigrades ont des résultats scolaires moins élevés que leurs camarades.

S'agissant des salaires moyens mensuels des maîtres, on constate des différences dans le niveau de réussites des élèves. Toutes choses égales par ailleurs, le fait d'être

scolarisé dans une classe où le maître perçoit un salaire moyen de plus de 100 000 FCFA plutôt que dans celles où l'enseignant perçoit un salaire moyen de 25000 FCFA permet aux élèves d'obtenir un avantage dans les performances scolaires de 3 points chez les élèves de class 6. L'écart de performance se creuse au fur et à mesure que les salaires moyens mensuels augmentent.

3- Les caractéristiques des directeurs et des écoles dans les class 6.

L'effet des zones d'implantation de l'école sur les acquisitions des élèves est légèrement positif. A caractéristiques données, les élèves scolarisés dans les zones urbaines ont des meilleurs résultats scolaires que leurs homologues scolarisés dans les zones rurales.

S'agissant de l'équipement de l'école, on constate une différence dans les acquisitions des élèves pour certains équipements scolaires dans le sous-système anglophone. L'impact de la cantine dans l'établissement sur les acquisitions des apprenants est significativement positif. Ils apportent aux élèves, à caractéristiques comparables, de meilleurs résultats. Les élèves scolarisés dans les écoles pourvues en cantine scolaire obtiennent de meilleurs résultats scolaires que leurs camarades. L'écart de performance entre les enfants dont les écoles sont dotées en cantine scolaire et ceux équipés en clôtures se chiffre à l'ordre de 6 points. La disponibilité de l'eau courante a également un impact important sur les acquisitions des élèves puisque par rapport aux élèves dont les écoles sont dotées de clôtures, ceux dont les écoles sont équipées d'eau courante ont de meilleures progressions de l'ordre de 6 points également.

Concernant les constructions des bâtiments scolaires, il semble qu'il n'existe aussi dans ce sous-système aucun impact significatif de cette variable sur les acquis des élèves. Un élève qui fréquente une salle de classe construite en matériaux provisoires obtient les mêmes chances de réussir que d'autres camarades. Dans ce sous-système, les modes de construction ne créent pas de différences entre les élèves en termes d'acquis scolaires.

La lecture du tableau montre que l'école provoque des différences en ce qui concerne l'organisation des cours modèles. Même si organiser des cours modèles au sein des écoles constitue pour les dirigeants une des façons d'apporter une aide à

l'enseignant, certains n'en veulent pas. Les écoles qui organisent en leur sein des leçons modèles offrent à leurs élèves un avantage de réussite par rapport aux autres camarades puisque l'écart de performance est de l'ordre de 2 points dans les class 6.

Les résultats du tableau ci-dessous montrent que le sexe du dirigeant de l'école exerce une influence sur les acquisitions des enfants. Toutes choses égales par ailleurs, un élève qui fréquente une école dirigée par une femme a des résultats supérieurs de plus de 3 points par rapport à camarade qui fréquente une institution dirigée par un homme. On constate que l'effet « sexe » sur les acquis des élèves se manifeste aussi au niveau des dirigeants de l'école.

L'ancienneté dans les fonctions de directeur exerce un impact positif sur les résultats scolaires des élèves. Les données de l'enquête montrent que les directeurs qui ont moins de 10 années d'expérience dans la direction d'une école font moins progresser leurs élèves que les autres collègues exerçant la même fonction. La différence d'efficacité dans la gestion de l'école entre ces derniers et ceux qui possèdent entre 10 et 20 ans d'expérience, vaut en moyenne 2 points. Remarquons également que, chez les anglophones également, l'influence de l'expérience n'agit plus significativement sur les acquis des élèves au-delà de 20 ans.

Concernant le type d'école dans le sous-système anglophone, on observe un impact significatif de cette variable sur les acquisitions des élèves de class 6. La lecture du modèle 10 permet d'observer qu'il est avantageux pour un élève de fréquenter plutôt les écoles privées laïques ou confessionnelles que publiques. Il ressort de la lecture du modèle 10 que les écoles privées laïques et confessionnelles font mieux progresser leurs élèves que les autres institutions publiques et les écoles privées laïques. Chez les anglophones, les structures scolaires créées par les parents et les écoles communautaires offrent à leurs élèves des résultats scolaires moins meilleurs que les institutions publiques. La différence d'impact entre les performances scolaires des élèves issus des écoles communautaires et celles créées par les parents vaut en moyenne 5 points pour les premières et 3 points pour les seconds par rapport aux élèves d'écoles publiques.

9.5 Analyse de la réussite des élèves au Certificat d'Etudes Primaires (CEP) dans le sous-système francophone

Les analyses menées dans les pages précédentes ont révélé des inégalités dans les scores des élèves selon le secteur d'enseignement. Elles ont montré l'efficacité de l'enseignement privé par rapport à l'enseignement public. Cette variabilité des scores des élèves selon le secteur d'enseignement s'explique en partie par certains variables au niveau des élèves, maîtres et écoles. Les résultats obtenus à l'aide des modèles économétriques montrent une fois de plus que les écoles privées sont associées à de meilleures performances des élèves par rapport aux écoles publiques.

Pour nous conforter dans les résultats de l'analyse de l'efficacité de l'enseignement privé par rapport à l'enseignement public que nous avons mené dans les pages précédentes, nous nous sommes intéressés à l'étude de la probabilité de la réussite des élèves à l'examen national du CEP dans le sous-système francophone de notre échantillon. Les élèves des class 6 n'ont pas été concernés puisque dans le sous-système anglophone l'examen national de fin de primaire dénommé First School Living Certificate se prépare en class 7 (7 année d'école primaire).

L'intérêt de cette analyse est que l'admission au CEP démontre pour les élèves la capacité à poursuivre des études secondaires. A partir de la liste des élèves admis au CEP dans chaque école de l'échantillon, nous avons calculé le pourcentage de réussite à cet examen.

L'efficacité sera mesurée par la capacité de chaque type d'enseignement à faire réussir ses élèves à cet examen. L'échantillon francophone comporte 1962 élèves réparties dans 109 classes. Cette analyse s'intéresse une fois de plus à certaines caractéristiques des élèves, maîtres et directeurs d'écoles de notre échantillon.

Avant de présenter les résultats des modèles économétriques de réussite au CEP, nous allons d'abord procéder à une description de l'échantillon francophone. Ce travail consiste à présenter dans un tableau récapitulatif les pourcentages de réussite associés à chaque variable caractérisant les élèves, les maîtres et les écoles. Dans ce qui suit nous analyserons le secteur privé dans son ensemble.

9.5.1 Description des caractéristiques de l'échantillon

Nous présentons les pourcentages de réussite à l'examen national du CEP. Nous allons examiner successivement les types d'établissements, les caractéristiques des élèves, des maîtres, des directeurs et des écoles.

Tableau 47 : Distribution des pourcentages d'admission à l'examen du CEP selon les caractéristiques de l'échantillon

	public	privé	Ensemble
% de réussite au concours	42,4	57,6	100
Caractéristiques des élèves			
Mode regroupement des élèves			
% Simple vacation	22,3	30,3	52,6
% Double vacation	10,1	14,8	24,9
% Multigrade	10,0	12,5	22,5
Niveau d'études du père			
Sans niveau	4,8	7,3	12,1
% Primaire	10,3	12,7	23,0
% Secondaire	11,2	16,4	27,6
% Universitaire	16,1	21,2	37,3
Niveau d'études de la mère			
% Sans niveau d'étude	5,2	7,4	12,6
% Primaire	10,4	11,3	21,7
% Secondaire	11,2	19,4	30,6
% Universitaire	15,6	19,5	35,1
Revenu de la famille en FCFA			
% R < 50 000	10,1	6,9	17,0
% 50000 < R < 100000	13,7	16,2	29,9
% plus 100000	18,6	34,5	53,1
Type de famille			
% Mono parentale	8,9	5,2	14,1
% Recomposée	14,1	18,9	33,0
% Normale	19,4	33,5	52,9
Sexe			
% Fille	20,8	29,3	50,1
% Garçons	21,6	28,3	49,9
Caractéristiques des maîtres et des classes			
Age			

Chapitre 9 : Scores bruts aux différents tests et facteurs explicatifs des acquis des élèves
au CM2 et en Classe 6

% plus de 30 ans	18,2	28,4	46,6
% de 26 à 30 ans	19,8	22,7	42,5
% moins de 25 ans	4,4	6,5	10,9
Sexe du maître			
% Homme	19,7	28,4	48,1
% Femme	22,9	29,2	51,9
Ancienneté du maître (en année)			
% A<10	5,8	10,3	16,1
% 10<A<20	11,6	15,8	27,4
% 20<A<30	12,2	15,6	27,8
% Plus de 30	12,8	15,9	28,7
Diplôme du maître			
% CEP	5,8	10,3	16,1
% BEPC	18,6	23,8	42,4
% PROBATOIRE	9,2	12,6	21,8
% BACCALAUREAT	8,8	10,9	19,7
Qualification du maître			
% Qualifié	32,9	28,9	61,8
% Non qualifié	9,5	28,7	38,2
Taille de la classe			
% <60 élèves	19,4	33,2	52,6
% >60 élèves	18,1	29,3	47,4
Caractéristique des directeurs			
Implantation de l'école			
% Rurale	16,3	18,9	35,2
% Urbaine	26,1	38,7	64,8
Sexe du directeur			
% Homme	20,5	28,2	48,7
% Femme	21,9	29,4	51,3
Stage de direction			
% Oui	30,8	40,2	71,0
% Non	11,2	17,4	30,0
Ancienneté du directeur dans la direction			
% A<10	9,9	10,2	20,1
% 10<A<20	10,5	23,8	34,3
% 20<A<30	10,6	23,6	34,2
% Plus de 30	11,4	-	11,4

1- Type d'enseignement

D'après le tableau ci-dessus, une forte différenciation apparaît en termes d'admission des élèves à l'examen national du CEP selon qu'ils sont scolarisés dans l'enseignement public ou privé. Les pourcentages de réussite au CEP des élèves représentent respectivement 42,4% pour les écoles publiques et 57,6 pour les écoles privées.

2- Les caractéristiques des élèves

Le pourcentage d'élèves admis à cet examen est plus élevé dans l'enseignement privé que public. Les taux d'admission sont respectivement de 57,6% contre 42,4%. Toutefois il faut garder à l'esprit que d'autres facteurs interviennent dans ces taux de réussite. Par exemple, les élèves de l'enseignement privé habitent plus fréquemment les zones urbaines et sont souvent les enfants de parents à revenu important. Ces facteurs peuvent influencer l'admission des élèves en classe supérieure.

On constate que le taux de réussite d'élèves scolarisés dans les classes organisées en simple vacation est supérieur à ceux scolarisés avec d'autres modes de regroupement. Les élèves de l'enseignement privé profitent d'avantage de la simple vacation que les autres élèves.

S'agissant du niveau d'études du père, il semble que les élèves dont les parents ont un niveau d'études secondaire et universitaire sont plus nombreux à réussir en première année de collège. Concernant le niveau d'étude de la mère, on observe aussi une différence dans la réussite des élèves. Les parents de niveau d'études secondaire et universitaire sont associés à un taux de réussite élevé CEP. Les enfants dont les parents n'ont pas ce niveau d'études rencontrent des difficultés pour cet examen. Il semble que ces enfants en mal de réussite ont des parents pauvres, habitent les zones rurales et le plus souvent sont des élèves en retard scolaire.

On observe des différences dans les pourcentages de réussite au concours d'entrée au collège en fonction des revenus des parents. Les élèves dont les familles ont des revenus situés dans les tranches supérieures à 50 000 FCFA ont un taux de réussite

plus élevé au concours d'entrée au collège que leurs camarades dont les familles ont des faibles revenus. Les élèves dont les parents possèdent des revenus élevés fréquentent le plus souvent les écoles privées puisque 5% des élèves appartenant à des familles à revenus élevés obtiennent leur CEP. Le pourcentage de réussite à cet examen augmente avec les revenus des familles aussi bien dans les écoles publiques que privées.

Globalement, le taux de réussite s'élève lorsque les élèves vivent dans les familles en couple. Il est encore plus élevé pour les élèves des familles normales. Les élèves d'écoles privées qui résident dans les familles normales sont 34,5% à obtenir leur concours contre 19,4% pour ceux du public. Dans tous les cas, les taux d'admission au CEP sont moins bons pour les enfants de familles monoparentales.

S'agissant du taux de réussite selon le sexe, il apparaît qu'il varie selon qu'on est fille ou garçon. Dans les écoles privées, le taux d'admission des filles est supérieur à ceux de leurs camarades garçons. Dans les écoles publiques, les garçons sont plus nombreux à réussir que leurs homologues filles.

4- Caractéristiques des maîtres et de la classe

Les élèves enquêtés n'obtiennent pas les taux de réussite identiques selon les caractéristiques des maîtres.

Les élèves enseignés par les jeunes maîtres réussissent moins le CEP, en moyenne 10,% obtiennent leur concours. Les maîtres de moins de 25 ans offrent à leurs élèves les meilleures progressions puisque 6,5% des élèves d'écoles privées sont admis au CEP contre 4,4% d'élèves dans les structures publiques.

Les maîtres les plus âgés (plus de 30 ans) sont associés à un bon résultat des élèves par rapport aux jeunes enseignants. 46,6% d'élèves enseignés par les maîtres plus âgés obtiennent le CEP. Ceux d'écoles privées amènent 28,4% à réussir le concours contre 18,2% d'élèves pour les enseignants des institutions publiques. On pourrait dire

que les élèves scolarisés dans les classes tenues par les vieux maîtres sont nombreux à réussir parce que leurs enseignants sont aussi les plus anciens dans le métier et donc plus expérimentés que les autres.

Les maîtres de l'échantillon se caractérisent par leur différence à faire réussir les élèves selon le sexe. On observe que 51,9% d'élèves enseignés par les femmes obtiennent le concours, taux qui s'abaisse à 48,1% chez leurs camarades enseignés par les hommes. Que ce soit dans les structures scolaires publiques ou privées, les femmes enseignent mieux que les hommes. La distribution des pourcentages par sexe montre que les femmes des institutions publiques font moins réussir leurs élèves que leurs collègues féminins d'écoles privées.

Un regard porté sur l'ancienneté des maîtres montre que les élèves enseignés par ceux dont l'ancienneté est au dessus de 10 ans représentent plus de 74% de leurs camarades admis à l'examen national de fin d'école primaire. Mais, au delà de 10 ans d'ancienneté l'effet du maître devient insignifiant sur la réussite des élèves. Les élèves enseignés par les vieux maîtres d'écoles privées sont plus nombreux à obtenir le l'examen national que ceux enseignés par les vieux maîtres d'écoles publiques.

Les enseignants de l'échantillon présentent une large variété au niveau de leurs capacités à faire réussir les élèves au CEP. Les élèves enseignés par les maîtres titulaires du BEPC sont 42,4% à obtenir cet examen. Les titulaires de ce diplôme sont plus performants dans les institutions privées que leurs collègues d'écoles publiques. Il est donc préférable pour les élèves d'être scolarisés dans les classes dont les maîtres possèdent le BEPC. Par ailleurs, on note dans les deux types d'enseignement que les élèves scolarisés par les maîtres titulaires du CEPE sont moins nombreux à obtenir le CEP. Dans l'ensemble, au delà du BEPC, les pourcentages de réussite au concours n'augmentent plus sensiblement.

Concernant la qualification des maîtres, on observe 61,8% d'élèves enseignés par les maîtres qualifiés qui parviennent à réussir l'examen de fin de primaire. Ceux qui

sont scolarisés enseignés par les maîtres qualifiés d'écoles publiques sont plus nombreux (32,9%) à obtenir le CEP contre 28,9% d'élèves des structures privées.

4- Caractéristiques des directeurs et des écoles

Au niveau des variables caractérisant les directeurs et les écoles, on observe des différences dans les pourcentages de réussite au CEP.

S'agissant du lieu d'implantation de l'école, les élèves d'écoles situées dans les zones urbaines représentent 64,8% d'admis contre 35,2% pour ceux qui sont scolarisés dans les zones rurales. Ils sont plus nombreux à réussir dans les institutions urbaines privées. Cette supériorité peut s'expliquer par le fait que les écoles privées sont situées pour la plupart dans les zones urbaines.

Les femmes directrices parviennent à un pourcentage élevé de 51,3% réussite d'élèves au CEP et au concours d'entrée au collège. Leurs collègues masculins parviennent à faire réussir 48,7% d'élèves.

Au niveau de la variable « stage en direction d'écoles », les élèves des enseignants directeurs d'écoles qui ont effectué des stages de formation réussissent mieux à l'examen national (70%) que leurs camarades (29,0%).

Comme pour les maîtres, l'ancienneté est associée à une meilleure progression d'élèves scolarisés dans les écoles dirigées par les directeurs les plus anciens dans la fonction de direction d'école. Les plus anciens dans la direction d'écoles peuvent revendiquer un pourcentage d'élèves important à l'examen national.

9.5. Estimation des modèles de la réussite au Certificat d'Etudes Primaires

Dans ce qui suit, à travers des analyses de modèles logistiques, nous allons déterminer l'influence des différents groupes de variables sur le résultat au CEP des élèves de notre échantillon. La variable à expliquer se présente sous la forme d'une variable dichotomique. Elle prend la valeur 1 lorsque l'élève est admis au CEP et la valeur 0 si l'élève n'est pas admis au CEP en fin d'année scolaire. Nous cherchons à déterminer en moyenne, parmi quatre groupes de variables retenues celles qui peuvent influencer significativement la variable à expliquer. Les groupes de variables indépendantes retenus sont le type d'école, les caractéristiques des élèves, ceux des maîtres et des directeurs d'écoles. Le test de significativité des variables indépendantes se déterminent à l'aide du χ^2 associé à chaque coefficient. Ainsi la fonction se présente sous la forme :

Probabilité (réussite au CEPE) = f (type d'école, caractéristiques élèves, maîtres, directeurs et écoles).

Gardons à l'esprit qu'au départ, nous avons deux sous-échantillons, l'un anglophone et l'autre francophone. Nous avons choisi de mener l'analyse dans la sous-population francophone. La distribution du biais de sélection étant aléatoire par rapport à nos variables cibles, aucune fausse mesure n'est donc attendue dans les résultats. Nous n'avons donc pas intérêt à appliquer la procédure d'Heckman (1979) puisque les résultats ne seront pas biaisés pour le sous-système francophone. Le modèle M5 comprend le type d'école (enseignement public ou privé). Le modèle M6 s'obtient en introduisant dans le premier modèle les caractéristiques des élèves. Le modèle M7 prend en compte les caractéristiques des maîtres et des classes. Le modèle M8 associe les variables caractérisant les directeurs et les écoles fréquentées.

