



ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE YAOUNDÉ

Analyse situationnelle des principaux goulots d'étranglement à la transition école-collège au Cameroun et perspectives de mise en œuvre efficiente de l'enseignement fondamental

Août 2023

**Projet financé par le
programme APPRENDRE
dans le cadre de l'appel
« Accompagner le
développement du cycle
fondamental : l'enjeu de la
transition école/collège »**

Les points de vue exprimés et les propos contenus dans ce document n'engagent que leurs auteurs.

1. INFORMATIONS GÉNÉRALES

Identification du coordinateur, de la coordinatrice

NOM, Prénom : Njengoué Ngamaleu Henri Rodrigue
Qualité : Enseignant – chercheur, Maître de Conférences
Institution : Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Yaoundé I

Rédacteur, rédactrice du rapport

NOM, Prénom : MAPTO KEGNE Valèse
Qualité : Enseignante -Chercheure, Chargée de Cours
Institution : Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Yaoundé I
Adresse électronique : valse.mapto@univ-yaounde1.cm
Date de rédaction : Mars -Juillet 2023

Liste des membres de l'équipe présents à la fin du projet :

NOM, Prénom : FOZING Innocent
Qualité : Enseignant -Chercheur, Professeur des universités
Institution : École Normale Supérieure, Université de Yaoundé I

NOM, Prénom : BOMDA Joseph
Qualité : Enseignant -Chercheur, Chargé de Cours
Institution : Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Ngaoundéré

NOM, Prénom : MAPTO KEGNE Valèse
Qualité : Enseignante -Chercheure, Chargée de Cours
Institution : Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Yaoundé I

NOM, Prénom : WASSOUO Emmanuel
Qualité : Enseignant - Chercheur
Institution : Université Côte d'Azur

NOM, Prénom : NGAMBENG épouse KOUESSO /Ernestine
Qualité : Professeur des Écoles Normales des Instituteurs, Point Focal pour la Promotion de la scolarisation de la Femme et la Fille en Afrique au Ministère des Enseignements Secondaire, Doctorante à la Faculté des Sciences de l'Éducation.
Institution : Université de Yaoundé 1

SOMMAIRE

1.	INFORMATIONS GÉNÉRALES	3
	Identification du coordinateur, de la coordinatrice	3
	Rédacteur, rédactrice du rapport	3
	Liste des membres de l'équipe présents à la fin du projet :	3
	SOMMAIRE	4
2.	RÉSUMÉ EXÉCUTIF DU PROJET	5
3.	RAPPORT SCIENTIFIQUE	7
	3.1. Enjeux sociaux et scientifiques de la recherche, état de l'art, problématique générale et questions explorées	7
	3.2. Approche scientifique et technique	11
	3.3. Résultats obtenus	13
	3.4. Discussion	20
	3.5. Retombées	21
4.	IMPACT DU PROJET	26
	4.1. Nombre de publications et de communications	26
	5. Documents de travail, données, traitements...	26

2. RÉSUMÉ EXÉCUTIF DU PROJET

Les statistiques nationales concernant la fin du cycle primaire et l'entrée au premier cycle du secondaire au Cameroun sont interpellantes. Sur la période de 2010 à 2017 (l'année scolaire 2012-2013 exclue en raison du manque de données à l'Éducation de Base), en moyenne 469 547 élèves, qui terminaient le primaire (CM2/CL6, Classe de 6ème), ont été admis aux différents examens de fin de cycle. Cela représente 59,29 % au CEP/FLSC, 36,22 % à l'entrée en Sixième/Form I et 7,49 % à l'entrée en première année de l'enseignement technique. Cependant, parmi ces élèves potentiels attendus au premier cycle du secondaire, seulement 70,86 % en moyenne ont effectivement pris une inscription au premier cycle du secondaire, avec 76,14 % des effectifs en ESG (enseignement secondaire général) et 23,86 % en ESTP (enseignement secondaire technique et professionnel). Pourtant, l'État avait l'ambition de porter ce taux à 85 % en 2020 (DSSEF, 2013). Cela signifie qu'en moyenne, 136 826 élèves potentiellement attendus au premier cycle du secondaire (ESG et ESTP) n'y ont pas accédé d'année en année, ce qui représente 29,14 % des effectifs moyens par an. Le projet réalisé se penche sur les obstacles, à savoir les goulots d'étranglement, dans la transition entre la fin du primaire et le premier cycle du secondaire. Les causes de ces obstacles peuvent être multifactorielles. L'objectif général de ce projet est d'analyser les principaux goulots d'étranglement dans la transition primaire-secondaire au Cameroun sur la période 2010-2017.

Le cadre de référence se base d'abord sur le modèle de Tanahashi (IIPÉ/UNESCO-Dakar, UNICEF & Secrétariat du Partenariat Mondial pour l'Éducation, 2014 ; Tanahashi, 1978), mieux connu dans les études en santé que dans l'éducation, mais qui est pertinent pour ce projet en raison des pistes qu'il offre pour le recensement des différents éléments. En complément, le projet analyse également l'impact des facteurs scolaires, individuels, familiaux, sociaux et culturels sur l'adaptation psychosociale et scolaire des élèves (Guichard & Huteau, 2001).

La triangulation est au cœur de la méthodologie du projet. Une enquête de terrain quantitative a été menée la première année (du 9 au 19 décembre 2020) auprès d'un échantillon de 2 779 participants à l'aide de trois questionnaires destinés à différentes catégories de participants (chefs de ménage ; enfants scolarisés ; enfants déscolarisés), sélectionnés dans cinq régions du Cameroun (Nord ; Littoral ; Ouest ; Sud-Ouest ; Est). Une équipe de 20 enquêteurs encadrée par 5 superviseurs s'est déployée sur le terrain. L'analyse statistique des données quantitatives a permis de préparer la seconde phase de la collecte des données, qui a eu lieu durant la première moitié du mois de juillet 2022. Cette deuxième enquête est qualitative et a consisté, toujours dans les cinq régions précédemment citées, en des entretiens individuels (N= 182) et des entretiens de groupe (N= 20) avec divers acteurs (chefs de ménage ; enfants scolarisés ; enfants déscolarisés ; autorités administratives ; personnels enseignants ; autorités religieuses et municipales, etc.). Une analyse de données secondaires a également été réalisée à partir de la base de données (EDS-MICS), laquelle a révélé à son tour plusieurs informations supplémentaires sur la transition.

Les résultats indiquent que le taux de transition primaire-secondaire varie significativement en fonction des facteurs tels que le taux d'accès brut au primaire, la qualification des enseignants, l'obtention de diplômes professionnels par ces derniers, le recrutement des enseignants maîtres de parents, la contractualisation des enseignants et leur statut de fonctionnaires. Une réussite aux examens officiels de fin de cycle, c'est-à-dire au CEP, révèle une relation positive importante avec le taux de transition école-collège. Les variables sociodémographiques et psychosociales telles que la région territoriale, le rôle de l'orientation, le rôle du système éducatif, le tutorat familial, et les différences entre zones rurales et urbaines, prédisent significativement l'expérience de la transition école-collège.

Mots-clés : transition école-collège, goulots d'étranglement, modèle de Tanahashi, normes sociales et culturelles, Cameroun

3. RAPPORT SCIENTIFIQUE

3.1. Enjeux sociaux et scientifiques de la recherche, état de l'art, problématique générale et questions explorées

Enjeux sociaux et scientifiques de la recherche

Le Cameroun aspire à établir un enseignement fondamental efficace. Il est important de noter qu'il n'y a pas de structure unique assurant un continuum éducatif entre le primaire et le secondaire inférieur. Conformément à l'Objectif de Développement Durable (ODD) 4.1 des Nations Unies (2015), le gouvernement camerounais a opté depuis 2010 pour la création d'un enseignement fondamental de qualité, couvrant le cycle primaire et le premier cycle du secondaire, accessible au plus grand nombre d'enfants âgés de 6 à 15 ans (DSCE, 2010, p. 73).

Des initiatives sont prises pour améliorer l'équité et la qualité de l'éducation au Cameroun, notamment en promouvant l'enseignement fondamental. Elles portent généralement sur des mesures administratives, des choix pratiques liés à certains aspects de la réforme à entreprendre, ainsi que sur des activités préparatoires (DSSEF, 2010). Malheureusement, les obstacles à la transition entre la fin du primaire et le premier cycle du secondaire ne sont pas pris en compte dans ces initiatives.

Les statistiques nationales concernant la fin du cycle primaire et l'entrée au premier cycle du secondaire soulèvent des questions sur cette transition. En effet, sur la période de 2010 à 2017, en excluant l'année scolaire 2012-2013 en raison du manque de données à l'Éducation de Base, en moyenne 469 547 élèves, qui achevaient leur primaire (CM2/CL6), ont été admis aux différents examens de fin de cycle, soit : 59,29 % au CEP/FLSC, 36,22 % à l'entrée en Sixième/Form I et 7,49 % à l'entrée en première année de l'enseignement technique. Cependant, parmi ces élèves potentiels attendus au premier cycle du secondaire, seulement 70,86 % en moyenne ont effectivement pris une inscription au premier cycle du secondaire, avec 76,14 % des effectifs en ESG et 23,86 % en ESTP. Pourtant, l'État espérait porter ce taux à 85 % en 2020 (DSSEF, 2013). Cela signifie qu'en moyenne, 136 826 élèves potentiellement attendus au premier cycle du secondaire (ESG et ESTP) n'y ont pas accédé d'année en année, soit 29,14 % des effectifs moyens par an. Ces statistiques révèlent également des disparités de genre et de région qu'il est nécessaire de comprendre. Par exemple, dans les régions septentrionales du Cameroun, 31,9 % des filles âgées de 10 à 19 ans sont analphabètes (Institut de statistique de l'UNESCO, 2016).

Le présent projet se concentre sur les obstacles et les leviers de la transition entre l'école et le collège, plus spécifiquement sur l'analyse de l'ampleur et de la nature des problèmes de transition. Les résultats obtenus devraient conduire à la formulation de propositions visant à réduire les difficultés et à améliorer la transition école-collège. La réflexion s'inspire initialement du modèle de Tanahashi (IIP/UNESCO-Dakar, UNICEF & Secrétariat du Partenariat Mondial pour

l'Éducation, 2014 ; Tanahashi, 1978), bien connu dans les études sur la santé, mais déjà utilisé pour identifier et quantifier les déterminants entravant la scolarisation des filles en vue de préparer des programmes correctifs appropriés (UNICEF-Tchad, 2012 ; UNICEF-Cameroun, 2016). Le projet s'inspire également de l'approche québécoise de la gestion de la transition de l'école au collège en 2012, qui prend en compte l'adaptation psychosociale et scolaire des élèves, en intégrant des facteurs scolaires, individuels, familiaux, sociaux et culturels. Nous avons également retenu l'idée de certains auteurs de compléter le modèle d'analyse de Tanahashi (1978) en y intégrant des indicateurs relatifs à l'environnement favorable et à la qualité de l'enseignement (Laroque & Peretti, 2015 ; Laveault, 2006). Enfin, les ressources en sciences de l'orientation scolaire sur la transition complètent le cadre théorique de la problématique (Guichard & Huteau, 2001).

État de l'art

La transition primaire-collège est une période de changement significatif dans la vie d'un enfant, marquant la transition entre l'école primaire et le collège. C'est une étape importante qui confronte les élèves, les parents et les enseignants à des expériences significatives. Les points clés à prendre en considération concernant la transition primaire-collège sont les changements structurels, l'augmentation de l'autonomie, les attentes scolaires accrues, le développement social et émotionnel, ainsi que le soutien et l'accompagnement des élèves (Galton and McLellan, 2017 ; Jindal-Snape et al., 2020 ; Galton et al., 2000 ; Jindal-Snape, 2016). Il est important de noter que chaque enfant réagit différemment à la transition primaire-collège, et les expériences peuvent varier. Certains élèves s'adaptent facilement, tandis que d'autres peuvent avoir besoin de plus de temps et de soutien. Il est essentiel que les parents, les enseignants et les établissements scolaires travaillent ensemble pour faciliter une transition réussie et soutenir le bien-être global des élèves pendant cette période de changement.