Chapitre 9 : Scores bruts aux différents tests et facteurs explicatifs des acquis des élèves
au CM2 et en Classe 6

Tableau 48 : Prédications de la probabilité de réussite au CEP

Référence	active	M11			M12			M13			M14		
		Coéf.	Sign.	Odds Ratio	Coéf.	Sign.	Odds Ratio	Coéf.	Sign.	Odds Ratio	Coéf.	Sign.	Odds Ratio
Constante		4,92	***	-	2,97	***	-	1,86	***	-	1,28	***	
Caractéristiques des élèves													
Sexe													
Garçon	Fille	0,87	***	0,56	0,35	ns	0,22	0,17	ns	0,09	0,12	ns	3,16
Age	A l'heure	-1,78	**	4,84	-1,66	**	4,77	-1,52	**	4,33	-1,43	**	3,97
	En retard	-1,51	**	4,81	-1,38	**	4,67	-1,31	**	4,27	1,22	**	4,21
Famille Normale	Mono	-0,30	**	3,81	-0,29	**	3,75	-0,24	**	3,57	-0,21	**	3,53
	Recomposée	-0,28	**	2,78	-0,26	**	2,72	-0,21	**	2,22	-0,16	**	2,12
5-Revenu ® R ≤ 25	26 ≤ R < 75	1,47	***	4,16	1,43	***	4,09	1,33	***	4,01	1,30	***	3,97
	75 ≤ R < 125	1,39	***	4,06	1,33	***	3,86	1,28	***	3,84	1,23	***	3,82
	R ≥ 125	1,31	***	4,01	1,22	***	3,42	1,19	***	3,36	1,13	***	3,33
6-L'actif Mère	Père+mère	-0,91	**	3,16	-0,89	**	3,09	-0,86	**	3,03	-0,83	**	3,01
	Père	-0,86	**	2,81	-0,83	**	2,74	-0,76	**	2,48	-0,74	**	2,32
Etudes père Sans	Primaire	0,52	**	2,79	0,47	**	2,64	0,43	**	2,41	0,41	**	2,41
	Secondaire	0,96	**	2,44	0,92	**	2,62	0,89	**	2,83	0,86	**	2,80
	Université	0,95	**	2,37	0,91	**	2,53	0,96	**	2,81	0,93	**	2,78
Etudes mère Sans	Primaire	0,56	**	3,12	0,52	**	2,49	0,19	ns	2,42	0,16	ns	2,39
	Secondaire	0,98	**	3,09	0,47	**	2,43	0,17	ns	2,37	0,14	ns	2,33
	Université	0,99	**	3,03	0,39	**	2,38	0,13	ns	2,34	0,10	ns	2,29
Caractéristiques des maîtres et de la classe													
Sexe													
Homme	Hemme				1,2	***	1,42	1,06	***	1,36	0,98	***	1,27
Ancien en année A ≤ 10	10 < A ≤ 20				-0,86	**	3,74	-0,79	**	3,71	-0,73	**	3,65
	20 < A ≤ 30				-0,82	**	3,66	-0,77	**	3,63	-0,71	**	3,58
	A ≥ 30				-0,78	**	3,57	-0,74	**	3,61	-0,64	**	3,52
Diplôme BEPC	CEP				-1,2	***	5,42	-0,98	**	5,19	-0,88	**	5,12
	Probatoire				-0,93	***	5,33	-0,96	**	5,16	-0,86	**	5,10
	Bacc				-0,89	***	5,14	-0,93	***	5,11	-0,83	***	5,06
Méthode de lecture Par objectif	Syllabique				0,33	ns	2,45	0,27	ns	2,35	0,24	ns	2,31
	Globale				0,22	ns	2,43	0,21	ns	2,31	0,22	ns	2,24
Regroupement élèves Simple vacation	Multigrade				-								
	D. vacation				1,31	***	-3,19	1,29	***	-3,05	1,22	***	-2,99
					-1,28	***	-3,02	1,18	***	-3,01	1,16	***	-2,87
Taille de la classe Taille ≤ 60													
	Taille > 60				0,37	ns	4,75	0,21	ns	4,38	0,19	ns	3,32
Caractéristiques des directeurs et de l'école													
Sexe													
Femme	Homme							0,91	**	4,32	0,81	**	0,73
Expérience direction E ≤ 10 ans	10 < E ≤ 20							0,96	**	2,59	0,93	**	2,56
	E ≥ 20							0,98	**	2,44	0,91	**	2,41
rural	urbain							1,85	***	3,87	1,81	***	3,82

Chapitre 9 : Scores bruts aux différents tests et facteurs explicatifs des acquis des élèves au CM2 et en Classe 6

Equipement cantine	Electricité Eau Clôture							1,03 0,93 0,86	*** *** ***	4,51 4,23 4,16	0,89 0,86 0,83	*** *** ***	4,44 4,17 4,11
Type d'écoles Public	Privé										1,79	***	1,90
D sommer		0,812			0,709			0,549			0,434		

- Revenu en millier de FCFA

*significatif au seuil de 10% d'erreurs ** significatif au seuil de 5% d'erreurs

*** significatif au seuil de 1% d'erreurs ns : non significatif

Lecture du tableau et quelques commentaires concernant certaines variables. Dans le but de séparer les effets des variables indépendantes sur la variable dépendante, menons une analyse « Toutes choses égales par ailleurs »,

A caractéristiques comparables, une fille a 0,56 fois plus de chance de réussir à son examen qu'un garçon dans le modèle M11. Les chances de réussite diminuent au fur et à mesure de l'introduction d'autres caractéristiques d'élèves (M12). Les élèves en retard ont 2 fois moins de chance d'obtenir leur examen en fin d'année que ceux qui sont à l'heure ou en avance scolaire. Un enfant vivant au sein d'une famille mono parentale est moins avantage dans la réussite au CEP que les autres puisqu'il dispose de 2 fois moins de chance. Un enfant dont les revenus des parents sont inférieurs à 25000 FCFA possède 2 fois plus de chance de réussir à son examen que les autres.

Parmi les caractéristiques des maîtres et de la classe, le genre féminin est associé à une meilleure probabilité. Mieux vaut pour un élève être enseigné par une femme qu'un homme. Ceux enseignés par une femme ont dans le modèle M12 ont 1,27 fois plus de chance d'obtenir leur CEP. L'effet net de la taille de la classe n'est pas significatif. Par contre, les élèves scolarisés dans les classe où le mode de regroupement des élèves est la double vacation ou multigrade ont moins de chance de réussir que ceux scolarisés dans une classe à simple vacation. Dans le modèle 8, les élèves scolarisés en multigrade ont de 3 fois moins de chance d'obtenir leur examen.

Il apparaît dans le modèle M14 que, pour augmenter sa probabilité de réussir au Certificat d'Etudes Primaires, il vaut mieux pour un élève d'être scolarisé dans une école privée. A caractéristiques scolaires identiques, sexe, maître et contexte comparable, un élève scolarisé dans l'enseignement privé a 1,79 fois plus de chance d'obtenir son Certificat d'Etudes Primaires que son camarade scolarisé dans les écoles publiques.

Chapitre 10

ANALYSE COMPAREE DES EFFETS DES CONDITIONS DE SCOLARISATION SUR LES SCORES DES ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC ET PRIVE

Les conditions dans lesquelles les élèves se scolarisent sont au centre de plusieurs recherches en éducation dans de nombreux pays, en particulier dans les pays d'Afrique au sud du Sahara. On sait maintenant que les conditions dans lesquelles se déroule l'enseignement influencent la réussite des élèves (J.P. Jarousse et A. Mingat, 1992 ; Mingat 1984, 1991)⁴⁶. A capacités et caractéristiques scolaires comparables, les conditions de scolarisation sont responsables des différences d'acquisition des enfants (Matée, 1994). Dans nombreux cas, elles améliorent la réussite des groupes d'élèves défavorisés comme elles contribuent à creuser l'écart de réussite entre les groupes d'élèves favorisés et défavorisés (Mingat, 1984).⁴⁷

L'analyse des conditions dans lesquelles l'enseignement se déroule visent les variables qui influencent les acquisitions de élèves comme les caractéristiques des enseignants, classes ou de l'école fréquentée. Il s'agit en fait de mesurer la participation des facteurs de contexte scolaire dans l'explication de la variabilité des scores entre les élèves et en fin de compte mesurer l'impact sur les progressions au cours de l'année scolaire de CM2 dans les écoles publiques et privées pendant l'année scolaire 2007. Il aurait été

⁴⁶ Mingat, A. (1984), Les acquisitions scolaires des élèves au cours préparatoire : les origines des différences, *Revue française de pédagogie*. N°69, pp. 49-62.

⁴⁹ Mingat, A. (1991a), Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école, *Revue française de pédagogie*. N°95, pp. 47-63.

Mingat A. (1991b) Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire : analyse du fonctionnement et évaluation des élèves. *Revue française de Sociologie*, n°XXXII-4, 1991, p 515-549

intéressant de suivre une cohorte d'élèves mais nous étions limités dans le temps et dans les moyens matériels et humains pour engager un tel travail.

Dans les pages suivantes, nous présenterons les facteurs qui influencent les scores des élèves notamment par type d'écoles fréquentées. Nous nous intéresserons aux facteurs de scolarisations dans le but d'identifier celles qui influencent positivement les résultats scolaires des élèves de notre échantillon.

Avant présenter d'analyser les scores bruts et l'impact de certaines variables sur les acquis des élèves, décrivons d'abord le fonctionnement des écoles à travers les caractéristiques des maîtres et écoles dans chaque sous-système. Les liens entre les variables ont été testés par le χ^2 .

10.1 Sous-système francophone

Nous décrivons d'abord les différentes variables collectées au cours de l'enquête. Il s'agira des facteurs de contexte scolaires comme les variables caractérisant les maîtres, directeurs et écoles.

10.1.1 Caractéristiques des maîtres

1.1 Qualification des maîtres

Il s'agit de distinguer les maîtres formés dans les Ecoles Normales d'Instituteurs de ceux qui n'ont jamais reçu une formation professionnelle et qui enseignent sur la base des diplômes scolaires.

Tableau 49 : Répartition des maîtres dans les écoles selon la qualification

	Maîtres qualifiés	Maîtres non qualifié	Total
% Maîtres Publiques	73,4	13,3	86,7
% Maîtres Privées	3,2	10,1	13,3
Total	76,6	23,4	100

La lecture du tableau ci-dessus permet de relever que le sous-système francophone compte 76,6% de maîtres qualifiés et 23,4% de maîtres non qualifiés. On constate que dans l'ensemble le personnel qualifié est plus nombreux. L'enseignement public rassemble 73,4% d'enseignant qualifiés et 13,3% de maîtres non qualifiés. Au sein de l'enseignement privé, on rencontre 2,2% d'enseignants qui possèdent une qualification professionnelle et 10,1% de personnel non qualifiés. On devrait s'attendre à des meilleurs résultats des élèves dans les écoles publiques compte tenu du nombre important de maîtres formés.

1.2 Salaire moyen des maîtres dans l'enseignement public et privé

Le salaire constitue un élément fondamental de motivation des enseignants. Dans chaque secteur d'enseignement, il se présente ainsi.

Tableau 50 : Salaire moyen des maîtres dans le public et le privé

	qualifiés	non qualifiés
Maîtres du public	150 000	70 000
Maîtres du privé	50 000	35 000

Tous les enseignants de l'enseignement public perçoivent un salaire plus élevé que leurs homologues de l'enseignement privé. Dans ce secteur d'enseignement, les salaires moyens des maîtres qualifiés sont plus élevés (150 000 FCFA) que ceux octroyés aux maîtres non qualifiés (70 000 FCFA). Parmi les enseignants non qualifiés, ceux des écoles publiques perçoivent pratiquement le double de la rémunération des maîtres d'écoles privées (70 000 FCFA contre 35 000 FCFA). Avec un niveau élevé de salaire, on devrait aussi s'attendre à un meilleur rendement des enseignants des institutions publiques par rapport à ceux qui enseignent dans les structures privées.

1.3 Encadrement des élèves.

L'analyse des ratios élèves par maître permet de mieux apprécier les conditions d'encadrement des élèves dans les écoles publiques et privées. Les grandes ou les petites classes ? Les recherches ne sont pas encore concordantes. Cette question occupe les chercheurs depuis 1920 aux USA où la taille de la classe est passée de 27 en 1950 à 17 en 1990, puis s'est stabilisée jusqu'en 1994 (Hanuseck, 1998 repris par Meuret en 2001)⁴⁸

Tableau 51 : Ratio élève par maître selon le secteur d'enseignement

	Ratios Elève/maître
Classes Publiques	65
Classes Privées	42

Les maîtres de l'enseignement public encadrent de gros effectifs d'élèves par rapport à leurs homologues de l'enseignement privé. Toutefois il est utile de rappeler que ces chiffres qui ne sont que des moyennes cachent des réalités constatées sur le terrain. Parfois, on trouve des classes où les enseignants encadrent 30 élèves dans les institutions privées comme on rencontre des maîtres qui encadrent les enfants dans les classes de plus de 100 élèves dans les écoles publiques. Les conditions d'encadrement donnent l'impression d'être satisfaisantes puisque la norme nationale souhaitée est de 60 élèves pour un maître. Des disparités existent dans l'encadrement des enfants. Les femmes restent concentrées dans les grandes villes en raison du regroupement familial. Elles encadrent le plus souvent peu d'élèves par rapport à leurs collègues en activité dans les régions densément peuplés du nord du pays. Certaines localités affichent parfois des ratios inférieures à 20 élèves pour un seul maître tandis que d'autres plus enclavées le nombre d'élèves par maître atteint 100 élèves. Dans l'enseignement privé on observe en moyenne 42 élèves par maître. Le nombre raisonnable des élèves par maître expliquerait l'engouement observé des parents vers l'enseignement privé laïc

⁴⁸ Les recherches sur la réduction de la taille de la classe, Université de Bourgogne, IREDU 2001

1.4. Distribution des maîtres selon leur Participation aux leçons modèles

Tableau 52 : Distribution des maîtres selon la participation aux leçons modèles

	Ecoles Publiques	Ecoles Privées
% des maîtres ayant participé aux leçons modèles	92	99,9

Les leçons modèles sont des moments où les enseignants assistent à la présentation des exemples de cours dispensés par les inspecteurs pédagogiques ou des collègues plus expérimentés. Les enseignants d'écoles privées sont plus nombreux à participer aux séances de leçons modèles au cours de l'année scolaire. Ils sont 99,9% à assister à ces séances. 92% des maîtres des institutions publiques assistent aux séances de leçons modèles pendant l'année scolaire. On pourrait penser que les maîtres de l'enseignement privé sans une formation professionnelle profitent des séances de leçons modèles pour apprendre à dispenser les cours. Le fait que les maîtres d'écoles privées participent nombreux aux séances de leçons modèles pourrait aussi expliquer les scores élevés obtenus par leurs élèves.

1.5 Absences des maîtres dans les écoles publiques et privées

Tableau 53 : Distribution des jours d'absence dans les écoles

	Absences annuelles			
	Aucune	Jusqu'à 12	Au dessus de 12	Ensemble
% Maîtres publiques	4	41	28	73
% maitres privées	21	5	1	27
Ensemble	25	46	29	100

Lorsque les maîtres sont absents, les élèves sont laissés à eux-mêmes et les jours de classe sont consommés sans rendement. Il ressort du tableau ci-dessus que les maîtres d'écoles publiques sont fréquemment absents. On compte parmi eux 4% qui ne sont jamais absents, 41% qui enregistrent jusqu'à 12 jours d'absences annuelles soit en

moyenne une absence tous les mois et 28% qui ont été absents plus 12 fois au cours de l'année scolaires. 21% des enseignants de l'enseignement privés n'ont jamais été absents pendant l'année scolaire, 5% ont accusé 12 jours d'absence et 1% ont été absents plus de 12 jours dans l'année. On observe que les maîtres de l'enseignement privé sont beaucoup plus présents en classe que leurs homologues de l'enseignement public. On pourrait expliquer les faibles scores d'élèves scolarisés dans les institutions publiques par de nombreuses absences des maîtres au cours de l'année. Or, les enseignants qui sont souvent absents sont aussi ceux qui désertent les salles de classe pour exercer d'autres activités en dehors de l'école.

2 Caractéristiques des classes

1 Regroupement des élèves

Le mode de regroupement des élèves dans les classes influence les scores des élèves. Les enseignants comme les directeurs d'écoles cherchent à déterminer la meilleure combinaison des élèves afin mieux augmenter leurs connaissances. Dans de nombreux cas, l'adoption d'un mode de regroupement d'élèves vise à résoudre la pénurie de maîtres dans une école. En France, par exemple, tel n'est pas le cas. Des études ont montré que dans les zones rurales, les classes en simple vacation donneraient des résultats moins bons que celles où le maître dispenserait son enseignement aux élèves de plusieurs cours (Christine Leroy-Audouin et Alain Mingat, 1996). De même, en Afrique, il est apparu une meilleure progression des élèves qui sont scolarisés dans des classes à cours multiples que dans des classes à cours unique (J.P. Jarousse ; A. Mingat, 1992). Dans le cas du Togo, l'avantage des cours multiples est de 7,2 points environs lorsqu'on contrôle les autres facteurs cibles.

Tableau 54 : Pourcentage des classes selon le mode d'organisation des élèves

	Mode de regroupement des élèves		
	Cours multiples	Double vacation	Simple vacation
% classes publiques	20	5	75
% classes privées	-	-	100

On constate une variété dans le pourcentage relatif au mode de regroupement des élèves. Toutes les classes de l'enseignement privé de l'échantillon pratiquent la simple vacation. Dans l'enseignement public 75% de classes sont organisées en simple vacation, 5% en double vacation et 20% en mode de regroupement. Les classes d'institutions publiques situées dans certaines localités adoptent le mode de regroupement multigrade pour pallier à une pénurie de maîtres. Par contre les structures privées se rencontrent dans les centres urbains pourvus en enseignants. Tous les élèves de l'enseignement privé fréquentent dans les classes organisées en simple vacation, ce qui pourrait expliquer pourquoi ils réussissent mieux que leur camarades des structures publiques.

2. Possession des manuels scolaires par le maître

Les informations recueillies au cours de notre enquête révèlent que les élèves ont d'autant plus de chance d'obtenir de bons résultats aux tests qu'ils sont scolarisés dans les classes où les maîtres possèdent des manuels scolaires pour la préparation des leçons.

Tableau 55: Distribution des classes selon la possession des manuels par les maîtres

	Français uniquement	Maths uniquement	Français + Maths
% Classes publiques	40	20	40
% Classes privées	-	-	100

Maths = Mathématiques

La lecture du tableau permet d'observer que, dans l'enseignement public, sur 100 maîtres, 40% possèdent le manuel de Français, 20% le livre de Mathématiques et 40% les manuels de Français et de Mathématiques. Par contre dans l'enseignement privé, tous les maîtres possèdent les deux manuels pour la préparation de cours. La possession des manuels scolaires par le maître est un gage de bonne préparation des leçons. Dans l'enseignement privé, les manuels sont distribués gratuitement aux maîtres alors que les enseignants de l'enseignement public achètent les livres. Beaucoup de

maîtres refusent de déboursier leur argent pour les manuels de préparation des leçons. Cette façon de faire expliquerait les mauvais scores de leurs élèves par rapport à ceux de l'enseignement privé.