Les déterminants de la transition primaire-collège qui peuvent avoir un impact sur l'expérience des élèves lors de ce passage crucial sont de diverses natures : le développement cognitif des élèves (capacité de raisonnement, de résolution de problèmes et de gestion de l'information) ; le développement socio-émotionnel (estime de soi, compétences sociales, capacité à gérer les émotions et à établir des relations positives avec leurs pairs et les enseignants) ; le soutien familial ; l'environnement scolaire à travers le climat et la culture de l'établissement scolaire ; l'accès aux ressources éducatives adéquates, telles que des manuels scolaires, des technologies de l'information et de la communication, des outils pédagogiques et des infrastructures appropriées (Bronfenbrenner, 1994 ; Eccles et al., 1993 ; Eccles et Midgley, 1989 ; Mackenzie et al., 2012 ; Langenkamp, 2010).

Il est important de reconnaître que chaque élève est unique et peut être influencé différemment par ces déterminants. Certains élèves peuvent être plus sensibles aux facteurs socio-émotionnels, tandis que d'autres peuvent être plus influencés par leur développement cognitif ou leur environnement scolaire. Une approche holistique qui prend en compte ces différents déterminants peut contribuer à

faciliter une transition primaire-collège réussie pour tous les élèves.

Les théories de la transition primaire cherchent à expliquer les processus et les facteurs qui influencent cette période de changement selon différentes perspectives. Les cadres conceptuels qu'elles offrent permettent de comprendre les différents aspects de la transition primaire-collège et peuvent orienter la recherche et les pratiques visant à soutenir les enfants pendant cette période de changement. Plusieurs théories se chevauchent et interagissent. Toutefois, une approche intégrative peut être bénéfique pour une meilleure compréhension de la transition primaire-collège.

Les théories du développement de l'enfant, s'appuyant sur les auteurs pionniers tels que Piaget (1937, 1959), Vygotski (1934), Erikson (1968), Bronfenbrenner (1979), mettent l'accent sur les changements développementaux que traverse l'enfant en passant de l'école primaire au collège. L'adaptation des enfants à la transition pose alors des défis d'ordre cognitif, social et émotionnel à chaque stade de leur développement (Shute et Slee, 2015 ; Jindal-Snape et Cantali, 2019).

Les théories de l'attachement proposées par des auteurs tels que Bowlby (1969, 1980) et Ainsworth (1978) sont utilisées pour suggérer que les relations étroites avec les parents, les enseignants ou les pairs peuvent fournir un soutien émotionnel et social nécessaire pour faciliter une transition réussie (Snape et Foggie, 2008 ; Fortuna, 2014 ; Rose, et al., 2019 ; Jindal-Snape, et al. 2020).

Les théories de l'identité concernent les processus de construction de soi auxquels les enfants sont confrontés pendant la transition primaire-collège (Phuntsog, 2012 ; Phinney, 2013 ; Aldridge, Ala'i et Fraser, 2016). La théorie de l'adaptation scolaire concerne les processus d'adaptation des enfants à leur nouvel environnement scolaire. Elle examine les facteurs individuels, familiaux et scolaires qui influencent l'adaptation des élèves, tels que la motivation, le soutien social, les attentes académiques et les pratiques pédagogiques (Bronfenbrenner, 1993 ; Ryan et Deci, 2000 ; Symonds et Hargreaves, 2016). La théorie du stress et de la résilience examine les facteurs de stress potentiels, tels que les exigences académiques accrues, les relations sociales changeantes et les pressions liées aux attentes scolaires, et explore les stratégies d'adaptation et de résilience que les enfants peuvent utiliser pour faire face à ces défis (Lazarus et Folkman, 1984 ; Lofgran, Smith et Whiting, 2015).

Problématique générale

A priori, le pourcentage d'élèves d'un groupe d'âge donné qui sont inscrits dans un certain niveau d'éducation, indépendamment de leur progression ou de leur réussite ultérieure (taux brut d'accès), ainsi que le pourcentage d'élèves qui réussissent à passer de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire (collège) dans un système éducatif donné (taux de transition en matière de transition), sont des données fondamentales de la transition en question. Le premier représente le rapport entre le nombre total d'élèves inscrits dans un niveau d'éducation particulier et la population totale de ce groupe d'âge, tandis que le second mesure la proportion d'élèves qui franchissent avec succès cette étape de

transition et poursuivent leur éducation au niveau suivant. La différence entre le taux de transition et le taux brut d'accès réside dans le fait que le taux de transition se concentre spécifiquement sur la progression d'un niveau à un autre, en mettant l'accent sur la réussite de cette transition. Il permet d'évaluer l'efficacité du système éducatif à soutenir la progression des élèves et à faciliter leur transition vers un niveau d'éducation supérieur. Le taux brut d'accès donne une indication plus générale de l'accès à l'éducation à un niveau donné, sans tenir compte spécifiquement de la progression ou de la réussite des élèves au-delà de ce niveau. Il peut aider à évaluer l'accès global à l'éducation, mais ne fournit pas d'informations détaillées sur la transition et la progression des élèves d'un niveau à un autre (Sylvain, et al. 1988 ; Dubet, 2004 ; Dubet et Duru-Bellat, 2006).

Il est important d'analyser les taux bruts d'accès et les taux de transition dans le contexte de la transition primaire-collège, en tenant compte des enjeux d'équité, des politiques éducatives et des contextes sociaux, tout en notant que ces mesures peuvent varier d'un pays à l'autre et peuvent être influencées par différents facteurs tels que les politiques éducatives, les ressources disponibles, les conditions socio-économiques, etc. Il convient de relever également, au regard de la révision des écrits précédemment évoquée, la nécessité d'analyser la transition primaire secondaire au-delà des simples facteurs structurels et de la détermination du taux brut d'accès et de celui de la transition. En effet, il importe aussi de comprendre les facteurs de réussite des élèves, de détecter les besoins spécifiques, d'améliorer les politiques éducatives, de promouvoir l'équité éducative. Ces connaissances sont essentielles pour soutenir les élèves pendant cette période critique de leur parcours scolaire (Chambris, Tempier et Allard, 2017).

La transition réussie renvoie à une période de passage entre l'école primaire et le collège au cours de laquelle un élève parvient à s'adapter de manière positive et à poursuivre son parcours scolaire de manière satisfaisante. Une transition réussie est caractérisée par plusieurs éléments clés : l'adaptation sociale ; la continuité des apprentissages ; le développement de compétences ; le maintien de la motivation et de l'engagement ; et le bien-être général (Epstein, 2009 ; Lafortune, Curchod et Doudin, 2012). Il est important de souligner que la notion de transition réussie peut varier d'un individu à l'autre, car chaque élève a des besoins et des attentes différents. Il n'existe pas de définition universelle, mais ces éléments fournissent une perspective générale sur ce que l'on entend par une transition réussie entre l'école primaire et le collège.