Des études ont révélé un lien évident entre la possession des manuels scolaires par l'enseignant et la réussite scolaire (Azzouz Lachdar, 2003). En Afrique francophone subsaharienne, la proportion de maîtres qui dispose de manuels est de 1 manuel pour 10 maîtres. Concernant les élèves, 7 sur 10 qui possèdent des livres de mathématiques dans les écoles publiques, tandis que le taux de possession des autres manuels au programme est de 3 sur 10. (Hélène Kloeckner, 2003).

3. Proportion de redoublants dans les classes francophones en 2006/2007

Tableau 55 : Proportion des redoublants scolarisés selon le secteur d'enseignement.

	redoublants dans les classes	
	Public	privé
% Jusqu'à 10%	31,6	65,5
% de 10 à 20%	34,2	22,6
% Supérieur à 20%	34,2	12,9

Dans les structures scolaires francophones, le nombre de redoublants scolarisés varie d'une classe à l'autre. En ce qui concerne les classes qui scolarisent jusqu'à 10% de redoublants, celles des structures publiques sont 31,6% et 65% sont les classes d'institutions privées. S'agissant des classes qui comptent entre 10 à 20% de redoublants, les classes structures privées sont 22,6% contre 34,2% de classes d'institutions publiques. On rencontre également 34,2% de classes dans l'enseignement public qui fonctionnent avec des proportions de redoublants supérieures à 20% et 12,9% de classes dans l'enseignement privé. On constate que le taux de redoublants moins élevé dans les écoles privées pourrait expliquer pourquoi les élèves obtiennent de bons scores aux tests que leurs camarades des institutions publiques.

Caractéristiques des écoles

1 Equipement de l'école

Lors des assises du « XIIe Colloque sur l'architecture et les comportements » Les participants ont posé la question suivante : « la qualité des équipements scolaires est-elle un luxe dans les endroits où le simple fait de trouver des espaces dédiés à l'apprentissage des enfants est déjà une difficulté ? Dans un contexte où la priorité consiste généralement à proposer une scolarisation de base, doit-on attacher de l'importance à l'apparence des équipements, à leur fonctionnement et à la façon dont ils sont utilisés par les élèves et les enseignants ? ». Faut-il donc regarder les équipements scolaires en Afrique et en particulier au Cameroun ? Le dernier rapport du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), indique que « l'infrastructure physique des établissements scolaires n'a qu'un impact net négligeable sur les résultats des élèves ». ⁴⁹ Les résultats de notre enquête vont dans le sens opposé à ces affirmations.

Tableau 56 : Distribution des écoles selon les équipements dans le sous-système francophone

	Aucun équipement	Eau	Electricité	Latrine	Bibliothèque	Clôture
% Ecoles publiques	2	24	12	95	5	45
% Ecoles privées	0	98	99	100	8	99

Les statistiques révèlent que les écoles privées sont plus confortables que les institutions publiques. Elles sont nombreuses à disposer d'une bibliothèque (8%), de latrines (100%) pour les élèves et les maîtres. 99% sont équipées en électricité et 98%

⁴⁹ Regards sur l'éducation, édition 2006

en eau courante. Les écoles publiques, par contre, comptent 2% d'écoles qui ne disposent d'aucun confort pour les élèves, en particulier celles qui se trouvent en milieu rurale. Bien que les études aient montré un très faible impact des équipements scolaires sur les acquis des élèves, il est important que chaque école en dispose pour mettre les élèves à l'aise. Que peut-on attendre d'une école sans latrine où les enfants sont obligés de se soulager dans les brousses ? L'une des raisons qui pourraient expliquer pourquoi les élèves scolarisés dans les institutions scolaires privées réussissent mieux est leur niveau élevé d'équipement par rapport aux structures publiques.

2. Taux de nouveaux élèves dans les écoles

Chaque année les écoles recrutent des nouveaux élèves. Nous avons voulu connaître les proportions des nouveaux arrivants dans chaque secteur d'enseignement.

Tableau 57 : Distribution des taux de nouveaux élèves dans les écoles

	Taux de nouveaux élèves (%)		
	Jusqu'à 10	De 11 à 20	Plus de 20
% Ecoles publiques	12,3	53,6	34,1
% Ecoles privés	2,2	3,7	-

Beaucoup d'élèves camerounais changent d'écoles chaque année pour plusieurs raisons. Les classes enregistrent par conséquent de nouveaux élèves. Le pourcentage de nouveaux arrivants varie d'une école à l'autre. Il peut dépasser 20% dans certaines écoles. Les institutions publiques comptent 34% d'écoles avec plus de 20% de nouvelles recrues, 54% d'écoles avec des taux de nouveaux élèves compris entre 10 et 20% et 12% d'écoles qui comptent jusqu'à 10% de nouveaux élèves. Quant aux structures scolaires privées, on dénombre 2% d'écoles qui enregistrent jusqu'à 10% de nouveaux élèves et 4% d'entre elles scolarisent entre 10 à 20% de nouveaux élèves. On observe dans les institutions privées l'absence d'écoles qui fonctionnent avec plus de 20% de nouveaux élèves. On observe que les structures privées seraient plus efficaces dans la réussite des élèves parce qu'elles enregistrent moins de nouveaux élèves dont on ne connaît pas le niveau scolaire au moment du recrutement.

4. Caractéristiques des variables extra-scolaires dans le sous-système francophone

1- Origine scolaires des élèves dans les écoles francophones

Les élèves de l'échantillon sont composés de quatre catégories d'élèves selon leur provenance.

- La première catégorie comprend ceux qui n'ont pas changé d'écoles, ils représentent 24% dans le secteur privé et 47% dans le secteur public.
- La seconde est formée d'élèves qui ont déserté les écoles privées pour d'autres écoles privées (2%).
- La troisième catégorie rassemble les élèves qui quittent les écoles privées pour les écoles publiques (1%).
- Le quatrième groupe comprend tous ceux qui viennent d'écoles publiques pour les écoles privées (23%).

Tableau 58 : Distribution des élèves selon le secteur de provenance et d'arriver en 2006

Secteur de départ	Secteur d'arrivée		Sans changement	Ensemble
	Ecoles Privées	Ecoles publiques		
% Elèves écoles privées	2	1	24	27
% Elèves Ecoles publiques	23	3	47	73
Ensemble	25	4	71	100

D'une manière générale, les écoles publiques enregistrent plus de départs d'élèves pour les structures privées. Elles sont 23% à compter des départs d'élèves pour les institutions privées. 3% d'entre elles ont recruté les élèves provenant d'autres écoles publiques. Par contre, 47% d'écoles publiques ont gardé leurs élèves. Pendant ce temps, les élèves des structures privées sont en majorité plus fidèles à leurs écoles. On dénombre parmi les écoles privées 2% qui enregistrent les départs d'élèves pour

d'autres structures privées, 1% d'écoles compte des élèves qui sont inscrits dans les structures publiques. Et 24% d'élèves qui ne changent pas d'écoles dans les institutions privées. Ce phénomène de transfert d'élèves se retrouve également dans les pays développés (A Léger et Langouet,)⁵⁰ Les raisons sont multiples. On peut citer entre autres : l'affectation des parents, le changement de quartier, le refus de redoubler la classe de CM1, les parents qui ne parviennent plus à payer la scolarité dans les institutions privées. On peut penser que les institutions scolaires publiques sont plus démocratiques et les écoles privées plus sélectives dans le recrutement. Contrairement à l'idée qui persiste en France selon laquelle la majorité des usagers du privé ne sont que des usagers temporaires (Alain Léger, 2002), au Cameroun, les élèves de l'enseignement privé ont tendance à terminer leurs études dans le même secteur.

2- Choix du type d'enseignement selon le niveau d'études du chef de famille

La présence de deux secteurs d'enseignement laisse croire à l'existence d'une liberté dans le choix des parents (A. Léger, 2000). Au Cameroun le niveau scolaire des parents influence le choix d'un secteur d'enseignement.

Tableau 59 : Distribution du niveau d'éducation du père et secteur de scolarisation des élèves

Niveau d'études du chef de famille	Public	Privé
% Sans niveau	99	1
% Primaire	76	24
% Secondaire	45	55
% Universitaire	5	95

Public= enseignement privé

Publique = enseignement public

99% de parents d'élèves chef de famille sans niveau scolaire ont inscrit leurs enfants dans le public contre 1% seulement dans le privé. Les chefs de famille du niveau

⁵⁰ Gabriel Langouet et Alain Léger « Public ou privé, trajectoires et réussites scolaires », Paris, éditions européenne Erasme, 1991

secondaire sont 55% à avoir inscrit leurs enfants dans les écoles privées contre 45% dans les structures publiques. 95% de ceux qui possèdent un niveau universitaire scolarisent leurs enfants dans les écoles privées. Nous sommes dans une situation où le choix du secteur d'enseignement est en étroite relation avec le niveau d'études des parents. Il est intéressant de relever que les parents de niveau universitaire sont aussi ceux qui ont de gros revenus et appartiennent aux classes sociales favorisées. Est-ce donc le fait d'avoir de gros revenus qui amène les parents dans les structures privées ? Ou parce qu'ils sont convaincus qu'on y enseigne mieux que dans le public ?

3- Choix des parents selon la profession du chef de famille

On observe que les chefs de famille choisissent différemment d'inscrire leurs enfants dans l'enseignement public et privé selon la profession.

6- Caractéristiques des variables extra scolaires

Tableau 60 : Distribution des professions des parents selon le type d'enseignement

Profession du chef de famille	Public	Privé
% Planteurs, éleveurs	99	1
% Employés et assimilés	99	1
% Ouvriers, petits commerçants,	98	2
% Contractuels du privé et du public de 7, 8, 9 de catégorie, fonctionnaires de D, C, et B	45	55
% Cadres des Professions libérales, Cadres de la Fonction publique de A, Cadres du privé de 10 et plus	35	65
% Grands Commerçants	1	99
% Directeurs généraux	5	95

On s'aperçoit que, parmi les chefs de famille planteurs et éleveurs, 99% inscrivent leurs enfants dans les structures scolaires publiques. De même, 99% des chefs de famille employés, ouvriers et petits commerçants inscrivent leurs enfants dans les écoles publiques. Cela se justifie dans la mesure où ces professions sont associées aux bas revenus. Ces familles sont incapables de s'acquitter de la scolarité dans les écoles privées. Les études d'enfants de familles défavorisées qui fréquentent les structures privées sont financées par les frères et sœurs disposant de moyens. On s'aperçoit

également que les cadres moyens et les hauts cadres du secteur public ou privé inscrivent surtout les enfants dans l'enseignement privé. Les parents ne contentent pas seulement des bons résultats que fournissent les structures privées, mais ils tiennent également compte de leur capacité à financer les études maintenant et plus tard. En définitive, on pourrait penser que les parents tiennent d'abord compte de leur capacité à payer la scolarité des enfants avant de se décider à choisir un type d'enseignement.

5. Analyse des scores bruts dans les écoles publiques et privées.

Nous présentons ici les moyennes des élèves au score global et quelques variables de contexte scolaire. Nous distinguerons les scores obtenus par les élèves des institutions publiques et privées. (Moyenne des scores dans les deux disciplines)

Tableau 61 : Distribution des scores bruts des élèves aux tests dans les écoles publiques.

	Scores	Ecart-types
Qualification des maîtres		
Qualifiés	102,35	15,5
Non qualifiés	102,29	16,9
Absence du maître		
Sans absence :	103,97	16,6
Absence	103,33	14,8
Leçon modèle		
Oui	103,71	15,7
Non	101,56	16,6
Taille de la classe		
Taille > 52 :	103,55	15,8
Taille < 52	103,98	16,2
Mode de regroupement		
Multi grade	95	16,4
Double vacation	101,23	16,7
Simple vacation	103,67	15,8
Disponibilité de manuels scolaires		
Mathématiques :		
Français :	101,28	16,3
Maths + français	102,39	16,6
	103,28	16,1
Retards des maîtres		
Sans retard	102,11	15,2
Retard fréquents	101,15	15,7
Toujours en retards	99,28	16,3
Confort de l'école		

Aucun	90,7	14,9
Eau	104,5	15,7
Electricité	101,9	16,4
Latrine	102,1	16,6
Zone d'implantation		
Rurale	99,67	16,8
Urbain	102,92	15,9
Taux de redoublement		
Jusqu' à 10% de redoublants	102,13	16,9
De 10 à 20% de redoublants	100,22	16,6
Supérieur à 20% de redoublants	99,67	16,4
Salaire moyen		
Jusqu' à 50 000	98,4	15,5
Entre 50 000 et 100 000	100,9	15,8
Plus de 100 000	102,6	16,7

Il ressort de ce tableau que les scores des élèves ne changent pas significativement en fonction de la qualification des maîtres. L'effet de la qualification des maîtres sur les scores des élèves est presque nul. Les élèves scolarisés dans les classes où les maîtres sont qualifiés ont en moyenne un score de 102,35 contre 102,29 pour les élèves scolarisés par les enseignants sans qualification.

Les élèves enseignés par les maîtres souvent absents au cours de l'année scolaire ont des scores équivalents à ceux qui fréquentent les classes où les maîtres ne sont jamais absents. Ces constats rejoignent les auteurs qui soutiennent que les absences de l'enseignant diminuent les heures consacrées à l'enseignement mais n'influencent pas les progressions des élèves. On observe que les heures consacrées par les maîtres à l'enseignement n'influencent pas les résultats scolaires des apprenants. Ainsi, il n'y a «Pas de relation entre les heures d'enseignement et les résultats des élèves au niveau global»⁵¹.

L'organisation des leçons modèles au sein des écoles est bénéfique pour les maîtres et pour leurs élèves. Elle influence les scores des élèves. Les élèves scolarisés dans les classes où l'enseignant bénéficie des séances de leçons modèles obtiennent

⁵¹ Bruno Suchaut ; L'organisation du temps scolaire, quel Bilan, quelles perspectives, IREDU-CNRS et université de Bourgogne, Mai 2009

103,71 points. Leurs homologues qui fréquentent les classes où le maître n'ont jamais assisté aux leçons modèles obtiennent 101,56 points.

Le nombre moyen d'élèves par maître n'influence la progression des élèves. Ils ont des résultats scolaires équivalents lorsqu'ils fréquentent une classe où le maître encadre un nombre d'élèves inférieur ou supérieur à 52 élèves

Dans les écoles publiques, les élèves scolarisés dans les classes multigrades progressent moins que leurs homologues qui fréquentent les classes organisées en simple ou double vacation.

Par contre, les retards des enseignants influencent les scores des élèves. Ceux qui sont toujours en retard sont associés à un score de 99,23 points. L'écart de score entre les enseignants qui ne sont jamais en retard et ceux qui sont toujours en retard est de 3 points

S'agissant du confort de l'école, les élèves scolarisés dans les écoles publiques équipées en eau courante progressent mieux que les autres puisqu'ils obtiennent 104,5 points. Ceux qui fréquentent les écoles équipés de latrines obtiennent 102,1 points. Il est préférable pour les élèves d'écoles publiques d'être scolarisés dans les écoles équipées en eau que celles équipées en latrine.

La zone d'implantation des écoles publiques crée des différences dans les résultats des élèves. Ceux qui fréquentent les écoles urbaines obtiennent 102,92 points contre 99,67 pour leurs camarades scolarisés dans les zones urbaines.

Concernant le taux de redoublement de la classe, on observe une variabilité dans les scores des élèves en fonction du nombre de redoublants scolarisés dans la classe. Les élèves qui fréquentent les classes qui comptent 10% de redoublants obtiennent 102,13 points. Ceux qui sont scolarisés dans celles qui enregistrent entre 10 et 20% de redoublants obtiennent 100,9 points et leurs camarades scolarisés dans les classes qui fonctionnent avec un taux de redoublement supérieur à 20 % ont 102,62 points.

Le salaire moyen des maîtres est associé aux écarts de réussite des élèves dans le sous-système francophone. Les élèves enseignés par les maîtres qui perçoivent plus de 100 000 FCFA de salaire moyen mensuel obtiennent 102,6 points tandis que ceux qui fréquentent dans les classes où les enseignants bénéficient de 50 000 FCFA ont 98,4 points.

Tableau 62 : Distribution des scores bruts des élèves dans les écoles privées.

	Scores	Ecart-types
Qualification des maîtres		
Qualifiés	103,36	14,5
Non qualifiés	103,21	15,9
Absence du maître		
Sans absence :	103,27	16,6
Absence	101,33	14,8
Leçon modèle		
Oui	103,71	15,7
Non	101,56	16,6
Taille de la classe		
Taille > 52 :	103,55	15,8
Taille < 52	103,98	16,2
Mode de regroupement		
Multi grade	95	16,4
Double vacation	101,23	16,7
Simple vacation	103,67	15,8
Disponibilité de manuels scolaires		
Mathématique :		
Français :	101,28	16,3
Maths + français	102,39	16,6
	103,28	16,1
Retards des maîtres		
Sans retard	102,11	15,2
Retard fréquents	101,15	15,7
Toujours en retards	99,28	16,3
Confort de l'école		
Aucun	90,7	14,9
Eau	104,5	15,7
Electricité	101,9	16,4
Latrine	102,1	16,6
Zone d'implantation		
Rurale	99,67	16,8
urbain	102,92	15,9

Taux de redoublement		
Jusqu' à 10% de redoublants	102,13	16,9
De 10 à 20% de redoublants	100,22	16,6
Supérieur à 20% de redoublants	99,67	16,4
Salaire moyen		
Jusqu' à 50 000	98,4	15,5
Entre 50 000 et 100 000	100,9	15,8

Il apparaît du tableau ci-dessus que dans les institutions privées du sous-système francophone, la qualification des maîtres exerce un effet sur les scores des élèves. Les élèves enseignés par les enseignants qualifiés obtiennent 103,36 points. Ceux scolarisés dans les classes où les maîtres ne sont qualifiés obtiennent un score de 102,21 points

Les scores des élèves varient en fonction des absences des enseignants de CM2. Les élèves enseignés par les maîtres sont souvent absents au cours de l'année scolaire enregistrent en moyenne 101,33 points. Ceux qui fréquentent dans les classes où les maîtres ne s'absentent jamais pendant l'année scolaire obtiennent un score de 103, 27 points.

Par contre, le nombre d'élèves par classe n'influence pas la réussite des élèves dans les écoles privées. Les élèves qui sont scolarisés dans les classes à petits effectifs ne réussissent pas mieux que les autres élèves qui fréquentent dans les classes à gros effectifs.

Les enseignants de l'enseignement privé profitent d'avantage des cours modèles organisés au sein de l'établissement. L'écart de performance scolaire entre les élèves qui sont scolarisés dans les classes où les maîtres bénéficient des cours modèle et ceux qui fréquentent dans les classes où le maître n'en bénéficient pas est de 2 points.

Le pourcentage de redoublants dans les classes est associé à une variabilité des scores des élèves. Plus ce taux augmente, moins meilleurs sont les scores des élèves. Les élèves qui fréquentent les classes où les redoublants n'excèdent pas 10% obtiennent un moyen de 102, 13%. Ceux qui sont scolarisés dans les classes où le taux de redoublement est au dessus de 20% obtiennent un score de 99,67.

Le mode de regroupement des élèves exerce une influence sur les acquisitions des élèves dans l'enseignement privé francophone. A caractéristiques individuelles comparables, un élève progresse différemment selon le mode de regroupement adopté dans la classe fréquentée. Les élèves qui fréquentent dans les classes où les maîtres pratiquent la simple vacation ont de meilleurs résultats que ceux scolarisés chez les maîtres qui pratiquent le mode multigrade. Ce résultat ne rejoint pas ceux d'autres études sur le mode de regroupement des élèves en Afrique. Les meilleures progressions sont obtenues dans les classes multigrades (A. Mingat et J.P. Jarousse, 1992) sur le Togo. L'effet moyen de cette façon d'organiser la classe est quantitativement faible mais de signe positif (A. Mingat et B. Suchaut, 2000). Dans les classes de notre échantillon, la taille des classes multigrades se situe en moyenne à 40 élèves. Ce mode de regroupement se rencontre surtout dans les zones où il manque d'élèves et d'enseignants. Les classes où les maîtres pratiquent la simple vacation sont des classes à gros effectifs.

6. Analyse des scores bruts et quelques variables extra-scolaires

1- Score bruts et raisons de changement d'école

Les élèves ont des scores différents selon les raisons qui les ont poussés à changer de secteur d'enseignement.

Tableau 63 : Distribution des scores et raisons de changement de secteur

Raisons de changement d'école	Score moyen	Ecart-type
Affectation des parents	103,12	15,87
Changement de résidence	103,31	15,32
Refus de redoubler le CM1	91,45	13,21

Le tableau ci-dessus appelle les commentaires ci-après. Les élèves qui changent d'établissement pour des raisons liées à l'affectation des parents ou de changement de quartier de résidence obtiennent 103 points. Ceux qui changent d'école parce qu'ils ne souhaitent pas redoubler le CM1 sont associés aux mauvais résultats scolaires (91

points). Les élèves qui changent d'école pour des raisons d'affectation des parents et de changement de résidence progressent de façon identique.

101.5 Scores bruts et changement d'écoles

Les élèves progressent différemment en fonction du type d'école nouvellement intégré

Tableau 64: Score des élèves en fonction du type d'école issu du changement

	Score initial	Score finale	Ecart de score
Public/public	101,10	101,27	0,17
Public/privé	98,25	101,89	3,64
Privé/privé	104,53	104,97	0,44
Privé/publique	103,33	102,84	0,49

Public/privé = l'élève provient du public pour le privé.

Privé/public = l'élève provient du privé pour le public.

Il apparaît qu'en moyenne, les élèves qui quittent le public pour les écoles privées obtiennent des scores plus élevés puisque l'écart entre le score aux tests de fin d'année et le score aux tests de début de CM2 est 3,64%. Cette performance apparente des écoles privées expliquerait leur notoriété auprès des parents qui veulent y inscrire leurs enfants par tous les moyens. D'une manière générale, en dépit des efforts du Gouvernement pour développer l'offre publique d'éducation, les écoles publiques continue de perdre les élèves au profit des structures privées et l'équipement de l'école.

10.2 Analyse des acquisitions des élèves dans le sous-système francophone

1- Effet global de variables décrivant les conditions d'études

Pour mieux analyser les effets des variables sur les acquisitions des élèves dans le sous-système francophone, nous les avons scindées en deux groupes.

Le premier groupe comprend les variables qui portent sur le maître (VM). Il s'agit de la qualification, du nombre de jours d'absence, du retard, du salaire moyen mensuel de participation aux leçons modèles.

Le second groupe de variables caractérise les salles de classe et l'école (VCE). Il comprend le taux de redoublants dans la classe, du mode de regroupement des élèves et le ratio élève par maître. Equipement de l'école,

Tableau 65 : Part de la variance expliquée par les chaque groupe de variable

Groupes de variables	% variance de score expliquée
VM	10,94
VCE	3,89
TE	4,63
VM + VCE+TE	19,45

Aucun groupe n'apporte à lui seul 20% de la variance totale. Le groupe de variables caractérisant les maîtres explique 11% de la variance totale des scores. Les caractéristiques des maîtres et de la classe expliquent 14,83% de la variance totale. Tandis que les groupes joints apportent un pouvoir explicatif de 19,45%. Le gain de 3,83% variance montre que les caractéristiques de la classe fréquentée à un important pouvoir explicatif de la différence de scores des élèves. Différents travaux ont montré que les caractéristiques des maîtres influençaient modérément les acquisitions des élèves en Afrique (Jean-Marc Bernard et al. , 2004). Il a été montré également que au delà de la compétence de du maître, la motivation en termes de revenus apportait une amélioration des scores des élèves (Katarina Michaelowa, 2002)⁵² L'introduction du secteur d'enseignement améliore le modèle de 5 points.

⁵² K. Michaelowa, (2002), Teachers Job Satisfaction, Student Achievement, and cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa, discussion paper, Hambourg Institute of International Economics (HWWA).

3 Analyse des effets des différentes variables caractérisant les conditions de scolarisation sur les scores dans sous-système francophone

Tableau 66 Modèles explicatifs des scores dans le sous système Francophone

Variables		M15	M16	M17
référence	active	b sign.	B sign	
Caractéristiques des maîtres				
Qualification maîtres				
Non qualifiés	Qualifiés	2,45**	2,31**	2,22***
Absences des maîtres	Absences ≤ 2jours	-1,21 ***	-1,11***	-1,02**
Sans absence	Absences > 2 jours	-2,32***	-2,26***	-2,13**
Retards des maîtres	Quelques retards	0,21**	0,14ns	0,9**
Toujours	Sans retard	1,02**	0,97**	0,88**
Leçon modèle				
Oui	Non	-1,34***	-1,04 ***	-0,98***
Salaire moyen				
Moins de 50 000	De 50000 à 100 000	2,56***	2,43***	2,12***
	Plus de 100 000	3,51***	2,51***	2,23***
% de Redoublants 2006	De 10% à 20 %	-0,92**	-0,89**	-0,71 **
Jusqu' à 10%	Au dessus de 20%	-1,02**	-0,83**	-0,69**
Caractéristiques de la classe				
Taille de la classe				
Taille>52	Taille < 52		0,18 ns	0,9ns
Mode de regroupement				
Simple vacation	Double vacation		0,13 ns	0,8 ns
	Multigrade		0,62**	0,43**
Ratio élèves / maître				
Jusqu' à 60 élèves			0,21 ns	0,10 ns
Au dessus de 60 élèves			0,14 ns	0,06 ns
% de redoublants dans la classe	% de redoublants de 10 à 20%		0,82**	0,72**
des redoublante jusqu' à 10%	% de redoublants supérieur à 20		0,94**	0,83**
Equipement de l'école	Electricité		0,81**	0,71**
	Cantine		0,44**	0,37**
Eau	Latrine		0,11 ns	0,08 ns
Type d'école				
public	privé			1,20***
Constante		98,72	96,76	92,14
R²		10,94	14,83	19,45
gain		-	3,89	4,63

Les variables qui caractérisent les conditions de scolarisation des élèves sont nombreuses. Dans un souci de clarté et de lisibilité, nous avons choisi quelques variables jugées pertinentes pour la construction des modèles. (Test de χ^2).

De manière générale, la qualification de l'enseignant entraîne des différences au niveau des scores des élèves. Il apparaît qu'à caractéristiques de maîtres données, les élèves enseignés par les maîtres qualifiés ont en moyenne 2,5 points de plus que ceux qui sont scolarisés par les maîtres non qualifiés. Nos résultats vont dans le sens contraire des conclusions des études menées sur les pays africains qui montrent l'absence d'un effet positif de la formation professionnelle des maîtres sur les acquis des élèves (A. Mingat et J.P. Jarousse, 1992). Ici, se pose en Afrique le problème de l'efficacité de la formation dans les écoles Normales.

Le retard en classe entraîne des différences dans les résultats des élèves. Il apparaît qu'à caractéristiques scolaires comparables, les élèves enseignés par des maîtres toujours absents ont en moyenne 1 point de moins que ceux enseignés par les enseignants qui n'enregistrent pas d'absence au cours de l'année scolaire. Dans la réalité, les maîtres absents n'offrent pas aux élèves tout le temps d'enseignement nécessaire aux enfants. On constate que les maîtres qui sont toujours absents sont aussi ceux perçoivent un faible salaire et qui exercent des activités extra-scolaires.

Les salaires ont un impact significatif sur les résultats des élèves. Toutes choses égales par ailleurs, les élèves enseignés par les maîtres qui perçoivent des salaires au dessus de 100 000 FCFA ont à leurs avantage 3,5 points de plus que leurs camarades qui fréquentent les classe enseignées par les maîtres qui perçoivent moins de 25 000 FCFA par mois. Un revenu important empêche les enseignants de se livrer à des activités extra scolaires ou de s'absenter pour arrondir les fins de mois difficiles.

Enfin, L'enseignement privé se révèle avoir un impact important sur les scores des élèves. Un élève de l'enseignement privé a un avantage de 1 point sur son camarade de l'enseignement public lorsqu'on contrôle les autres variables du modèle.

10.2 Sous-système anglophone

Les caractéristiques qui décrivent le contexte de scolarisation des élèves restent les mêmes que celles utilisées dans le sous-système francophone. Elles portent sur les caractéristiques des maîtres et des classes.

10.2. 1 Description des facteurs décrivant les conditions de scolarisation de l'échantillon anglophone

1- Quelques caractéristiques des maîtres

1-1 Qualification des maîtres

Les maîtres qualifiés sont ceux qui ont reçu une formation professionnelle dans les écoles de formation anglophone. Ils sont formés pour enseigner uniquement dans les écoles de la zone anglophone du pays.

Tableau 67: Distribution des maîtres selon leur qualification (en %)

	Maîtres qualifiés	Maîtres non qualifiés	Ensemble
% Enseignement public	73,6	1,6	75,2
% Enseignement privé	2,5	22,3	24,8
% Ensemble	76,1	23,9	100

Le sous-système anglophone compte 75,2% de maîtres dans l'enseignement public et 24,8% dans l'enseignement privé. Les maîtres qualifiés sont plus nombreux dans les structures publiques. L'enseignement privé compte seulement 2,5% de maîtres qualifiés. Les écoles privées anglophones emploient surtout les maîtres non qualifiés. Par rapport à l'enseignement public où le nombre de maîtres qualifiés est important, les

résultats des élèves devraient être faibles. On devrait par contre espérer que les écoles publiques feraient mieux progresser leurs élèves.

1.2 Salaires moyens des maîtres

Tableau 68 Distribution des salaires moyens dans l'enseignement public et privé (en FCFA)

	Maîtres qualifiés	Maîtres non qualifiés
Enseignement public	150 000	70 000
Enseignement privé	75 000	50 000

Par rapport aux maîtres qui exercent dans l'enseignement privé francophone ceux qui enseignent dans l'enseignement privé du sous-système anglophone sont mieux payés. Un enseignant qualifié de l'enseignement anglophone perçoit mensuellement 75 000 FCFA tandis que celui qui n'a pas de qualification perçoit à la fin du mois 50 000 FCFA. L'écart de salaire est de 5000 FCFA pour les maîtres qualifiés et de 15 000 FCFA pour ceux qui ne sont pas qualifiés. Le niveau élevé des salaires dans les institutions privées anglophones pourraient expliquer les bonnes performances obtenus par leurs élèves aux tests de connaissance par rapport à celles obtenues par les élèves francophones. Le salaire moyen des maîtres qualifiés ne changent pas d'un sous système à l'autre puisque les salaires des fonctionnaires sont homologués selon le grade dans la Fonction publique camerounaise.

1.3 Encadrement des élèves

Tableau 69 : Distribution du ratio élèves par un maître

	Public	Privé
Ratio Elève/maître	50	30

La lecture du tableau ci-dessus permet d'observer que le nombre moyen d'élèves par maître est meilleur que chez les francophones. Dans l'enseignement privé, on rencontre 30 élèves en moyennes par maître. Il est de 50 élèves en moyenne par enseignant dans l'enseignement public soit une différence de 10 élèves. Les faibles effectifs par maître permettent de mieux s'occuper des enfants en situation d'apprentissage. Par rapport au sous-système francophone, les effectifs d'élèves par maître sont plus faibles. L'écart par maître s'élève à 15 élèves dans l'enseignement public et de 12 élèves dans l'enseignement privé à l'avantage du sous système anglophone.

1.4 Participation des maîtres aux leçons modèles dans le sous système anglophone.

Tableau 70 : Distribution des maîtres selon qu'ils participent aux leçons modèles

	Ecoles publiques	Ecoles privées
% des maîtres	97	99,9

Les maîtres d'écoles privées anglophones bénéficient en majorité des leçons modèles. 97% de ceux qui enseignent dans les institutions publiques participent aux leçons modèles pendant l'année scolaire. En revanche, ceux de l'enseignement privé sont 99,9% à suivre les séances de leçons modèles. Ils sont plus nombreux dans les écoles publiques anglophones à assister à ces séances dans les institutions publiques francophones. On pourrait expliquer les meilleurs rendements des maîtres d'écoles privées anglophones par leur volonté à participer aux leçons modèles au cours de l'année scolaire.

1.4 Absence moyenne des maîtres anglophones

Tableau 71 : Distribution des jours d'absences annuel les des maîtres en %

	Absences			total
	aucune	Jusqu'à 12	Plus de 12	
% Maître écoles publiques	1	12	55	68
% Maîtres écoles privées	26	4	2	32
Ensemble	27	16	57	100

Les enseignants de l'enseignement public anglophone sont fréquemment absents des salles de classe. Ils sont 1% à être présent en classe toute l'année. Par contre, les maîtres d'écoles privées anglophones s'absentent peu. Ils sont seulement 6% à enregistrer des absences. L'idéal serait que tous les maîtres soient présents en classe. En général les enseignants anglophones sont plus présents en classe que leurs collègues du sous-système francophone.

1.5 Possession des manuels de Mathématiques et de Français par les maîtres

Pour mieux préparer les leçons les maîtres ont besoin des manuels inscrits aux programmes scolaires.

Tableau 72 : Distribution des maîtres par secteur selon la possession des manuels scolaires

	Français uniquement	Maths uniquement	Français + Maths
% maîtres publiques	28	12	60%
% maîtres privés	2	6	92%

Maths = mathématiques

On constate que 60% de maîtres anglophones possèdent les livres de Français et de Mathématiques alors que nous avons noté 40% chez les francophones. 92% de maîtres du privé détiennent les deux livres. On peut penser que les enseignants anglophones préparent les leçons qu'ils enseignent aux élèves. Par contre, leurs homologues francophones disposent moins de livres de préparation des leçons.

10.5 Caractéristiques des classes anglophones

Elles portent sur le mode de regroupement des élèves dans la classe et la proportion des redoublants dans les salles de classe.

1 Mode de regroupement des élèves

Tableau 73 : Distribution du mode de regroupement des élèves selon le type d'écoles

	Public	privé
% Ecoles Multigrade	9,2	1,2
% Ecoles Double vacation	24,7	2,6
% Ecoles Simple vacation	66,1	96,2

On note d'après le tableau que les écoles privées anglophones pratiquent peu le mode de regroupement multigrade. 1,2% des écoles utilisent ce mode de regroupement. 96% pratiquent la simple vacation. Les modes de regroupement d'élèves en double vacation (24%) ou simple vacation (66%) sont plus fréquents dans l'enseignement public anglophone.

2.4. Les redoublements chez les anglophones

Tableau 74 : Pourcentage des redoublants dans les classes selon le type d'enseignement.

% des redoublants en classe	Public	privé
Jusqu'à 10%	60,4	75,8
De 10 à 20%	29,7	18,3
% Supérieur à 20%	9,9	5,9

Dans les classes anglophones, les redoublants sont moins nombreux dans les salles de classe. Les classes des structures publiques sont 60,4 % contre 75,8% en moyenne de class 6 d'écoles privées qui enregistrent 10% de redoublants. 9,9% des classes publiques scolarisent 20% de redoublants. Par contre, 5,9% des classes dans les institutions privées scolarisent un taux de redoublement supérieur à 20%. Lorsqu'on rapproche ces taux avec ceux des francophones on note qu'ils sont plus importants.

10.2.1 Analyse des variables de contexte scolaire

Tableau 75 : Les facteurs de contexte de scolarisation des élèves et scores des élèves anglophones

	Scores	Ecart-types
Caractéristiques des maîtres		
Qualification des maîtres		
Non qualifiés :	103,29	15,2
Qualifiés :	103,31	15,9
Absences mensuels des maîtres		
≤2jours	105,02	14,6
>2 jours	104,99	15,9
Leçon modèle		
Oui :	106,21	15,7
Non	103,66	16,2
Salaire moyen des maîtres		
Moins de 50 000	99,61	14,5
De 50000 à 100 000	101,83	17,7
Plus de 100 000	104,31	16,3
Retards des maîtres		
Toujours	98,94	15,2
Quelques fois	101,62	16,1
Sans absence	103,91	15,6
Caractéristiques de la classe		
Taille de la classe		
Taille>52 :	103,98	16,8
Taille < 52 :	101,55	16,6
Mode de regroupement		
Simple vacation	105,53	15,3
Double vacation	103,42	16,4
Multigrade	99,44	15,6
Encadrement des élèves (en élèves)		
≤60	102,9	16,3
>60	101,6	14,9
% de redoublement dans la classe		
% des redoublants jusqu'à 10%	103,22	15,85
% de redoublants de 10 à 20%	101,27	15,52
% de redoublants supérieur à 20%	99,92	15,99

Il apparaît dans le tableau ci-dessus que les scores des élèves ne varient pas également en fonction de la qualification des maîtres. Il n'existe pas de relation significative entre la qualification des maîtres et les scores des élèves. Les élèves

scolarisés dans les classes où les maîtres sont qualifiés ne réussissent pas mieux que les autres.

Les scores des élèves varient lorsque les maîtres suivent les cours modèles organisés dans l'établissement ou à l'inspection primaire. Les élèves scolarisés dans les classes où les maîtres ont participé aux séances de leçons modèles ont un avantage de 1,22 point que les autres élèves qui fréquentent les classes où les maîtres ne participent pas aux leçons modèles.

On observe des différences dans les performances des élèves en fonction des revenus moyens des maîtres. En effet, les scores d'élèves s'améliorent avec la hausse des revenus. Les salaires moyens supérieurs à 100 000 FCFA sont associés à un score de 104,3 points tandis que les élèves scolarisés dans les classes tenues par les enseignants avec un salaire moyen inférieur à 50 000 FCFA sont associés à des scores moyens de 99,6 points.

S'agissant des retards effectués par les maîtres, ceux qui n'enregistrent aucune absence cours du mois sont associés à des bonnes performances des élèves. Les élèves enseignés par ces enseignants obtiennent un score de 103,9 point. Ceux qui sont scolarisés dans les classes où les maîtres sont toujours absents obtiennent 98,9 point. L'écart de score est de 5 points.