Dans la littérature scientifique, la transition qui n'est pas réussie entre l'école primaire et le collège est souvent appelée "transition difficile" ou "transition problématique". Ces termes font référence à une situation où l'élève rencontre des difficultés significatives lors du passage d'un niveau scolaire à un autre et où son adaptation, ses apprentissages ou son bien-être sont compromis (Lafortune, Curchod et Doudin, 2012).

3.2. Approche scientifique et technique

Concomitamment à l'analyse des données secondaires issues des bases de données de plusieurs institutions nationales (Ministères en charge de l'éducation ; Institut National de la statistique, etc.), l'étude s'est appuyée sur une méthode mixte consistant en une enquête quantitative au cours de la première année (du 9 au 19 décembre 2020) et une enquête qualitative en juillet 2022, visant une meilleure compréhension des informations quantitatives issues de la première enquête. Le plan d'échantillonnage appliqué a tenu compte des deux descentes sur le terrain.

Les enquêtes ont couvert cinq régions sur les dix que compte le Cameroun. Traditionnellement, les régions de l'Adamaoua, de l'Est, de l'Extrême-Nord et du Nord sont désignées comme zones d'éducation prioritaire (ZEP). Au regard de la configuration sociologique et des mouvements migratoires, nous avons retenu la région de l'Est (1). Elle a la particularité d'être à cheval entre le grand sud tropical et le grand nord sahélien (Ngueutsa et al., 2021). De plus, les pratiques culturelles des peuples de l'Est sont plus ou moins similaires à celles des populations des régions du Sud et du Centre. Ensuite, notre choix s'est porté sur la région du Nord (2). Cette dernière est également à cheval entre les régions de l'Adamaoua et de l'Extrême-Nord dans le septentrion sahélien. Parmi les deux grandes métropoles que compte le Cameroun (Douala et Yaoundé), le fort potentiel économique de Douala (3) et l'exode massif des jeunes ruraux vers cette région suggèrent de la considérer comme le troisième site d'enquête. Enfin, les deux sites restants proviennent des zones hors ZEP, soit une en zone anglophone, la région du Sud-Ouest (4), et une autre en zone francophone, la région de l'Ouest (5).

Régions	Chefs-lieux	Départements	
		1	2
Ville de Douala	Douala	Wouri (Bonabéri)	Wouri (New-bell)
Est	Bertoua	Boumba-et-Ngoko (Yokadouma)	Kadey (Batouri)
Nord	Garoua	Faro (Poli)	Mayo-Rey (Tcholliré)
Sud-ouest	Buea	Manyu (Mamfé)	Ndian (Mundemba)
Ouest	Bafoussam	Noun (Foumban)	Menoua (Dschang)

Les fichiers des établissements scolaires du Ministère de l'éducation de base (pour ce qui est du primaire), du Ministère des enseignements secondaires (pour ce qui est du 1er cycle du secondaire (ESG et ESTP)) et du Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle (pour ce qui est du post-primaire) ont été retenus comme base de sondage pour la présente enquête. L'ensemble des participants à l'étude (élèves, parents, enfants déscolarisés, inspecteurs, conseillers d'orientation, enseignants, délégués régionaux et départementaux, élites locales, autorités traditionnelles et religieuses) a ensuite été sélectionné au sein de la communauté éducative environnante des établissements scolaires (ordinaires et inclusifs) choisis selon l'échantillonnage ci-après décrit.

Pour déterminer la taille de l'échantillon, la méthode d'estimation des proportions des établissements scolaires a été utilisée. Afin d'obtenir des résultats avec une précision acceptable et à des coûts optimaux, l'estimation des proportions dans les 5 régions à couvrir par l'étude a été réalisée avec un niveau de confiance de 95 %

et une marge d'erreur tolérable de 5 %. Dans le souci d'assurer une représentativité équitable dans l'ensemble, un échantillon minimal de commodité a été prévu dans chacune des 5 régions, comprenant :

- 300 élèves "normaux" scolarisés, soit : 125 en fin de cycle primaire, 125 en début de collège (ESG et ESTP) et 50 en début du post-primaire ;
- 150 élèves à besoins spécifiques scolarisés (orphelins, handicapés, etc.), soit : 60 ayant abandonné en fin de cycle primaire, 60 en début de collège (ESG et ESTP) et 30 en début du post-primaire ;
- 150 enseignants d'établissements scolaires ordinaires et inclusifs, soit respectivement : 60 en fin de cycle primaire, 60 en début de collège (ESG et ESTP) et 30 en début du post-primaire ;
- 150 parents d'élèves "normaux" et à besoins spécifiques, soit respectivement 60 en fin de cycle primaire, 60 en début de collège (ESG et ESTP) et 30 en début du post-primaire ;
- 75 chefs d'établissements scolaires ordinaires et inclusifs, soit respectivement : 30 en fin de cycle primaire, 30 en début de collège (ESG et ESTP) et 15 du post-primaire ;
- 75 enfants "normaux" déscolarisés, soit : 30 à la fin du primaire, 30 en début du collège (ESG et ESTP) et 15 en début du post-primaire ;
- 75 enfants à besoins spécifiques déscolarisés, soit : 30 à la fin du primaire, 30 en début du collège (ESG et ESTP) et 15 en début du post-primaire ;
- 25 conseillers d'orientation scolaire ;
- 15 présidents du bureau d'associations des parents d'élèves des établissements scolaires ordinaires et inclusifs, soit respectivement : 5 du primaire, 5 du collège (ESG et ESTP) et 5 du post-primaire ;
- 15 présidents du conseil d'école/conseil d'établissement des établissements scolaires ordinaires et inclusifs, soit respectivement : 5 du primaire, 5 du collège (ESG et ESTP) et 5 du post-primaire ;
- 10 autorités traditionnelles et religieuses et élites locales ;
- 5 inspecteurs d'arrondissement de l'éducation de base ;
- 3 délégués départementaux ;
- 3 OSC/ONG axées sur l'éducation ;
- 1 délégué régional.

Un total d'environ 5 620 participants a été inclus dans l'étude menée dans les cinq régions sélectionnées. Afin de minimiser le taux de non-réponses à la suite de la collecte de données, cet échantillon a été augmenté de 10 %.