Concernant les caractéristiques des classes, la taille de la classe ne crée pas des différences dans le score des élèves. Les élèves progressent aussi bien dans les classes à gros effectifs que dans celles à faibles effectifs. Le mode de regroupement multigrade fait moins progresser les élèves puisqu'il est associé à un score moyen de 99,5 points. Par contre, les maîtres qui encadrent des effectifs d'élèves inférieurs à 60 sont associés à des scores légèrement supérieurs à leurs collègues qui encadrent plus d'élèves.

10.3.1 Analyse de l'impact des différentes variables sur les scores des élèves

Tableau 76 : Modèles explicatifs des scores

Variables		M18	M19	M20
référence	active	b sign	b sign	
Caractéristiques des maîtres				
Qualification maîtres Non qualifiés	Qualifiés	0,71*	0,65*	0,61*
Absences des maîtres Sans absence	Absences > 2 jours Absences ≤ 2 jours	-0,29 ns -0,17 ns	-0,19 ns -0,15 ns	-0,11 ns -0,06 ns
Leçon modèle Oui :	Non	-1,22**	-1,13**	-1,03**
Salaire moyen Moins de 50 000	De 50000 à 100 000 Plus de 100 000	1,49*** 1,78***	1,09*** 1,12**	0,99*** 1,01***
Retards des maîtres Sans absence	Quelques fois Toujours	1,33 *** 1,84***	1,23*** 1,68***	1,24*** 1,31***
Taux de Redoublants 2006 Inférieur à 10%	De 10% à 20 % Au dessus de 20%	-1,11** -1,32**	-1,06** -1,19**	-1,02** -1,06**
Caractéristiques de la classe et écoles				
Taille de la classe Taille > 52	Taille < 52		0,79*	0,61*
Mode de regroupement Simple vacation	Double vacation Multigrade		-0,73* -0,89*	-0,56* -0,83*
élèves / maître Jusqu'à 60 élèves/maître	Au dessus de 60 élèves/maître		-0,68*	-0,61*
% de redoublants dans la classe % de redoublants jusqu'à 10%	% de redoublants de 10 à 20% % de redoublants supérieur à 20%		-0,91** -1,01**	-0,86** -0,98**
Equipement de l'école Eau	Electricité Cantine Latrine		-1,91*** -1,74*** -3,01***	-1,89*** -1,45*** -2,89***
Leçon modèle Oui	Non		-0,75ns	-0,66**
Type d'écoles public	privé			1,99***
Constante		89,74**	97,61**	95,79**
R ²		12,42	16,19	21,16
Gains de variances			3,77	4,97

1- Caractéristiques des maîtres

Dans le sous-système anglophone, Toutes choses égales par ailleurs, l'impact de la qualification du maître est significatif. Si nous tenons compte de l'ancienneté ou du degré de qualification, l'impact de la qualification du maître est encore plus significatif.

Les absences des maîtres ont également un impact significatif sur les scores des élèves. Les élèves scolarisés dans des classes où les maîtres sont toujours absents obtiennent de moins bons scores par rapport à leurs camarades scolarisés dans les classes où les maîtres sont toujours présents en classe.

Les salaires perçus par les maîtres semblent jouer un rôle sur les scores des élèves. Ceux qui sont enseignés par les enseignants qui perçoivent des salaires élevés ont des avantages en termes de scores. A titre d'exemple, à caractéristiques comparables, les élèves enseignés par les maîtres qui perçoivent en moyenne des salaires au dessus de 100 000 FCFA ont en moyenne 2 points de plus que ceux qui fréquentent dans les classes tenue par les enseignants percevant jusqu'à 25 000 FCFA.

Concernant les retards au cours enregistrés par les maîtres, en contrôlant les autres variables on observe un impact des retards des maîtres les scores. Toutes choses égales par ailleurs, il est préférable pour un élève d'être scolarisé dans une classe où le maître ne vient pas toujours en retard. L'écart de scores est de 2 points à l'avantage de ceux qui fréquentent les classes où les maîtres sont toujours à l'heure en classe.

Les données de l'enquête ont permis de calculer pour chaque maître le pourcentage des élèves qui ont redoublé dans sa classe en 2006. Les élèves qui sont enseignés par les maîtres ayant enregistré jusqu'à 10% de redoublement dans leur classe l'année précédente ont un avantage de 1 point par rapport à ceux qui sont scolarisés par les maîtres qui ont obtenu plus de 20% de redoublement d'élèves en 2006.

2- Caractéristiques des écoles

La taille de la classe n'influence pas les apprentissages des élèves dans la partie anglophone. Les résultats des élèves sont presque identiques.

L'effet du mode de regroupement est presque imperceptible sur les scores des élèves. Les scores des élèves qui fréquentent les cours organisés en simple vacation sont légèrement au dessus de leurs camarades scolarisés dans les classes organisées en double vacation ou en mode multigrade.

Par contre le pourcentage de redoublants présents dans les classes au moment de l'enquête joue sur les scores des élèves. A caractéristiques comparables, les élèves qui fréquentent dans les classes où on compte plus de 20% de redoublants obtiennent en moyenne 1 point de moins que leurs camarades scolarisés dans les classes où l'on enregistre plus de 20% de redoublants.

On trouve un impact de l'équipement des classes et des écoles sur les scores. Il vaut mieux pour des élèves de fréquenter les écoles équipées en eau potable et en cantine scolaires. Toutes choses égales par ailleurs, un élève scolarisé dans une école équipée en eau courante obtient un point de plus que son camarade qui fréquente les écoles sans eau.

Dans le sous-système anglophone les élèves qui sont scolarisés dans les écoles privées ont en moyenne 2 points d'avance sur leurs camarades des écoles publiques. L'enseignement privé anglophone est plus efficace en termes de progressions des élèves que l'enseignement public.

Conclusion Générale

Parvenu au terme de cette recherche, il est utile de rappeler que l'objectif poursuivi était l'analyse comparée de l'efficacité de l'enseignement public et privé au Cameroun. Il s'agissait de montrer la capacité de l'un ou l'autre type d'enseignement à fournir aux élèves de meilleurs résultats scolaires au cours de leur scolarité de CM2 ou de class 6. Nous avons voulu savoir si la scolarisation dans l'enseignement privé au lieu de l'enseignement public garantissait aux élèves de meilleures performances scolaires. Nous avons administré des tests de connaissances aux élèves de cours moyens deuxième année du sous-système francophone et de class 6 du sous-système anglophone. Pour évaluer la progression des élèves les tests ont été administrés au début et à la fin de l'année scolaire 2006/2007.

Comme toute recherche de ce type, il est important de relever que les résultats obtenus sont liés à la méthodologie utilisée (Méthode d'échantillonnage, dispositif d'enquête, disponibilités matérielles, humaines et financières). Les limites et contraintes diverses rencontrées au cours de cette recherche, notamment lors de la mise en œuvre du dispositif empirique pour la collecte de données (questionnaires, tests initiaux et tests finaux) ne remettent pas en cause, nous semble-t-il, la validité de notre démarche et la portée des résultats économétriques obtenus.

1- Le bilan

Avant d'aborder l'analyse des scores des élèves dans l'enseignement public et privé, nous nous sommes intéressés à la description du contexte général du développement de l'éducation au Cameroun. Il est apparu que le système éducatif actuel porte encore les marques de la colonisation. L'existence de l'enseignement privé comme partenaire de l'enseignement public date de la période coloniale.

L'analyse comparative des principaux indicateurs d'efficacité de l'éducation révèle que le rendement interne est meilleur dans l'enseignement privé et en particulier dans le privé anglophone. Les taux d'encadrement des élèves, de réussite au CEP et au

concours d'entrée dans les lycées et collèges sont également meilleurs dans l'enseignement privé en général.

Concernant l'enseignement privé, les scores des élèves sont différents selon les quatre familles qui le composent. Les élèves de l'enseignement privé laïc et confessionnel obtiennent de meilleurs scores que les élèves des écoles communautaires et celles des parents.

Avant d'entreprendre l'analyse de l'efficacité de l'enseignement public et privé, nous avons d'abord défini les termes utilisés dans le cadre de ce travail de recherche. Si l'efficacité de l'éducation s'intéresse à la capacité de l'école à optimiser les résultats des élèves, la qualité de l'école fait référence à toutes les conditions de scolarisation de l'élève et aux variables scolaires qui augmentent leurs connaissances au cours de l'année scolaire. Le climat est l'ensemble des aspects des relations entre les acteurs qui ont une influence sur l'efficacité. Nous avons ensuite proposé un bref exposé de quelques théories sur l'efficacité des écoles et des études empiriques qui ont traité de l'influence du contexte scolaire sur les acquis des élèves : effets « écoles » et effets « classes ». Si les théories s'intéressent à l'école en tant qu'organisation sociale dont le but est de créer des conditions de scolarisation favorables aux apprentissages des élèves, les études empiriques ont toutes montré le rôle important de l'école dans les résultats scolaires. Peu d'études ont comparé l'efficacité de l'enseignement public et privé. Cependant, les rares études empiriques traitant de l'efficacité deux secteurs d'enseignement, notamment les études portant sur les écoles catholiques américaines ont révélé que l'impact de l'enseignement privé sur les acquis des élèves était plus important que celui de l'enseignement public. En France, quelques études se sont penchées sur l'efficacité comparée des écoles publiques et privées. Tanguy (1972) Prost (1982) Ballion (1980) G. Langouet et A. Leger (1984) et Tavan (2004). Les études qui ont comparé les écoles publiques ou privées dans les pays en voie de développement (Cox et Jiménez (1990⁵³ ; Jiménez, Lockheed et Paque, 1991⁵⁴) ont montré que les

élèves scolarisés dans les écoles privées progressent mieux que ceux scolarisés dans les écoles publiques. Au Cameroun mis à part l'étude qui traite de la demande de scolarisation dans les écoles publiques et privées (Fotseu, 2005) aucune étude empirique valable n'a abordé la question de l'efficacité entre les deux secteurs d'enseignement.

Les familles qui font le choix de l'enseignement public comme l'enseignement privé espèrent obtenir une bonne formation pour leurs enfants. Il ne s'agit pas seulement pour elles, d'investir dans les études de leurs enfants mais d'investir dans un type d'enseignement (public ou privé) qui les fasse progresser davantage. Le système éducatif camerounais est inefficace et se caractérise par des redoublements et abandons fréquents ce qui laisse présager un faible niveau scolaire. Ce constat a amené à nous interroger sur les progressions scolaires des élèves dans les institutions publiques et privées. Notre façon d'aborder l'analyse a autorisé la mise évidence des variables ou groupe de variables susceptibles de rendre compte des caractéristiques de l'échantillon et dégager celles qui sont les plus importantes dans l'explication de l'efficacité. Compte tenu du bilinguisme scolaire pratiqué dans le système éducatif Camerounais, nous avons mené les analyses par sous-système, francophone et anglophone, en prenant soin d'insister sur chaque type d'enseignement.

Pour avoir une idée précise du niveau des élèves à l'entrée du CM2 et de classe 6 nous avons administré aux enfants des tests en Langue (Français ou en Anglais) et en Mathématiques en octobre 2006. Le niveau final des élèves a été évalué à l'aide des mêmes tests dans les mêmes disciplines en mai 2007. Notre démarche a permis de déterminer les variables qui ont un impact sur les scores des élèves dans l'enseignement public et privé. Nous avons d'abord analysé séparément l'influence des variables sur les scores des élèves par type d'enseignement. Ensuite nous avons estimé l'effet net de chaque variable ou groupe de variables sur l'efficacité de chaque secteur d'enseignement. Ainsi nous avons pu dégager leur poids et le sens de leur contribution à l'explication de la progression des élèves dans les écoles publiques et privées.

Nous avons utilisés des questionnaires au cours de notre enquête : nous nous sommes intéressés aux caractéristiques des élèves, maîtres et directeurs d'écoles de

l'échantillon d'une part et des caractéristiques des classes et des écoles d'autre part. Il s'agissait d'une part de pouvoir tenir sous contrôle les variables externes pouvant expliquer la progression des élèves, d'autre part de pouvoir expliquer pourquoi l'un ou l'autre type d'enseignement était plus efficace. Les élèves sont plus jeunes dans les écoles privées et ceux qui appartiennent à des familles défavorisées sont plus nombreux dans les écoles publiques. Par contre les élèves de classes sociales favorisées sont plus nombreux dans les écoles privées, ce qui laisse entrevoir un effet de composition du public scolaire. On peut penser que les élèves réussissent moins dans les institutions publiques parce que la composition sociale du public est largement défavorisée. La liste des élèves de notre échantillon admis à l'examen national de CEP en fin d'année scolaire 2007 montre une proportion importante d'élèves d'institutions scolaires privées.

En raison du nombre important des facteurs explicatifs des scores des élèves, nous avons choisi de prendre en compte dans nos modèles ceux qui, d'après la littérature sur l'efficacité des écoles et de l'enseignement, ont influence certaine sur les progressions des élèves de notre échantillon. Nous sommes conscients de la présence de certaines variables cachées, non apparentes dont nous n'avons pas tenu compte dans l'estimation de nos modèles multivariés et logistiques. Leurs effets de nuisance dans les effets nets estimés sont certains. Nous avons enfin utilisé dans l'interprétation des modèles la clause toutes choses égales par ailleurs.

2- L'analyse des scores bruts des élèves

Plus de la moitié des élèves de l'échantillon obtiennent des scores au dessus de la moyenne dans l'ensemble des disciplines proposées aux tests. Les élèves ont de meilleurs résultats en Français qu'en Mathématiques. Dans l'ensemble, les élèves de l'enseignement privé ont de meilleurs résultats que ceux de l'enseignement public. En Mathématiques les élèves de l'enseignement public progressent mieux. En revanche ceux de l'enseignement privé réussissent mieux en Français. Les élèves scolarisés dans l'enseignement public comme ceux scolarisés dans l'enseignement privé obtiennent le

même score brut minimum alors que le score brut maximum le plus élevé revient aux élèves des écoles privées.

S'agissant de l'analyse des scores bruts par item dans le sous-système francophone, nous avons montré des différences de scores par item entre les types d'enseignement d'une part et entre les différentes composantes de l'enseignement privé d'autre part. Les élèves des écoles privées ont répondu juste à un nombre plus élevé d'items que leurs camarades scolarisés dans les institutions publiques. Les élèves d'écoles confessionnelles ont des scores plus élevés aux items de Français. Concernant le sous-système anglophone, il est apparu aussi des différences dans les scores des élèves par item, par discipline et par type d'enseignement. Les élèves des institutions privées anglophones obtiennent un nombre élevé de bonnes réponses aux items d'Anglais et de Mathématiques que leurs camarades du sous-système francophone. Contrairement aux élèves d'écoles communautaires et celles créées par les parents chez les francophones ceux qui sont scolarisés dans les structures similaires chez les anglophones obtiennent des meilleurs résultats. Les élèves de l'enseignement privé anglophone se révèlent meilleurs que leurs homologues francophones.

Par ailleurs, l'analyse conduite par sous-système renseigne que les scores bruts dans les écoles publiques et privées sont différentes. En effet, les élèves d'écoles privées anglophones réalisent de meilleures progressions dans chaque discipline proposée aux tests de connaissance que leurs homologues d'institutions privées francophones. Il en est de même de l'efficacité des écoles publiques, celles du sous-système anglophone sont plus efficaces que les écoles publiques francophones. Au-delà des scores des élèves, les facteurs qui déterminent les progressions des élèves sont analogues dans chaque secteur d'enseignement.

L'analyse des progressions des élèves par sous-système d'enseignement montre que chez les francophones les différences d'acquisition entre les élèves est plus importante au sein des classes qu'entre les classes dans les écoles publiques. Par contre elles sont plus importantes entre les classes qu'entre les élèves dans les structures privées. Dans le sous système anglophone elles sont plus importantes entre les classes

qu'entre les élèves d'une même classe. Une rapide comparaison montre que les différences de réussite sont plus perceptibles entre les classes qu'entre les élèves dans les institutions scolaires publiques anglophones. Par contre dans le sous-système francophone on remarque le contraire et en particulier dans les écoles publiques.

Nous pouvons considérer que les caractéristiques scolaires antérieures influencent les acquisitions des élèves dans les institutions publiques et privées au Cameroun que ce soit dans le sous système francophone ou anglophone. En effet, le succès d'un enfant en classe de CM2 ou de class 6 dans les structures scolaires publiques et privées dépend pour une large part du niveau initial à l'entrée de la classe. Un niveau initial élevé au début de la scolarisation au CM2 ou en class 6 accroît les possibilités de réussir en fin d'année scolaire.

Les caractéristiques de l'élève comme l'âge, le sexe, le revenu des parents etc. influence les acquis d'élèves. Dans le contexte camerounais, les filles progressent autant que les garçons mais elles abandonnent vite les études plus que leurs camarades sans doute à cause des préjugés que les parents ont sur la scolarisation leur scolarisation. Concernant la progression des élèves, les établissements privés sont plus efficaces, leurs élèves progressent mieux que les autres. Les meilleures progressions observées chez les élèves de l'enseignement privé viennent des caractéristiques des maîtres et de l'école mais d'avantage du secteur d'enseignement. Les élèves de l'enseignement privé sont encore meilleurs lorsqu'il s'agit des institutions privées laïques et confessionnelles. L'organisation des cours, le climat de l'école expliquent les meilleures progressions des élèves scolarisés dans les écoles privées laïques et confessionnelle. Les élèves appartenant aux familles favorisés progressent mieux que leurs camarades de familles défavorisée.

L'analyse des progressions des élèves indique aussi que dans l'enseignement privé par exemple les salaires influencent significativement les résultats des élèves. En revanche, Ils n'améliorent pas les prestations des enseignants en termes de progressions des élèves dans les écoles publiques. S'agissant de l'effet du niveau d'éducation du chef de famille il apparaît que les élèves ayant des parents qui ont suivi des études

secondaires ou universitaires ont de bons scores aux tests de fin d'année. Nous pouvons admettre que les caractéristiques d'écoles et des directeurs influencent fortement les acquisitions des élèves dans chaque sous-système. En effet, les élèves progressent mieux lorsqu'ils sont enseignés par les femmes. Ceux qui sont scolarisés en zones urbaines ont de bons meilleurs résultats que leurs camarades des zones rurales. Le confort au sein de l'école crée également des différences de performances. Par exemple les performances scolaires d'un élève scolarisé dans une école équipée en eau courante augmentent par rapport à ceux qui fréquentent dans les écoles sans eau potable.

3- L'analyse multivariée

S'agissant des analyses multi-variées, celles concernant les facteurs explicatifs des acquis des élèves montrent dans le sous système francophone que c'est le passé scolaire des élèves qui explique le plus les performances des élèves que les autres facteurs. Ainsi, les élèves progressent d'autant qu'ils ont un meilleur passé scolaire. Par exemple, à caractéristiques scolaires comparables les élèves qui ont effectué la scolarité maternelle et qui n'ont pas redoublé de classe ont des écarts de performances plus élevés que ceux de leurs camarades qui n'ont pas été scolarisés en maternelle et qui ont redoublé au moins une classe au cours de leur scolarité antérieure. Ces résultats confirment ceux obtenus par des études menées dans les pays africains subsahariens qui affirment que la scolarité antérieure et principalement les scores antérieurs de l'élève créent des différences dans la réussite des élèves.

Il apparaît que les caractéristiques des maîtres et de la classe fréquentée influence les résultats des élèves. Le sexe de l'enseignant semble créer des différences entre les élèves dans chaque secteur d'enseignement. En effets les élèves enseignés par les femmes paraissent profiter de leur enseignement plus que les garçons. En effet, l'ancienneté, le sexe du maître, le diplôme scolaire possédé, le diplôme professionnel obtenu offrent de forte chance à un élève de CM2 ou de class 6 de réussir en fin d'année. Le fait pour un élève d'être scolarisé dans une classe dont le maître pratique la simple vacation par exemple augmente ses chances de réussite. Concernant l'ancienneté des maîtres, on peut retenir que les plus anciens dans la profession sont associés aux

meilleurs résultats des élèves. Mais au-delà de 10 ans d'ancienneté il semble qu'elle n'influence plus significativement les résultats des élèves.

4- Les Modèles logistiques

Il est revenu que les chances de réussite à l'examen national de CEP sont fonction des caractéristiques personnelles de élèves, des maîtres et de l'école. Malgré les préjugés dont elles font l'objet, les filles se révèlent plus chanceuses que les garçons dans la réussite à cet examen. Les élèves toujours en retard ont plus de chance d'échouer au CEP que les autres. Les chances de réussir sont plus élevées chez les élèves qui vivent avec deux parents (famille recomposée ou normale).

Au niveau des classes, les élèves scolarisés dans les classes organisées en simple vacation ont de forte chance de réussir à l'examen national. Par contre la taille de la classe n'influence pas significativement les chances de réussite des élèves. Les résultats ont été également prouvés dans les pays en développement et dans les pays développés. La question de l'influence de la taille de la classe sur les progressions a souvent animé les débats scolaires. Il n'est pas établi que les classes à effectif réduit améliore les résultats des élèves (D. Meuret, 2001)

Il apparaît les élèves scolarisés dans les écoles privées ont des chances plus élevées d'obtenir leur examen en fin d'année que leurs camarades des institutions scolaires publiques lorsqu'on contrôle les autres variables. Ce résultat traduit l'efficacité de l'enseignement privé par rapport à l'enseignement public.

En définitive, par rapport à nos hypothèses, les résultats obtenus dans les modèles montrent que les élèves scolarisés dans les institutions scolaires privées progressent mieux que leurs camarades des structures publiques. Ils confirment par ailleurs l'efficacité de l'enseignement privé toutes composantes confondues par rapport à l'enseignement publique.

A la fin de cette recherche nous admettons sincèrement qu'elle comporte certainement des insuffisances mais nous pensons que cela n'entache pas la rigueur avec laquelle nous avons l'avons menée.

5- En guise de recommandations

Nous préconisons aux responsables du système éducatif d'apporter rapidement des solutions durables aux conditions d'encadrement des élèves dans les écoles publiques et privées.

1- Dans l'enseignement public

Premièrement,

- Recruter des maitres dans les écoles primaires et revoir les mécanismes d'affectation des enseignants dans toutes les localités du pays pour éviter les classes sans enseignant.
- Décentraliser la gestion du personnel enseignant qui se manifeste par l'absence de maîtrise des effectifs des maîtres.
- Former les enseignants de l'enseignement public sur la Base de BEPC au lieu du Probatoire ou Baccalauréat.
- Améliorer les conditions de travail des maîtres de l'enseignement public et valoriser le travail de ces enseignants en leur octroyant des salaires qui leur permettent de vivre décemment.

Deuxièmement,

- Augmenter les structures d'accueil des élèves pour enrayer le phénomène de maîtres sans classe.
- Equiper les écoles en commodités de base pour mettre un peu à l'aise les enfants.

Troisièmement

Il serait utile que le gouvernement camerounais mène une vraie politique de partenariat avec l'enseignement privé.

Il s'agira d'amener les structures privées à recruter les maîtres qualifiés et rapprocher l'enseignement privé des zones rurales.

Il s'agira aussi d'attirer l'attention des Inspecteurs pédagogiques sur leur absence dans l'enseignement privé.

Il s'agira enfin d'aligner les salaires des maîtres de l'enseignement privé sur le niveau de salaire de leurs collègues de l'enseignement public.

2- Enseignement privé

Premièrement,

- Revoir les conditions de création et de fonctionnement des écoles communautaires et celles des parents. Pour éviter le phénomène d'écoles clandestines.
- Permettre aux Inspecteurs de pédagogie de s'occuper également des écoles privées.

Deuxièmement,

- Subventionner l'enseignement privé dans son ensemble.
- Former aussi les maîtres qui enseignent dans les structures privées pour augmenter le nombre de maîtres qualifiés dans ce secteur.

Les recommandations proposées dans le cadre de cette recherche doit tendre vers une démarche globale de refondation du partenariat entre l'enseignement privé et l'enseignement public.

Puisse les pouvoir publics camerounais continuer de conduire la réflexion sur l'enseignement public et privé. Nous espérons que ce travail ouvrira la voie à d'autres recherches de ce genre.

Bibliographie

Albarello, L., E. Bourgeois, J. L. Guyot (2002), Statistique descriptive, Business & Economic, De BOECK, 174 P

Alexander, K. J., A. M. Pallas, (1983), Private schools and public policy: new evidence on cognitive achievement in public and private schools, *Sociology of education*, 56, 4, pp. 170-182.

Alexander, K. J., A. M. Pallas (1985). School sector and cognitive performance: when is a little a little? *Sociology of education*, 58, 2, pp. 115-128.

Allen et Ryan (1972) *Le micro-enseignement, une méthode rationnelle de formation des enseignants*. Ed. Dunod, 158 p.

Amelewonou K.S, Nkengne Nkengne A.P. (2002) *Analyse statistique et modélisation des acquisitions scolaires dans le primaire, mémoire de fin d'étude, Ingénieur des travaux statistiques, ENEA*

Carde, J., (1921) *Une note du Haut Commissaire de la République Française au Cameroun*

Ballion, R (1990), *Approche sociologique du fonctionnement des lycées*, *Education et Formation*, N° 22, P 51-58.

Ballion, R., (1991), *Recherches sur les établissements*, *Les Dossiers Education et Formations*, n° 10, pp. 11-64

Ballion, R. 1980. – « L'enseignement privé : un enseignement sur mesure » ? », *Revue française de sociologie*, 21, 2, pp. 203-231.

Ben-Ayed, C. 1998. – *Approche comparative de la réussite scolaire en milieu populaire dans l'enseignement public et privé. Type de mobilisation familiale et structures d'encadrement*, thèse, Paris, Université René Descartes-Paris V.

Bourdieu, P. et J.C. Passeron, (1970), La reproduction : Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris les éditions de minuit.

Bourdieu, P., et J.C. Passeron, (1964), Les héritiers, Paris, les éditions de minuit.

Bressoux, P. (1990), Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe: quel Impact sur les élèves de CP?, Revue Française de Pédagogie, N° 93, oct-nov-déc.

Bressoux, P. Coustère, C. Leroy-Audouin, (1997). Les modèles multiniveaux dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation, Revue française de sociologie, 38, 1, pp. 67-96.

Bressoux, P (1994). Les Recherches sur les effets-maîtres, Revue française de Pédagogie, N° 118, Juillet-Août-Septembre, 91-97.

Bressoux, P. (1993), Les effets des écoles et des classes sur les apprentissages de la lecture, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.

Brunet, L. (2001) Climat organisationnel et efficacité

CherKaoui, M., (1979), Les paradoxes de la réussite scolaire, PUF, l'Éducateur.

Caillods et N. T. Postlethwaite (1989), Les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les pays en développement, perspectives, vol. 19, N° 2, Paris.

Champion, J.B., N. Tabard, 1996. Les territoires de l'école publique et de l'école privée, Économie et statistique, 293, pp. 41-53.

Coleman T.Hoffer, S. Kilgore,(1981). Public and private school, Washington, National Center for Education Statistics.

Coleman T.Hoffer, S. Kilgore 1982a. Cognitive outcomes in public and private schools, *Sociology of education*, 55, 2/3, pp.

Coleman T.Hoffer, S. Kilgore 1982b. Achievement and segregation in secondary schools: a further look at public and private school differences, *Sociology of education*, 55, 2/3, pp. 162-182.

Cousin.O., (1993) L'effet établissement. Construction d'une problématique », *Revue française de sociologie*, 34, 3, pp. 395-419.

Cousin,O. F. Dubet., J.P. Guillemet (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges, *Revue française de sociologie*, 30, 2, pp. 235-256.

Boudon,R., (1973) L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, Armand.

Coleman, E. Campbell, C. Hobson, J. Mc Partland, A. Mood, F. Weinfield et R. Yord, (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington D.C., US government printing office.

Confemen '2000) guide pour l'évaluation des facteurs de performance à l'école primaire: manuel pratique d'évaluation

Confemen (1999) Les facteurs d'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme pascal sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan Indien

Confemen (1999) Les acteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien, Dakar, 148 p.

Courade,G, Courade, C. cité par Mbala Owono,R., in Ecole coloniale au Cameroun, Approche Historico-sociologique de l'éducation au Cameroun P. 46.

Cox et Jimenez (1991) public and Private secondary Education in developing Country

Demeuse, Baye, Straeten (2005), Nicaise, Matoul, Vers une école juste et efficace, contibution sur les systèmes d'enseignement et de formation. Collection de l'institut wallon de l'évaluation, de la prospecpective et de la statistique. Ed. De Boeck.

Derouet. J. L., (1987). Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet sociologique, Revue française de pédagogie, 78, pp. 86-108

Djame, R., M. M. Onana (2000), Les écoles privées au Cameroun. IPE, 97 P.

Dumay, X (2004), Effet établissement : Effet de composition et / ou effets de pratiques manageriales et pédagogiques. Un état des débats. Les Cahiers de recherches en éducation et formation

Duru-Bellat, Suchaut, B. (2005), L'approche sociologique des effets de contexte scolaire, méthode et difficulté, Revue française de psychologie sociale N° 3, P.7

Duru-Bellat, M., et J.P. Jarousse (1989), Evaluation de la double vacation dans l'enseignement primaire au niger. IREDU-CNRS.

Duru-Bellat, M., J.P. Jarousse., A. Mingat., (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus dans la production des inégalités sociales, Revue française de sociologie, 34, 1, pp. 43-60.

Duru-Bellat, M., A. Mingat, (1988), Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte «fait des différence... », Revue française de sociologie, 29, 4, pp. 649-666.

Duru-Bellat, M., A. van Zanten, (1999). École publique ou école privée ? dans Sociologie de l'école, Paris, Armand Colin (Collection U), pp. 122-123.

Firmin Oyono, (1985), L'histoire du colonialisme camerounais. Ed. Digital, p96. 376p.

Fomba, C.O, (1996), L'enseignement Primaire au Mali : Modes de fonctionnement et acquisition des élèves. Thèse de doctorat, 378 p.

Grisay A. (1994) Des écoles primaires performantes dans l'agglomération bruxelloise, in M. Crahay Evaluation et analyse des établissements de formation : Problématique et Méthodologie, pédagogie en développement, Belgique.

Grisay, A., (1990) Des indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires, Education et formation N° 22, P. 32.

Héran,F., (1996). École publique, école privée : qui peut choisir ?, Économie et statistique, 293, pp. 17-39.

Heymann, S. (1986), Les facteurs de la réussite scolaire dans les pays en développement, in M. Crahay et D. Lafontaine, L'art et la science de l'enseignement, ed. labor, Belgique.

Hoffer and Kilgore (1983), Public and private schools revisited, *Sociology of education*, 56, 4, pp. 208-218.

Jencks, C. et AL. (1972), Inequality: a Reassessment of effect of family and schooling in America. New York.

Jencks C., et AL. (1979) L'Inégalité : Influence de la famille et de l'école en Amérique. Puf Paris.

Jarousse, J.P, et A. Mingat, (1991), Efficacité Pédagogique de l'enseignement à cours multiples dans le contexte français, IREDU-CNRS, Université de Bourgogne.

Jarousse, J.P, A. Mingat, (1992) L'Ecole Primaire en Afrique Fonctionnement, qualité, Produits : Le Cas du TOGO, IREDU, 301 P.

Jarousse, J.P et A. Mingat (1991), Facteurs agissants sur les acquisitions des élèves à l'école primaire au Burkina Faso, IREDU-CNRS, Université de Bourgogne.

Jarousse J.P. Leroy-Andoin C. (1999) Les nouveaux outils d'évaluation, quel intérêt pour l'analyse des « effets-classe » ? in « Education et formation, l'apport de la recherche aux politiques éducatives » Bourdon J., Thélot C., CNRS édition

Kreft, I. G.G (1993) Using multilevel analysis to assess school effectiveness : a study of Dutch secondary schools, *Sociology of education*, 66, 2, pp. 104-129.

Kloekner, H, (2003) Où va le livre en Afrique, édicultures Association, Harmattan N° 57.

Langouet, G, A. Léger (1994), École publique ou école privée ? Trajectoires et réussite scolaires, Paris, Fabert.

Langouet, G. et Léger, A (1991) Public ou privé, Trajectoire et réussites scolaires. Paris éd. Européenne, Erasme

Le Bastard Landrier (2004), Thèse de doctorat en sciences de l'éducation P.21, 391 P.

Madiben Essiben Colonisation et évangélisation en Afrique, héritage scolaire au Cameroun (1885-1956) Ed. Peter Lang, Berne Francfort / M-Las Vegas 1980.

Mballa Owono, (1996) R. L'école coloniale au Cameroun Approche Historico-sociologique édition de l'Imprimerie Nationale p. 12,

Martin Y. (1981) Disparités Régionales dans le développement de l'Education Ed. Unesco P. 42 525 p.

Martin, J.,Y.(1975), (Inégalités Régionales et Inégalités sociales : L'enseignement secondaire au Cameroun septentrionale. Revue française de sociologie, XVI, 317-337

Meuret D. (1998) Intérêt, justice, laïcité. Article publié dans Le Télémaque, Presses Universitaires de Caen, 1998, n°14)

Meuret D. (1999) (dir.) La justice du système éducatif Bruxelles, De Boeck,.

Meuret, D., (2000), Les recherches sur l'efficacité et l'équité des établissements scolaires :

Meuret, D. (2006), Gaëtane C. Améliorer l'école Collection Apprendre. PUF 268 P.

Meuret D. , Duru-Bellat M. (2009) Les sentiments de justice à et sur l'école 280 pages

Meuret D. (2006) L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? Revue française de sociologie Vol. 47 206 p.

Meuret D. (2007) Gouverner L'École ; Une Comparaison France-Etats-Unis éd. PUF

Meuret D. L'école, l'égalité des chances, la gauche et la droite cahier Pédagogiques 2008 N° 467

Mingat, A. (1984), Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences ? *Revue Française de pédagogie*, N° 69, oct.-Nov.-Déc.

Mingat, A. (1991), Expliquer les variétés des acquisitions au cours préparatoire : les rôles des enfants, de la famille et de l'école, *Revue française de Pédagogie*, N° 95 avril-mai-juin.

Michaelowa, K. (2002), Teacher job satisfaction, student achievement, and cost of primary education in francophone sub-Saharan Africa, discussion paper, Hamburg Institut of International Economic (HWWA)

Mvomo-Mengue, L. (1997), L'Ecole Primaire au Gabon : Analyse des Déterminants de la Réussite aux Cours Préparatoires 1^{ère} et 2^{ème} Année, Thèse de doctorat, 318 P

Mungah Tchombé, T. (1993) L'accès des filles à l'éducation de base et à l'enseignement primaire au Cameroun. Dakar : unesco 50 P.

Mungah Tchombé, T. (1999)° Scolarisation des filles au Cameroun 129 p.

Noell, J., (1982), Public and catholic school: a reanalysis of Public and private school, *Sociology of education*, 55, 2/3, pp. 123-132.

Orivel, F., (1989), Les manuels scolaires dans les écoles primaires en Afrique francophone subsaharienne, IREDU-CNRS. Collin.

Paul, J. J., (éd.), (1999) Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs : une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF, " Pédagogies/outils ", 360 p.

San Segundo, J (1987) Do private schools make a difference? Madrid, Asociacion Sudeuropea de economia teorica (Southern European Economics Discussion Series, 50).

Suchaut, B. (2002). La qualité de l'éducation de base en en Afrique francophone : Contexte et facteurs d'efficacité, 7 nov.

Suchaut, B. (2009) L'organisation du temps scolaires, quel bilan, quelles perspectives. Iredu-Cnrs, Université de Bourgogne

Tavan, C. (2004), Ecole publiques, privée, comparaison des trajectoires et de la réussite scolaire, revue française de sociologie, 45-1, P 133-165.

Tanguy, L., (1972). L'État et l'école. L'école privée en France, Revue française de sociologie, 13,3, pp. 325-375.

Tsafack (1992) Les déterminants de la scolarisation des élèves camerounais dans le cycle primaire. Edition de Mercato P.13, 289p.

Tournier, V. (1997), École publique, école privée : le clivage oublié. Le rôle des facteurs politiques et religieux dans le choix de l'école et les effets du contexte scolaire sur la socialisation politique des lycéens français, Revue française de science politique, 47, 5, pp. 560-588.

Willms, J. D, (1985). Catholic-school effects on academic achievement: new evidence from the high school and beyond follow-up study, Sociology of education, 58, 2, pp. 98-114-165

Documents

Annuaire statistique de l'éducation, Secrétariat à l'Education, de janvier 1957.

Ecam II et Annuaire statistique du Cameroun 2006, EDSC II 2004.

Leçons pour l'inspection Université de Bourgogne- IREDU / CNRS.

Journal officiel du Cameroun du 12:2008.

Journal Repère mois d'Août 2008.

[Http://stats.uis.unesco.org](http://stats.uis.unesco.org) / 2004

Regard sur l'éducation, éd. 2006.

La scolarisation à vacances multiples ; conception et mise en œuvre pour un meilleur coût efficacité, Programme de coopération UNESCO-UNICEF, Paris.

Unesco-Breda (2002) Scolarisation primaire universelle, un objectif pour tous. Minedaf VIII, document statistique.

Annexes

NOM DU PAYS.....

**EFFICACITE COMPAREE DE L'ENSEIGNEMENT
PUBLIC ET PRIVE AU CAMEROUN**

QUESTIONNAIRE DIRECTEUR

Arrondissement
/_/_/
Département
/_/_/
Province
/_/_/
Nom de l'école
/_/_/
Code directeur
/_/_/

N.B Ce questionnaire doit être rempli par le directeur de l'école sélectionnée dans le cadre de cette enquête. Il est confidentiel et sert uniquement à la production d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Education.

A- connaissance de l'école

1- Nom de l'école.....

2- Province où est située l'école.....

3- Département.....