L'enquête quantitative a utilisé trois questionnaires distincts adressés respectivement aux : 1) chefs de ménage ; 2) enfants scolarisés ; et 3) enfants déscolarisés. Des guides d'entretien individuel et de groupe ont été élaborés et utilisés pour l'enquête qualitative.

En ce qui concerne l'analyse des données secondaires, elle a consisté à exploiter la base de données de l'enquête EDS-MICS (2013-2014).

3.3. Résultats obtenus

- Taux brut d'accès

Les résultats mettent en évidence une relation positive entre le taux brut d'accès et le taux de transition école-collège. En effet, chaque augmentation d'un point du taux brut d'accès entraîne une augmentation de 0,03 point du taux de transition. Cette relation positive entre le taux brut d'accès et le taux de transition école-collège est bien établie et peut s'expliquer par plusieurs facteurs, notamment l'extension de l'accès à l'éducation, les politiques d'inclusion scolaire, l'amélioration de l'offre éducative et les effets positifs des investissements dans l'éducation (Robertson, Bonal et Dale, 2002 ; Frahm et al., 2011).

De plus, la réussite aux examens officiels de fin de cycle, tels que le CEP/FSLC, présente une relation positive significative avec le taux de transition école-collège. Cette observation est confirmée par l'utilisation du coefficient de corrélation de Pearson ($r = 0,135$, $p < 0,001$). Cela suggère que les élèves qui réussissent ces examens ont tendance à avoir un taux de transition plus élevé vers le collège. Ces résultats soulignent l'importance de la réussite aux examens officiels en tant que facteur favorisant la transition réussie entre l'école primaire et le collège.

La disponibilité des intrants

Dans l'optique d'évaluer l'impact de la disponibilité des intrants sur le taux de transition après avoir regroupé les intrants en catégories, la réalisation d'une régression linéaire avec comme variable dépendante le taux de transition et comme variables indépendantes les indicateurs constituant les intrants (eau, électricité, toilettes, salles de classe, clôture, coins de jeux, cantine scolaire, bibliothèque, ...) indique que la variable sécurité alimentaire n'est pas significative. Plus la sécurité physique et sanitaire s'améliore plus le taux de transition se réduit de 2.1 points. Les seules variables significatives restent le taux brut d'accès (TBA), la sécurité physique et sanitaire, et le développement psychomoteur. Le développement psychomoteur (disponibilité des aires de jeux et bibliothèque) et le TBA sont les facteurs qui contribuent positivement à l'amélioration du Taux de transition du Primaire au Secondaire.

Pour résumer des principales conclusions de cette analyse de régression linéaire portant sur l'impact de la disponibilité des intrants sur le taux de transition école-collège, nous indiquons que:

1. **Sécurité alimentaire** : Contrairement à d'autres *facteurs*, la disponibilité de la sécurité alimentaire n'a pas montré de corrélation significative avec le taux de transition école-collège. Cela signifie que, du moins dans le contexte de cette étude, la disponibilité de la sécurité alimentaire dans les écoles ne semble pas avoir d'impact direct sur la réussite de la transition des élèves.
2. **Sécurité physique et sanitaire** : Une amélioration de la sécurité physique et sanitaire dans les écoles a été associée à une réduction du taux de transition de 2.1 points. Cela pourrait indiquer que, dans certaines écoles où la sécurité physique et sanitaire est une préoccupation majeure, les élèves peuvent rencontrer des difficultés accrues lors de la transition. Cependant, il est important de noter que cette relation peut être complexe et dépendre de nombreux autres facteurs.

3. **Développement psychomoteur** : La disponibilité des aires de jeux et des bibliothèques, considérée comme un indicateur du développement psychomoteur, a montré une corrélation positive significative avec le taux de transition. Cela suggère que les écoles qui offrent un environnement propice au développement psychomoteur des élèves sont plus susceptibles de soutenir une transition réussie de l'école primaire au collège.
4. **Taux brut d'accès (TBA)** : Le TBA a également montré une corrélation positive significative avec le taux de transition. Cela signifie que les écoles qui ont un taux brut d'accès plus élevé, c'est-à-dire un plus grand nombre d'élèves inscrits par rapport à la population totale de l'âge correspondant, ont tendance à avoir un taux de transition plus élevé. Un accès élargi à l'éducation peut donc favoriser une transition plus réussie.

De l'analyse des résultats de la régression linéaire multiple réalisée, il ressort que quatre variables explicatives sont significatives :

- Enseignants qualifiés ($p < 0.05$)

Le modèle suggère une relation générale négative entre le taux de transition et le nombre d'enseignants qualifiés. En effet, lorsque le nombre d'enseignants qualifiés augmente d'une unité, le taux de transition école-collège baisse en général de 0.655 point. En d'autres termes, si une école dispose de 10 enseignants pour un taux de transition de 50%, en progressant de 10 à 11 enseignants, le taux de transition passera quant à lui de 50% à $(50 - 0.655) \% = 49.345\%$.

- Enseignants qualifiés disposant d'autres diplômes professionnels

Les résultats montrent que toute augmentation dans les écoles du nombre d'enseignants qualifiés disposants en plus d'autres diplômes professionnels réduit le taux de transition de 1.136 points en moyenne.

Les enseignants qualifiés sont généralement ceux qui ont été formés dans les écoles professionnelles pour devenir enseignants, et la plupart d'entre eux sont des fonctionnaires. Njengoué Ngamaleu et Dang Olinga (2019) ont montré qu'ils ont souvent des aspirations professionnelles diverses, notamment la possibilité de faire carrière en politique, d'accéder à des postes administratifs, de se faire détacher dans d'autres ministères ou administrations, de se lancer dans des affaires personnelles, d'obtenir le statut de docteur et d'intégrer l'enseignement supérieur, entre autres. Le développement professionnel à l'intérieur de la salle de classe n'est pas toujours une priorité systématique. En plus de ces facteurs qui peuvent influencer la motivation, on peut soulever des questions relatives à l'objectivité du processus de sélection des candidats lors des concours d'entrée dans les grandes écoles (Njengoué Ngamaleu, 2015), à la qualité de la formation, au déploiement et au redéploiement des enseignants à travers tout le territoire, à l'abandon des postes dans les zones rurales et reculées, à l'émigration importante des enseignants vers d'autres administrations où l'enseignement est presque négligé, etc. Les données de l'enquête qualitative viennent corroborer ces hypothèses explicatives.