4- Situation de l'école : 4a- rurale /_/_/

4b- urbaine /_/_/

5- Secteur 5a- école publique /_/_/

5b- école privée /_/_/

6- Langue d'enseignement à l'école 6a- Français /_/_/

6b- Anglais /_/_/

6c- Arabe

B- Caractéristiques du Directeur

7- Age du directeur d'école /_/_/_/

8- Sexe du directeur

8a- homme /_/_/

8b- Femme /_/_/

9- Diplôme du directeur (cocher 9a et 9b si vous êtes fonctionnaire, sinon cochez le 9b)

9a- diplôme professionnel

CAPIAEG /_/_/

CAPIEG /_/_/

9b- diplôme académique détenu

CEP /_/_/

BEPC /_/_/

PROBATOIRE /_/_/

BACCALAREAT /_/_/

10- statuts du directeur

10a-Fonctionnaire /__/

10b-Non fonctionnaire /__/

11- le directeur a-t-il effectué des stages de direction

11a- Oui /__/

11b- Non /__/

12- Quelle est votre date d'entrée en service comme :

Enseignant /__//__/ __/__/ __/__/

Directeur /__//__/ __/__/ __/__/

13- Participation au leçon modèle dans l'année scolaire

13a- Jamais /__/

13b- une fois __/__/

13c- Deux fois /__/

13d- plus de deux fois /__/

14- Fréquence de leçon modèle dans l'école

14a- Jamais /__/

14b- une fois /__/

14c- Deux fois /__/

14d- plus de deux fois /__/

15- fréquence de réunion entre maître et directeur

15a- Jamais de réunion /__/

15b- une fois réunion /__/

15c- Deux fois réunions /__/

15d- plus de deux fois réunions /__/

16- Organisation de l'école

16a- Vacation simple /__/

16b- Double vacation /__/

16c- Multigrade /__/

17- Combien de fois le directeur a été absent à l'école

17a- Jamais d'absence /__/

17b- une fois absent /_/_/

17c- Deux fois absent /_/_/

17d- plus de deux fois absent /_/_/

18- Combien d'heure de cours l'école a perdu au cours de l'année /_/_/_/_/_/_/

19- Quel est l'effectif des élèves de votre école /_/_/_/_/_/_/ élèves

20- Montant du budget que vous recevez de l'Etat /_/_/_/_/_/_/_/_/_/_/ CFA

21- Votre école est-elle équipée en livres ci après

21a- Mathématiques /_/_/

21b- Français /_/_/

22- Opinions du directeur

22a- Donne ton opinion sur les causes de l'échec des élèves du CM2 au CEP (coche dans une ou plusieurs cases)

Effectifs trop élevés dans les classes /_/_/

Manque des manuels aux élèves /_/_/

Absentéismes des élèves /_/_/

Absentéisme des maîtres /_/_/

La démotivation des maîtres /_/_/

Pratiques pédagogiques inadaptés /_/_/

Insuffisance des heures d'enseignement /_/_/

Formation insuffisante des maîtres /_/_/

Insuffisance des maîtres dans les écoles /_/_/

Nombre de jour de classe insuffisante /_/_/

Matériels pédagogiques /_/_/

Ressources financières insuffisantes /_/_/

Programme scolaire inachevé /_/_/

22b- Donne ton avis sur la discipline qui règne au sein de ton école

- Discipline rigoureuse /_/_/

- Discipline Moyennement rigoureuse /_/_/

- Discipline souple /_/_/

22c- Donne ton avis sur les relations entre le directeur et les maîtres

- Très bonne /__/
- Bonne /__/
- passable /__/
- Mauvaise /__/

22d- Relations entre les maîtres et les élèves

- Très bonne /__/
- Bonne /__/
- Passable /__/
- Mauvaise /__/

22 e - Violence au sein de l'école

- Trop de violence /__/
- Moyenne de violence /__/
- Quelques de violence /__/
- Pas de violence /__/

22f- Gestion administrative de l'école

- j'effectue la ronde dans les classes /_/
- je reçois et écoute les maîtres /__/
- Je reçois et écoute les élèves /__/

NOM DU PAYS.....

**EFFICACITE COMPAREE DE L'ENSEIGNEMENT
PUBLIC ET PRIVE AU CAMEROUN**

QUESTIONNAIRE ELEVE

Arrondissement	/_/_/
Département	/_/_/
Province	/_/_/
Nom de l'école	/_/_/
Code directeur	/_/_/

2006

- 9d- Mon père a étudié à l'université
- 10- Quel est le nombre d'enfants qui vit dans ta famille (compte toi aussi)
- 11- quelle est la langue que tu parles à la maison avec tes parents
- 11a- Français
- 11b- Anglais
- 11c- La langue de ma mère ou de mon père
- 12- quelle est la distance que tu parcours chaque jour pour te rendre à l'école
- 12a- jusqu'à 1km
- 12b- 2 km
- 12c- Plus de 2km
- 13- As-tu fréquenté dans une école maternelle
- 13a- Oui
- 13b- Non
- 14- Avez-vous à la maison
- 14a- L'électricité
- 14b- L'eau courante
- 14c- La Télévision
- 15- Combien as-tu de frères et sœurs qui font encore des études
- 21a- privées
- 21b- publiques
- 16- quel est ton opinion sur les causes de ton échec avant le CM2
- 16a- Je vais en classe sans manger
- 16b- Je suis toujours malade
- 16c- J'aide les parents à la maison
- 16d- Le maître n'enseigne pas bien
- 16e- Le maître est trop sévère
- 16f- Le maître ne donne pas de devoir pour faire à domicile
- 16g- Je suis assis par terre en classe
- 16h- La religion
- 16i- Je copie mal les leçons
- 16j- Personne ne m'aide à apprendre mes leçons à la maison
- 16k- Je suis souvent absent de l'école

- 16l-Je n'ai pas de livre
- 17 b- Que penses-tu de ton maître (tu peux cocher plusieurs cases)
- 17a- Il est souvent absent de la classe
- 17b- Il vient souvent en retard à l'école
- 17c- Il est gentil avec les élèves
- 17d- Il est trop sévère
- 17e- Il écrit mal et je ne lis pas bien
- 18c-. Que penses-tu faire à la fin du CM2.
- 18a- J'abandonne l'école en cas d'échec,
- 18b- Je redouble en cas d'échec
- 18c- J'abandonne l'école en cas de réussite
- 18d- Je poursuis les études en cas de réussite
- 19- est que tu manges avant d'aller à l'école
- 16a- Oui
- 16b- Non
- 20- Est que tu es souvent en retard en classe
- 17a- Oui
- 17b- Non
- 21- Combien de fois as-tu déjà été absent à l'école
- 18a- Moins d'une semaine
- 18b-Entre une semaine et un mois
- 18c- plus d'un mois
- 22- Le soir à la maison :
- 19a- J'aide mes parents après les classes
- 19b- J'étudie avant de me coucher
- 23- En fin de semaine (samedi et dimanche)
- 20a- J'étudie mes leçons
- 20b- Je fais un petit commerce
- 20c- Je travail dans le champ de la famille
- 24- revenu de la famille (à remplir par le père ou la mère)
- 24a quel est le montant des revenus de la famille ?
- 24b - montant d'autres revenus que vous tiré de votre emploi secondaire ?
-

24c- dans quelle école étais-tu l'année dernière

24d- combien de fois as-tu redoublé la classe.

25- Dépenses d'éducation (à remplir par le père ou la mère)

25a- Frais d'inscription

25b- Scolarité

25c- Livres scolaires et autres fournitures scolaires

25d- Tenue de classe, tenue de sport, autres habits pour l'école

25e- Répétiteurs

25f- Nourriture, cantine, internat et pensionnat

25g- Autres dépenses liées à l'école

26- L'an passé j'étais dans une école

publique

privée

27-Pour quelles raisons as-tu changé d'école

.....

28-Pour quelles raisons tu n'as pas changé d'école

.....

29- As-tu des frères ou des sœurs qui fréquentent

dans le public

dans le privé

NOM DU PAYS.....

**EFFICACITE COMPAREE DE L'ENSEIGNEMENT
PUBLIC ET PRIVE AU CAMEROUN**

QUESTIONNAIRE MAITRE ET CLASSE

Arrondissement..... / _ / _ /
Département..... / _ / _ /
Province / _ / _ /
Nom de l'école / _ / _ /
Code directeur / _ / _ /

13- Visite de l'inspecteur dans l'année scolaire

- 13a- Jamais /__/
- 13b- une fois /__/
- 13c- Deux fois /__/
- 13d- plus de deux fois /__/

15- Participation aux leçons modèles

- 14a- Jamais /__/
- 14b- une fois /__/
- 14c- Deux fois /__/
- 14d- plus de deux fois /__/

15- Participation aux réunions entre maître et directeur

- 15a- Jamais de réunion /__/
- 15b- une fois réunion /__/
- 15c- Deux fois réunions /__/
- 15d- plus de deux fois réunions /__/

16- Organisation de la classe

- 16a- Vacation simple /__/
- 16b- Double vacation /__/
- 16c- Multigrade /__/

17- Combien de fois le maître a été absent à l'école

- 17a- Jamais d'absence /__/
- 17b- une fois absent /__/
- 17c- Deux fois absent /__/
- 17d- plus de deux fois absent /__/

18- Combien de temps (heures d'enseignement) la classe a perdu au cours de l'année /_/_/_/_/ heures

19- Quel est l'effectif des élèves de votre classe

/_/_/_/_/_/ élèves

20- Quel est le montant du budget de fonctionnement que vous recevez du directeur/ _/_/_/_/_/_/_/ CFA

21- Etes vous équipée en livres ci après

21a- Calcul lecture /__/

21b- Grammaire /__/

21c- Civisme /__/

21d- Sciences /__/

22- Opinions du Maître

22a- ton opinion sur les causes de l'échec des élèves au CM2 (coche dans une ou plusieurs cases)

Effectifs trop élevés de la classe /__/

Manque des manuels aux élèves /__/

Absentéismes des élèves /__/

Absentéisme du maîtres /__/

La démotivation du maîtres /__/

Pratiques pédagogiques inadaptées /__/

Insuffisance des heures d'enseignement /__/

Formation insuffisante du maître /__/

Nombre de jour de classe insuffisante /__/

Manque de matériels pédagogiques /__/

Ressources financières insuffisantes /__/

Programme scolaire inachevé /__/

22b- Ton avis sur le climat qui règne au sein de ta classe

- Discipline rigoureuse /__/

- Discipline Moyennement rigoureuse /__/

- Discipline souple /__/

22c- Ton avis sur les relations entre le directeur et le maître

-Très bonne /__/

-Bonne /__/

-passable /__/

-Mauvaise /__/

22d- Relations entre les maîtres et les élèves

- Très bonne /__/
- Bonne /__/
- Passable /_/
- Mauvaise /__/

22^e- Violence au sein de la classe

- Trop de violence /__/
- Moyenne de violence /__/
- Quelques de violence /__/
- Pas de violence /__/

23- Quelle est la méthode d'enseignement que le maître utilise pour enseigner.....

24 Combien d'heures d'enseignement le maître a effectué cette année scolaire.....

25 Opinions du maître

- Changer de métier /__/
- Rester dans le métier/__/

26- Que pensez-vous des journées pédagogiques organisées par l'inspection

- 26a- Apporte un plus /__/**
- 26b- N'apporte rien /__/**

27- Que faut-il faire pour améliorer les acquis des élèves (vous pouvez cocher plusieurs cases)

- 27a- Fournir les livres à tous les élèves /__/**
- 27b- Créer des cantines scolaires /__/**
- 27c- Former tous les maîtres /__/**
- 27d- Equiper les maîtres en matériels pédagogiques /__/**
- 27 e -Suivi pédagogique du maître /__/**
- 27f_ Couverture des programmes scolaires /__/**

28- Êtes-vous satisfaits de votre salaire actuel

28a-Très satisfait /__/

28b- satisfait /__/

28c-Pas satisfait /__/

29- Quel est le montant de votre salaire /__/_/___/_/___/_/___/_/___/_/ FCFA

30-Quelle la méthode pédagogique que vous utilisée en lecture

31- Quel est le pourcentage de redoublants que compte te classe. /__/_/ %

ANNEXES 3

TESTS DE CONNAISSANCES

NOM DU PAYS.....

**EFFICACITE COMPAREE DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC ET
PRIVE AU CAMEROUN**

TEST SUR LES ACQUIS DES ELEVES DU COURS MOYENS DEUXIEME ANNEE
EN FRANCAIS

Arrondissement
/ _ / _ /
Département
/ _ / _ /
Province
/ _ / _ /
Nom de l'école
/ _ / _ /
Nom de l'élève
/ _ / _ /
Code élève
/ _ / _ /

2006 / 2007

DICTEE

Pendant ses années de veuvage, il avait vécu dans d'agréables courants d'air ; maintenant il ne cessait de se plaindre de l'odeur de renfermé des chambres.

Cette fenêtre ouverte ne gênait en rien Papa et maman, mais elle était juste derrière Robert qui avait de plus en plus froid. Frissonnante, elle songeait avec nostalgie à son foyer. Enfin, ils se mirent en marche. Cramponnée à la main de maman qui lui faisait éviter les voitures, son sandal circula, plus vite et elle se ranima.

Alors, pour l'encourager, son oncle Robert se mit à chanter une vieille chanson que lui avait enseigné son grand-père maternel. Quand il termina, ils avaient atteint la maison de son frère Jean qui ouvrit lui-même la porte.

- 1- Recopie la dictée sur ta feuille en corrigeant les fautes contenues dans cette dictée.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- 2- Ecris sur ta feuille l'infinitif de chaque verbe de la première phrase

Pendant ses années de veuvage, il avait vécu dans d'agréables courants d'air ; maintenant il ne cessait de se plaindre de l'odeur de renfermé des chambres.

.....

.....
.....
.....
.....
.....

3-Analyse la première phrase de cette dictée.

Pendant ses années de veuvage, il avait vécue dans d'agréables courants d'air ; maintenant il ne cessait de se plaindre de l'odeur de renfermer des chambres.

.....
.....
.....
.....
.....

4- Recopie au choix deux phrases de la dictée à la forme active.

.....
.....
.....
.....
.....

5- Compte le nombre de phrases la dictée et écris ce nombre dans la case
/__/_/_/

6- Relève dans la dictée et recopie sur ta feuille :

- Un pronom relatif.....
- Un adverbe.....
- Un verbe du troisième groupe.....

7. Ecris correctement le verbe au temps indiqué :

- Je (nettoyer ; futur simple)les chaussures
- Tu (éteindre ; présent de l'indicatif).....la lumière
- Elle (<plier ; imparfait de l'indicatif)les draps
- Nous lui (renvoyer ; passé simple)..... ses colis

8- Ma Mère répondit : Calme-toi et attends patiemment ton père

Trouve les noms qui correspondent aux mots soulignés.

.....
.....
.....

9- Souligne les groupes sujets dans le texte ci-dessus.

Les enfants restent autour de la table. Quand la fin du repas arrive, les grands aident à débarrasser, les petits vont jouer.

10- Complète avec un pronom personnel

La fête de l'école aura lieu à la fin de ce mois. Depuis plusieurs jours, les élèves..... préparent. Tous les parents viendront : Le directeur.... A invités. J'ai préparé deux tours de magie. J'espère que je..... réussirai ce soir là.

11- Accorde les verbes soulignés au présent de l'indicatif avec son sujet

Ouvrir ta bouche et tirer la langue

.....

12. Entoure la préposition correcte dans chacune des phrases suivantes :

En face de
Le camion tire un derrière lui
attelage A côte

En face de
Maman porte le bébé sur Son dos
A côte

devant
Le joueur tire le ballon derrière lui
A côte

13. Parmi les verbes suivants, souligne les verbes du 2ème groupe

Manger – finir - réagir - courir - mentir - douter - bondir – comprendre- vendre -
salir

14. Répond par vrai ou par faux :

On distingue : quatre groupe de verbe :

Les verbes du quatrième groupe

Les verbes du troisième groupe

Les verbes du deuxième groupe

Les verbes du premier groupe

15. Conjugue le verbe bondir à la troisième personne du passé simple de l'indicatif

.....

16. Souligne d'un trait le sujet et de deux traits les articles dans le texte suivant :

La sélection des joueurs de football énerve parfois les supporters d'une équipe. L'entraîneur est souvent obligé de revoir sa liste et de remplacer certains joueurs que le public ne veut pas voir jouer.

17 Explique les termes suivants :

Supporteur d'une équipe.....

Entraîneur d'une équipe

Liste des joueurs.....

18. Souligne d'un trait les adjectifs qualificatifs et de deux traits les compléments d'objet direct

La mangue était mûre quand je l'ai cueillie. Paul fréquente l'école du centre ville. Les élèves de l'école de Nkoléwé sont aujourd'hui en congé. Le vent a soulevé le toit de notre case. Notre salle de classe est salle. La maîtresse écrit au tableau noir. Les élèves désordonnés ont des livres déchirés.

19. Remplace les pointillés par l'un des mots suivants : mon - tous - et - jouent

JeanPaul sont chrétiens. Les enfants au football. La fête de l'indépendance est commémorée par.....les Camerounais. Les enfants de ma tante et ceux deoncle fréquentent l'école des Sources.

20. Donne l'explication des mots suivants :

Sincère.....

Assidu.....

Obéissant.....

Attentif.....

21. Je conjugue le verbe réagir au passé simple de l'indicatif

Je..... Nous.....

Tu..... vous.....

Il Ils.....

22. Forme une phrase avec chaque mot suivant : mendiant – jeunesse – dictionnaire – petit – ensorceler

.....
.....
.....
.....
.....

23. forme une phrase avec chaque mot suivant : or – quel – donc – ni - ses

.....
.....
.....
.....

24 Dans le phrase ci-dessous, donne la nature et la fonction de chaque mot souligné

Les mangues que j'ai cueillies sont mûres et je m'apprête à les manger avec mon grand frère.

.....
.....
.....
.....

25. Recopie le texte suivant en séparant les phrases par un point.

La motocyclette de mon maître est cassée et son guidon est tombé sur le trottoir
Ces morceaux constituent pour les enfants de la rue des jouets Les remèdes sont
nécessaires au rétablissement des individus malades L'importance de l'école est révélée
par la bible et par les journaux.

.....
.....
.....
.....
.....

26. Remplace les pointillés par a ou à ces ou ses ou sont son

Le jours de la rentrée scolaire je retrouve presque tous..... camarades de l'année scolaires passée. Mon ami Paul et..... frèresprésents dans la cours de récréation. Le maître et le directeur aussi présents dans la cours. Ma mère a pris la peine de nous accompagner à l'école matin.

27. Relève dans ce texte tous les verbes, les compléments et les attributs

Le climat qui règne au sein de l'école peut aussi induire d'une façon ou d'une autre les apprentissages des élèves. C'est pour cela que le directeur voudrait que la discipline règne au sein de l'école. Il entretient avec les maîtres des relations d'amitié et de fraternité.

Les verbes :

Les compléments :

Les Attributs

28. Complète ce dialogue en imaginant le début et la fin.

« - ... ?

- Le rat gisait près de mon piège. Je crois qu'il s'en était échappé, répondais-je dans ma naïveté.
- Et le piège, reprit grand-mère, était-il levé ou tendu ?
- Tendu.
- menteur ! »

.....
.....
.....
.....
.....

NOM DU PAYS.....

**EFFICACITE COMPAREE DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC ET
PRIVE AU CAMEROUN**

TEST SUR LES ACQUIS DES ELEVES DU COURS MOYENS DEUXIEME ANNEE
EN MATHEMATIQUES

Arrondissement
/ _ / _ /
Département
/ _ / _ /
Province
/ _ / _ /
Nom de l'école
/ _ / _ /
Nom de l'élève
/ _ / _ /
Code élève
/ _ / _ /

7- Convertir en :

En minute 6 h 56 mn =.....

En seconde 2h 15 mn =.....

En heure 5000 s =.....

8- Effectue l'opération suivante en mètre.

$$219 \text{ m} + 0,75 \text{ cm} = \dots\dots\dots$$

9- Trouve l'échelle du dessin de cette maison

une maison est dessinée 100 fois plus petit on dit qu'elle est dessinée à l'échelle

10- calcule le prix de revient de la marchandise :

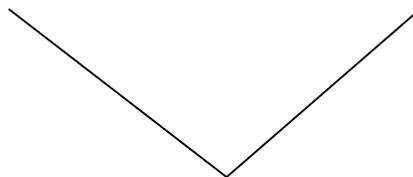
Maman se rend au marché, elle achète 20 g de macabo à 200 F le kilogramme et du riz à 225F le sachet, sachant qu'elle a pris en tout 8 sachets quel est le prix de revient de ses achats.

.....
.....
.....
.....

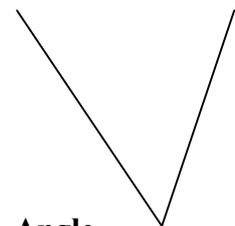
11- Voici trois angle, écrire l'angle obtu, l'angle droit et l'angle aigu.



Angle.....



Angle.....



Angle.....

1. Complète le tableau suivant :

Exemple : Dans 372m 3 est le chiffre des hectomètres 7 est le chiffre des décamètre 2 est le chiffre des mètres

Dans 4275 m

- est le chiffre des kilomètres
- est le chiffre des hectomètres
- est le chiffre des décamètres
- est le chiffre des mètres

2. Complète le Tableau suivant :

Exemple On écrit 25,4m on lit 25 m 4 décimètre

On écrit	On lit
9,82m
16,075m
0,36m
93,002m

3 Complète le Tableau suivant :

Exemple une maison est dessinée 10 fois plus petit on dit que cette maison est dessinée à l'échelle 1/10

une maison est dessinée 100 fois plus petit	on dit qu'elle est dessinée à l'échelle
Un livre est dessiné 10 fois plus petit	on dit qu'il est dessiné à l'échelle
Une poule est dessinée 5 fois plus petit	on dit qu'elle est dessinée à l'échelle
Un cahier est dessiné 20 fois plus petit	on dit qu'il est dessiné à l'échelle

3 Effectue les opérations suivantes :

Exemple $3m + 2,200m = 5,200m$

$2m + 0,75 = \dots\dots\dots$ $4,25m + 8m = \dots\dots\dots$ $4,705m + 436m = \dots\dots\dots$

4 convertir en Décamètre (Dam)

Exemple : 2km = 20000Dam

3km = ; 3,275 m = ...; 6,2 hm = 1,502 km=

5 Complète le tableau suivant :

Exemple :

Poids brut	100g
Poids net	75g
Tare	25g

Poids brut	.....	140kg	375g	.....
Poids net	890g	.....	250g	1,750kg
Tare	110g	25kg		

7- compléter le tableau

6 Problème 1 : Un garagiste commande 15 ampoules de phare automobile. Une Ampoule pèse 186g. Le Carton d'emballage pèse 450g.

- a) Quel est le poids de la commande du garagiste.
- b) Les colis postaux charger d'acheminer la commande ne peut pas recevoir les colis de plus de 3kg. De combien la commande à envoyer dépassent – ils le poids autorisé.

Solution

Opération

8. **Problème 2** : Trois Camions transportent 13,5q d'arachide. La première a une charge de 470kg. La deuxième une charge de 380kg. Calculez en quintaux la charge du troisième camion

Solution

Opération

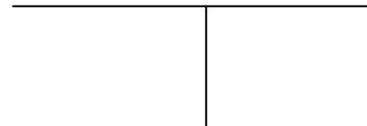
9. **Problème 3** : 30 élèves doivent payer 15 600FCFA pour voyager ensemble à frais communs, 4 élèves ne veulent plus voyager.

a) Quelle est la part des frais de voyage revenant à chaque élève ?

b) le coût total du voyage que ceux qui ne voyage plus devaient payer est de 2400,

Solution

Opération



10-

10. Complète le tableau suivant sachant que la figure est un cube :

Arrête	12 cm	.....	.....	2,5 dm
Longueur des arrêtes	.....	108 cm	.....	.....
Surface d »une face	.....	.....	64 cm	.....
Surface totale	.....	.....	.....	.....

11 .Complète le tableau suivant sachant que la figure est un parallélépipède rectangle

Longueur	30 cm	4 m	2,50 m	6 cm
Largeur	20 cm	.....	1,60 m	.....
Surface de base	.....	9,60 m ²	.....	36 cm ²
Périmètre de base	.....	.....	.....	.....
Hauteur	15 cm	1,75 m	1,25 m	3 cm

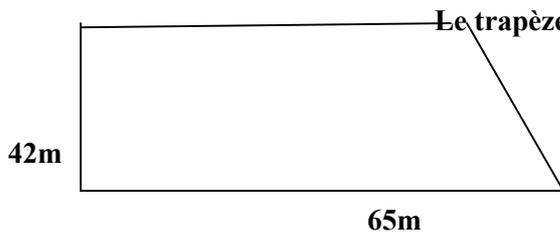
12. Complète le tableau suivant sachant que la figure est un cube

Longueur	10 dam	10 dam	.....	7Cm
Largeur	3dam	.....	5 m	5 Cm
hauteur	.....	10 dam	5 m	2 cm
volume	900 dam ³	1000dam	125 m	.....

13. Complète le tableau suivant sachant que la figure est un rectangle

Longueur	12m	10 km	.....	125 cm
Largeur	.....	8 km	25 hm	12 cm
Surface	192 m	.....	625 hm ²	.....
Périmètre	.....	.....	.....	.....

14 Problème 4 :



- Le trapèze représenté ci-contre a une surface de 20,58a.
1. Calculez la somme des bases.
 2. Quelle est la longueur des petites bases

15. Problème 5 Un cube a 8cm d'arête. Quelle est la longueur totale des arêtes

16. Convertir :

- En minute 6h56mn =.....
- En seconde 2h15mn =.....
- En heure 5000s =.....

Sigles et Abréviations

AID	Agence Internationale de Développement
AMM	Age Moyen à la Maternité
APE	Association de Parents d'Elèves
BEPC	Brevet d'Etudes de Premier Cycle
BAC	Baccalauréat
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
BUCREP	Bureau Camerounais du Recensement de la Population
C2D	Contrat de Désendettement Développement
CDMT	Cadre des Dépenses à Moyen Terme
CP	Cours Préparatoire
CEP	Certificat d'Etudes Primaires
CE1	Cours Elémentaire 1ère année
CE2	Cours Elémentaire 2ème année
CEI	Coefficient d'Efficacité Interne
CEP	Certificat d'Etudes Primaires
CL	Class Level
CM1	Cours Moyen 1ère Année
CM2	Cours Moyen 2ème Année
CLASS 6	(6 ^{ème} année d'étude primaire anglophone)
CP	Cours Préparatoire
CPS	Cours Préparatoire Spécial
DDEN	Délégation Départementale de l'Education Nationale
DPEN	Délégation Provinciale de l'Education Nationale
DSCN	Délégation de la Statistique et de la Comptabilité Nationale
IAEPM	Inspection d'Arrondissement de l'Education Primaire et Maternelle
DSRP	Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté
ECAM	Enquête Camerounaise Auprès des Ménages
EDS	Enquête Démographique et de Santé

EPT Education Pour Tous
EVS Espérance de Vie Scolaire
FCFA Franc de la communauté financière d'Afrique
GCE O Level General Certificate of Education, Ordinary Level
GCE A Level General Certificate of Education, Advanced Level
IAEG Instituteur Adjoint d'Enseignement Général
IAET Instituteur Adjoint d'Enseignement Technique
IEG Instituteur d'Enseignement Général
IET Instituteur d'Enseignement Technique
IPEG Instituteur Principal d'Enseignement Général
CAPMEG Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Maître d'Enseignement Général
CAPIA Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteurs Adjoints
CAPI Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteurs
IPET Instituteur Principal d'Enseignement Technique
MEPS Maître d'Education Physique et Sportive
MAEPS Maître Adjoint d'Education Physique et Sportive
MICS Multiple Indicator Cluster Survey
MINEDUC Ministère de l'Education Nationale du Cameroun
MINEPAT Ministère des Affaires Economiques, de la Programmation et de l'Aménagement du Territoire
MINESUP Ministère de l'Enseignement Supérieur du Cameroun
MINETFOP Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnel
MINFI Ministère des Finances et du Budget
MINJES Ministère de la Jeunesse et des Sports
MLA Measurement of Learning Achievement
OCDE Organisation de Coopération et Développement Economique
PAENI Professeur Adjoint d'Ecole Normale d'Instituteurs
PASEC Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Confemen
PCEG Professeur des Collèges d'Enseignement Général
PCET Professeur des Collèges d'Enseignement Technique
PENI Professeur d'Ecole Normale d'Instituteurs
PEPS Professeur d'Education Physique et Sportive

PIB Produit Intérieur Brut
PLEG Professeur de Lycée d'Enseignement Général
PLET Professeur de Lycée d'Enseignement Technique
PPTE Pays Pauvres Très Endettés
REGAINS Recensement Général des Agents Inscrits au Niveau de la Solde
RESEN Rapport d'Etat d'un Système Educatif National
SACMEQ Southern Africa Consortium For Measurement of Educational Quality
SS Senior Secondary
SIDA Syndrome Immuno Déficitaire Acquis
SIL Section d'Initiation à la Lecture
TAP Taux d'Achèvement du primaire
TBM Taux Brut de Mortalité
TBS Taux Brut de Scolarisation
TFG Taux de Fécondité Générale
TNS Taux Net de Scolarisation
UNESCO Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF Fonds des Nations Unies pour l'enfance

Liste des tableaux

Tableau 1 : Répartition du nombre d'écoles par confession religieuse de 1929-1959.....	24
Tableau 2 : Distribution du nombre et d'enfants scolarisés selon les zones d'influence	24
Tableau 3 : Evolution des effectifs des élèves à la veille de la réunification en 1961.....	25
Tableau 4 : Indicateurs clé de l'économie camerounaise.....	25
Tableau 5: Population des Etats l'Afrique centrale (CEMAC) en 2004 (en milliers).....	31
Tableau 6 : Evolution des PIB des pays de la CEMAC.....	34
Tableau 7 : % du PIB et dépenses publiques d'éducation des Etats de la CEMAC en 2005....	34
Tableau 8 : Population scolarisable au primaire 6-14 ans (unité en milliers).....	47
Tableau 9: Evolution des effectifs des enseignants de l'enseignement maternel.....	52
Tableau 10: Distribution des enseignants du primaire selon la qualification en 2003/2004.....	55
Tableau 11: Evolution du taux brut de scolarisation (en %) par niveau de 1995 à 2004.....	56
Tableau 12: Taux de redoublement et d'abandon primaire en 2002/2003	59
Tableau 13 : Estimation logistique de la probabilité d'accès à l'école.....	64
Tableau 14: Taux brut de fréquentation scolaire du secondaire (TBFS) des ménages.....	64
Tableau 15 : Disparités entre les filles par régions.....	66
Tableau 16 : Effectif primaire dans la zone CEMAC et espérance de vie scolaire en 2008..	67
Tableau 17 : Evolution du TBS en 2007 dans les pays de la CEMAC.....	68
Tableau 18 Distribution des salaires des maîtres dans les écoles catholiques.....	72
Tableau 19 Distribution des salaires des maîtres dans les écoles protestantes.....	74
Tableau 20 : Comparaison Tableau 21: Taux moyens de promotion, de redoublement et d'abandon par niveau pour l'année scolaire 2006-2007.....	87
Tableau 22: Taux moyens de promotion, de redoublement et d'abandon au CM2 par secteur d'enseignement pour l'année scolaire 2007-2008 (en %).....	87
Tableau 23 : taux de : Promotion, redoublement et abandon chez les anglophone.....	88
Tableau 24: Taux moyens de promotion, de redoublement et d'abandon par type d'enseignement du sous- système anglophone 2006/2007 (en %).....	89
Tableau 25 Frais de scolarité dans les écoles maternelles (en FCFA).....	90
Tableau 26 Frais de scolarité dans les écoles primaires.....	90
Tableau 27 : Les effets des ressources sur les performances scolaires des élèves (en %).....	120
Tableau 28 : Tableau d'échantillonnage pour le sous-système francophone.....	149
Tableau 29 : Tableau d'échantillonnage pour le sous système anglophone.....	150
Tableau 30 : Distribution des caractéristiques des élèves.	166

Tableau 31 Caractéristiques des classes et des maîtres.	176
Tableau 32 Caractéristiques des directeurs d'écoles de l'échantillon.	183
Tableau 33 Distribution des scores d'élèves selon le type d'école.....	188
Tableau 34 : Distribution des scores bruts d'élèves aux tests de fin de CM2 en Langue et en Mathématiques selon le type d'école.....	190
Tableau 35 Scores bruts et les caractéristiques des élèves (CM2 et classe 6).....	196
Tableau 36: Distribution des scores bruts des selon les caractéristiques des maîtres et des classes.....	201
Tableau 37 Distribution des scores bruts selon les caractéristiques de l'école.....	207
Tableau 38 Scores bruts des élèves aux différents items de Mathématiques.....	212
Tableau 39 : Distribution des scores bruts aux différents items d'Anglais	214
Tableau 40 : Distribution des scores bruts des élèves aux différents items de Mathématiques	216
Tableau 41 : Pourcentage de variance des scores des élèves au test en fin de CM2 expliquée par les groupes de variables dans le sous système-francophone	219
Tableau 42 Modèles explicatifs des scores moyens d'élèves en fin de CM2 en Français et en Mathématiques dans le sous-système francophone.....	221
Tableau 44 : Effet des blocs de variables sur les acquis des élèves anglophones	232
Tableau 45 : Modèles explicatifs des scores moyens des élèves en fin class 6 en Anglais et en Mathématiques dans le sous-système anglophone.....	234
Tableau 46 : Distribution des pourcentages d'admission à l'examen du CEP selon les caractéristiques de l'échantillon	248
Tableau 47 : Prédications de la probabilité de réussite au CEP.....	251
Tableau 48 : Répartition des maîtres dans les écoles selon la qualification	255
Tableau 49 : Salaire moyen des maîtres dans le public et le privé	256
Tableau 50 : Taille moyen par classe pour un maître.....	257
Tableau 51 Distribution des maîtres selon la participation aux leçons modèles	258
Tableau 52 Distribution des jours d'absence dans les écoles.....	259
Tableau 53 : Distribution des classes selon le mode d'organisation dans les écoles publiques et privées francophone.....	259
Tableau 54 : Distribution des classes selon la possession des manuels par les maîtres	260
Tableau 55 : Distribution des taux de redoublement selon le type d'enseignement.....	261
Tableau 56 : Distribution des écoles selon les équipements dans le sous-système francophone.....	262
Tableau 57 : Distribution des taux de nouveaux élèves dans les écoles.....	263

Tableau 58 : Distribution des élèves selon le secteur d'origine et d'arriver en 2006.....	264
Tableau 59 : Distribution du niveau d'éducation du père et secteur de scolarisation des élèves.....	269
Tableau 60 : Distribution des professions selon le type d'enseignement	266
Tableau 61 : Distribution des scores bruts des élèves aux tests de fin de CM2 dans les écoles publiques.	267
Tableau 62 : Distribution des scores bruts des élèves aux tests de fin de CM2 dans les écoles privées.....	270
Tableau 63 : Distribution des scores et raisons de changement de secteur.....	273
Tableau 64: Score des élèves en fonction du type d'école issu du changement.....	274
Tableau 65 : Part de la variance expliquée par les chaque groupe de variable.....	274
Tableau 66 Modèles explicatifs des scores dans le sous système Francophone.....	275
Tableau 67: Distribution des maîtres selon leur qualification	278
Tableau 68 Distribution des salaires moyens dans l'enseignement public et privé (en FCFA).....	278
Tableau 69 : Distribution du ratio élèves par un maître	278
Tableau 70 : Distribution des maîtres selon qu'ils participent aux leçons modèles	279
Tableau 71 : Distribution des jours d'absences annuel les des maîtres	280
Tableau 72 : Distribution des maîtres par secteur selon la possession des manuels scolaires..	280
Tableau 73 : Distribution du mode de regroupement des élèves selon le type d'écoles.....	281
Tableau 74 : Distribution des redoublants selon le type d'enseignement	282
Tableau 75 : Les facteurs de contexte de scolarisation des élèves et scores des élèves anglophones.....	282
Tableau 76 : Modèles explicatifs des scores.....	286

Liste des graphiques et schémas

1- Graphiques

Graphique 1 : Evolution de la population camerounaise entre 1960 et 1995.....	29
Graphique 2 : Evolution de la croissance annuelle du PIB en pourcentage.....	32
Graphique 3: Population scolarisable de 4-5 ans (unité en milliers).....	47
Graphique 4 : Evolution des effectifs de la maternelle (public et privé) de 1995 à 2004.....	48
Graphique 5: Effectifs des élèves dans le cycle primaire de 1995 à 2004.....	49
Graphique 6 : Part des écoles maternelles privées et publiques dans l'offre scolaire.....	50
Graphique 7 : Evolution des écoles primaires entre 1999 à 2004.....	51
Graphique 8: Profil de scolarisation pseudo longitudinale (Sous système francophone) 2002/2003.....	57
Graphique 9: Profil de scolarisation pseudo longitudinale (Sous-système anglophone) 2002/2003.....	58
Graphique 10: Répartition des effectifs d'élèves de l'enseignement confessionnel entre ses différentes composantes en 2007/2008.....	71
Graphique 11 : Variance inter-école et intra-école publique francophone.....	192
Graphique 12 Variance inter-école et intra-école privée francophone.....	193
Graphique 13 : Variance inter-écoles et intra-écoles publique anglophone.....	193
Graphique 14 variances inter-écoles et intra-écoles privé anglophone	194

2- Schémas

Schéma 1 : Structure du Sous-système éducatif Camerounais francophone.....	37
Schéma 2 : Structure du sous-système éducatif camerounais anglophone.....	41

Listes des encadrés

Encadré 1 : Les parents francophones veulent des études anglophones pour leurs enfants.....	61
Encadré 2 : Changement de sous-système d'éducation.....	63
Encadré 3 : Une école catholique.....	73
Encadré 4 : Une école adventiste.....	75
Encadré 5 : Une école franco-arabe.....	76
Encadré 6 : Une école privée laïque.....	78
Encadré 7 : Une deuxième école privée laïque.....	79
Encadré 8 : Salaires des maîtres qualifiés vacataires au Cameroun	85
Encadré 9: Salaire d'un maître payé par les parents d'élèves dans une école publique.....	86