- Enseignants maîtres de parents

En revanche, les résultats mettent en évidence une relation positive entre le nombre d'enseignants maîtres de parents dans une école et le taux de transition école-collège. En effet, toute augmentation du nombre d'enseignants maîtres de parents d'une unité contribue à augmenter le taux de transition de 2.707 points. Les maîtres de parents sont des enseignants recrutés et pris en charge directement par les APEE (Associations de parents d'élèves et d'enseignants) des écoles, et leur rémunération est modeste et instable. Ils sont recrutés parmi les instituteurs, qu'ils soient formés ou non. On peut penser que malgré la précarité de leur situation professionnelle, ils se sentent obligés de performer s'ils veulent conserver leur emploi, car retourner à une situation sans emploi serait encore plus difficile. Les données de l'enquête qualitative viennent corroborer ces hypothèses explicatives.

À Poli, dans la région du Nord, une autorité religieuse rapporte qu'il existe des "établissements où seul le directeur est formé. Il y a aussi certains établissements secondaires publics, comme le CETIC, où l'on constate que seul le directeur est présent avec deux enseignants formés, et cela concerne les classes de la 1ère à la 4ème année." Un conseiller régional de la même localité soutient que "... l'enclavement de la région ne favorise pas la rétention des enseignants du primaire ou du secondaire que la fonction publique y affecte. Ils négocient immédiatement leur départ... le directeur de l'école primaire se retrouve parfois seul et ne peut pas encadrer tous les enfants de la SIL jusqu'au CM2... même si un enseignant souhaite rester, sa stabilité est compromise, car l'enclavement de la zone l'oblige à passer deux semaines rien que pour toucher son salaire. Pendant ce temps, les enfants sont laissés à eux-mêmes." Dans le même ordre d'idées, un autre responsable administratif dénonce : "... le taux d'absentéisme des enseignants est élevé ; beaucoup simulent des maladies et quittent les salles de classe en sachant que leur salaire est assuré." En ce qui concerne les enseignants vacataires et l'APEE, un chef du service de la carte scolaire affirme que "... la majeure partie des fonds de l'APEE est destinée à payer les salaires des enseignants vacataires, et il reste peu de ressources pour la construction d'infrastructures ou l'acquisition de matériel didactique."

Les enseignants fonctionnaires ont une relation négative avec le taux de transition, tandis que les enseignants contractualisés contribuent positivement à l'amélioration du taux de transition. Toute augmentation d'une unité du nombre d'enseignants contractualisés contribue à augmenter le taux de transition de 8.668 points. En conclusion, moins le personnel enseignant est composé de maîtres de parents d'élèves, plus le taux de transition école-collège est faible. La situation des enseignants contractualisés est meilleure que celle de leurs collègues maîtres de parents, mais moins favorable que celle des fonctionnaires. La carrière des enseignants contractuels est régie par le code du travail, contrairement à celle des fonctionnaires qui relève de la fonction publique. Les contractuels ne bénéficient pas des protections de la fonction publique et ont des salaires moins élevés. Cependant, leur recrutement est une opportunité pour de nombreuses personnes, car "un tiens vaut bien plus que deux tu l'auras". Ce principe du deux poids deux mesures n'est pas propre au Cameroun. En effet, dans de nombreux pays, il a été estimé que la sécurité de l'emploi à long terme diminue la motivation des enseignants à bien faire leur travail. De plus, le besoin élevé en enseignants et les contraintes budgétaires en termes de recrutement par les finances publiques

justifient en partie le recours à cette alternative (Chudgar, Muralidharan et Honeyman, 2017). Les données de l'enquête qualitative viennent corroborer ces hypothèses explicatives.

Les informations fournies par l'enquête quantitative

La région territoriale

L'expérience de la transition des participants scolarisés varie de manière significative en fonction de leur région ($F(4, 12) = 87,58$; $p < 0,05$). Plus précisément, les tests post hoc montrent que les participants de la région du Littoral ($M = 2,57$) ont un ressenti lié à la transition du primaire vers le secondaire significativement moins positif que les participants des régions de l'Ouest ($M = 3,34$; $p > 0,05$), du Sud-ouest ($M = 3,22$; $p > 0,05$), de l'Est ($M = 3,34$; $p > 0,05$) et du Nord ($M = 3,16$; $p > 0,05$). De même, le ressenti des participants de la région du Nord ($M = 3,16$) est significativement moins positif que celui des participants de la région de l'Ouest ($M = 3,34$; $p = 0,039$) et de la région de l'Est ($M = 3,34$; $p = 0,01$).

Le rôle de l'orientation

Le ressenti des participants scolarisés varie de manière significative en fonction du rôle de l'orientation dans leur transition du primaire au secondaire ($F(6, 13) = 15,09$; $p < 0,05$).

Les tests post hoc révèlent que lorsque ce sont les enseignants ($M = 2,49$) qui ont décidé de l'orientation des participants, leur ressenti (vécu) de la transition est moins positif que lorsque ce sont les parents ($M = 3,22$; $p < 0,05$), les participants eux-mêmes ($M = 3,29$; $p < 0,05$) ou lorsque le choix de l'orientation s'est fait à la suite d'une réussite à un concours ($M = 2,92$; $p = 0,01$). De même, le ressenti (vécu) de la transition du primaire au secondaire est moins positif lorsque ce sont les enseignants qui ont décidé de l'orientation, comparativement à une orientation faite par un expert en orientation ($M = 3,22$; $p < 0,05$) ou encore lorsque l'élève a choisi son orientation en suivant des amis ($M = 3,25$; $p = 0,01$).

Les entretiens individuels et de groupes révèlent des cas de figure divers en matière d'orientation des élèves. Les motivations et les raisons évoquées sont tout aussi divergentes. Certains élèves opèrent seuls leur choix en se fiant à leurs impressions. « C'est moi-même qui ai choisi l'enseignement général parce que je m'exprime quand même bien en français... Si j'étais au lycée technique je ne serais pas au niveau où je suis », nous dit une élève. Au cours de la même discussion de groupe, une autre déclare plutôt : « ce sont mes parents qui ont choisi l'enseignement technique, pas moi. Ils ont dit que c'est mieux que j'aie au lycée technique parce que là-bas même si tu sors sans diplôme tu peux quand même trouver du travail. »

Le système éducatif

L'expérience des participants scolarisés lors de la transition du primaire au secondaire varie de manière significative en fonction de leur appartenance à un sous-système éducatif ($F(6, 13) = 6,69$; $p < 0,05$). Les tests de comparaison montrent que les élèves du sous-système francophone ($M = 3,05$) ont un ressenti (vécu) de la transition primaire - secondaire significativement moins positif que

ceux du sous-système anglophone ($M = 3,29$; $p < 0,05$), ainsi que les élèves de l'enseignement bilingue ($M = 3,29$; $p < 0,05$), de l'enseignement secondaire technique et professionnel ($M = 3,30$; $p = 0,006$), et des SAR/SM/CFM ($M = 3,35$; $p = 0,017$).

Le tutorat familial

Les participants scolarisés ont un ressenti (vécu) de la transition du primaire au secondaire significativement différent en fonction des personnes avec qui ils ont vécu pendant leur scolarité en tant que tuteur ou parent ($F(8, 13) = 56,05$; $p < 0,05$).

Les tests de comparaison indiquent que les élèves qui ont été confiés à un tuteur ($M = 2,06$) ont un ressenti (vécu) de la transition primaire - secondaire significativement moins positif que ceux qui ont été sous la responsabilité de leurs parents biologiques ($M = 3,34$; $p < 0,05$), de leurs grands-parents ($M = 3,16$; $p < 0,05$), ou d'autres membres de leur famille ($M = 3,12$; $p < 0,05$). De même, les élèves qui ont été sous la responsabilité d'un grand frère ou d'une grande sœur ($M = 3,34$; $p < 0,05$), qui ont vécu avec des amis ($M = 3,39$; $p < 0,05$), ou qui ont vécu seuls ($M = 3,52$; $p < 0,05$) ont un ressenti plus positif de la transition.

Un élève scolarisé rapporte : "Quand j'étais à l'école maternelle et même à l'école primaire, quand je rentrais de l'école, c'était mon père qui m'aidait à réviser. Mais maintenant qu'il est loin, moi je suis ici avec mon tuteur. Avant je n'avais pas de problème, mais maintenant que je ne suis plus avec mes parents, depuis que je suis arrivé en 4ème, ça devient difficile." Une autre élève affirme : "Je vis avec mon père et sa femme. Quand mon père envoie de l'argent, il demande qu'on nous inscrive tous à l'école, mais ma belle-mère, parce qu'elle a des garçons, les emmène au collège et nous, elle nous envoie au lycée. Elle traite ses enfants garçons différemment, elle les favorise plus que nous. Ces trois dernières années, c'est ma mère qui a payé mes frais de scolarité, pas mon père."

Zones rurales et urbaines

L'expérience des élèves scolarisés varie de manière significative en fonction de leur lieu de résidence, qu'il s'agisse d'une zone rurale, urbaine ou semi-urbaine ($F(2, 13) = 25,31$; $p < 0,05$).

Les tests Post hoc révèlent que les élèves des zones urbaines ($M = 3,08$) ont un ressenti (vécu) de la transition moins positif que les élèves des zones rurales ($M = 3,23$; $p = 0,50$) ainsi que ceux des zones semi-urbaines ($M = 3,45$; $p < 0,05$). Ces derniers ont un ressenti ou un vécu significativement plus positif que les élèves des zones rurales ($M = 3,23$; $p = 0,006$).

Le sexe de l'élève

Les résultats indiquent que, bien que les statistiques descriptives montrent une expérience de la transition plus négative chez les filles (54,3%) que chez les garçons (45,7%), cette différence n'est pas statistiquement significative du point de vue des tests statistiques inférentiels. En d'autres termes, sur la base des données analysées, il n'y a pas de preuve solide pour affirmer qu'il existe une différence significative dans le ressenti ou le vécu de la transition primaire - secondaire entre les participants scolarisés en fonction de leur sexe. Les résultats ne permettent pas

de conclure que le genre a un impact notable sur la manière dont les élèves vivent cette transition.

La crise dite anglophone

La crise a touché les élèves qui ont été menacés, kidnappés, harcelés et tués pour avoir été à l'école. Cela a causé de la violence, du stress et de la peur, avec des conséquences néfastes sur la santé physique et mentale à court et à moyen terme. Les enfants sont confrontés à un risque accru de recrutement d'enfants, de violence sexiste, d'abandon scolaire, de maltraitance, de consommation de drogue et de travail des enfants. Certains étudiants déplacés sont impliqués en tant que travailleurs domestiques, travaillent dans des fermes, vendent dans les rues et pratiquent la promiscuité sexuelle. Toutefois, le ressenti (vécu) des participants scolarisés lors de la transition primaire – secondaire ne varie pas de manière significative en fonction du fait que ces derniers soient des déplacés internes en raison des crises sociopolitiques internes.

Toutes ces variables sont loin d'être disponibles dans les bases de données statistiques existantes, bien qu'elles soient nécessaires pour mesurer la transition. Les données de l'enquête qualitative de la deuxième année fournissent des informations beaucoup plus précises sur la transition collège que nous analysons.

Les données de l'enquête qualitative

Des entretiens avec des chefs de service de la carte scolaire indiquent que, contrairement à ce qui a été observé dans la région du Nord, où les garçons sont plus nombreux que les filles à transiter, à l'Ouest, elles sont plus nombreuses que les garçons à la fois à la sortie du primaire et à l'entrée du secondaire. Ceci ne traduit pas une discrimination négative à l'égard de ces derniers. Il s'agit plutôt d'un simple effet de domination démographique.

De manière générale, les normes socioculturelles, les facteurs économiques et systémiques constituent des obstacles identifiés qui compromettent qualitativement et quantitativement la transition primaire-collège. En effet, les difficultés liées au faible pouvoir d'achat des familles (dans toutes les régions), les longues distances à parcourir à pied pour rejoindre l'école (dans les régions de l'Ouest, du Nord et de l'Est), le manque de matériel didactique (dans les régions de l'Ouest, du Sud-ouest, du Nord et de l'Est), et les cérémonies dédiées à la naissance de jumeaux pendant lesquelles les élèves des familles concernées sont absents de l'école (dans la région de l'Ouest), affectent à la fois la qualité de la transition des filles et celle des garçons. De plus, dans les régions de l'Est et surtout du Nord, les mariages précoces des filles sont privilégiés au détriment de leur scolarité. Dans ces régions, les garçons sont plus nombreux à transiter, bien qu'ils puissent temporairement ou définitivement quitter le système éducatif pour travailler et aider leur famille. Certaines familles sont nomades, et il arrive que les garçons se déplacent avec leurs parents pendant les périodes de classe. Il existe également des cas où les élèves mènent des activités commerciales en parallèle de leurs études pour financer eux-mêmes leur scolarité, sachant qu'ils ne peuvent pas compter sur le soutien financier de leurs parents. Quelques enquêtés affirment que cette expérience d'autonomie est plutôt gratifiante.

Les conflits parentaux, les divorces des parents, le décès d'un tuteur, l'abandon de la responsabilité des enfants aux grands-parents sont préjudiciables à la transition. La gratuité de l'école primaire prescrite par la législation scolaire n'est pas concrète. Non seulement le financement des études au primaire est coûteux, mais il augmente au secondaire, surtout dans des villes comme Douala (Littoral). La diminution du pouvoir d'achat des familles dans les zones affectées par la crise anglophone est causée en partie par le fait que les parents ne peuvent plus vaquer à leurs activités agricoles en raison de la terreur. Une fois que de nombreux parents ont payé les frais exigibles, ils ne fournissent pas à leurs enfants le matériel pédagogique nécessaire pour étudier.

La promotion de l'éducation inclusive est une priorité du gouvernement en faveur des handicapés et des déplacés internes, mais l'accessibilité aux infrastructures éducatives n'est pas garantie. Les préjugés sociaux à l'égard du handicap au sein des familles sont encore préjudiciables à la scolarisation des personnes handicapées. Les familles ne sont pas toujours bien informées de la gratuité officielle de l'école pour ces groupes défavorisés.

Les classes ont souvent un nombre d'élèves supérieur aux limites légales. Lorsque les effectifs sont pléthoriques, l'approche pédagogique en vigueur devient inadaptée, ce qui entrave l'assimilation des connaissances. Dans le Sud-ouest, par exemple, les informateurs estiment que l'échec scolaire dans la zone anglophone est dû au fait que les enseignants ne maîtrisent pas suffisamment l'approche par compétences et qu'il y a trop d'élèves par enseignant (une salle de classe pour 70 à 100 élèves).

La gouvernance politique présente des lourdeurs dans la gestion de la décentralisation, censée donner plus de pouvoir aux collectivités territoriales décentralisées. Dans toutes les régions couvertes par l'étude, les personnes ressources rapportent que les municipalités ne prennent pas encore effectivement en charge les besoins éducatifs. En raison des contraintes budgétaires, le financement du fonctionnement des établissements (salles de classe, bureaux, tables bancs, enseignants vacataires) revient finalement aux Associations de Parents d'Élèves et d'Enseignants (APEE). La mobilisation de la communauté locale, notamment à travers les élites, semble plus dynamique dans l'Ouest, où la contribution financière au fonctionnement des établissements est plus courante qu'au Nord et à l'Est.

Les programmes scolaires ne sont pas entièrement couverts dans les classes intermédiaires, ce qui crée des lacunes qui affectent le niveau général des élèves. La démotivation, l'absentéisme et la désertion des jeunes enseignants, en particulier dans les zones rurales, sont des problèmes préoccupants. Les conseillers d'orientation dans le cycle primaire sont très peu nombreux par rapport à ceux intervenant dans le secondaire.

Les pouvoirs publics ne prennent pas systématiquement en compte les observations de la société civile.

3.4. Discussion

L'analyse de données secondaires et l'enquête mixte nous permettent d'aborder quelques éléments de discussion pour les résultats que nous avons présentés :

1. **Différences Régionales** : Les variations régionales dans l'expérience de transition primaire-secondaire sont significatives. Il est important de noter que la région du Littoral semble présenter des résultats moins positifs en termes de ressenti par rapport à d'autres régions. Cela peut être dû à divers facteurs, y compris les différences dans les systèmes éducatifs régionaux, l'accès aux ressources éducatives, et les normes socioculturelles régionales. Cette variation souligne l'importance de prendre en compte les contextes régionaux lors de l'élaboration de politiques éducatives.
2. **Rôle de l'Orientat**ion : L'influence de l'orientation sur le ressenti des élèves est également notable. Lorsque les enseignants sont responsables de l'orientation, les élèves semblent avoir un ressenti moins positif par rapport à d'autres situations, telles que lorsque les parents ou les élèves eux-mêmes prennent des décisions d'orientation. Cela met en lumière l'importance de l'implication des élèves et de leurs familles dans le processus d'orientation pour favoriser une expérience positive de la transition.
3. **Sous-Systèmes Éducatifs** : Les élèves du sous-système francophone semblent avoir une expérience de transition moins positive que ceux des autres sous-systèmes. Cela peut refléter des différences dans les ressources, les méthodes d'enseignement, ou les attentes dans ces différents sous-systèmes. Il est essentiel d'explorer davantage ces différences pour améliorer la transition pour tous les élèves, quel que soit leur sous-système éducatif.
4. **Rôle de la Famille et de l'Environnement** : L'importance de la famille et de l'environnement dans l'expérience de transition ne doit pas être sous-estimée. Les élèves qui ont été confiés à un tuteur semblent avoir une expérience moins positive que ceux qui ont été élevés par leurs parents ou d'autres membres de la famille. Cela met en évidence l'impact du soutien familial sur la transition. De plus, les différences entre les zones rurales, urbaines et semi-urbaines suggèrent que l'environnement joue également un rôle significatif. Il est important de prendre des mesures pour améliorer l'accessibilité à l'éducation dans les zones rurales et urbaines.
5. **Genre** : Bien que les statistiques descriptives montrent une légère tendance à une expérience plus négative de la transition chez les filles, il est crucial de noter que cette différence n'est pas statistiquement significative. Cela signifie que, du moins dans l'échantillon étudié, il n'y a pas de différence de ressenti significative entre les garçons et les filles lors de la transition primaire-secondaire. Cela peut indiquer que les élèves, indépendamment de leur genre, sont confrontés à des défis similaires lors de cette période de

transition.

6. **Facteurs Systémiques** : Les résultats soulignent également les défis systémiques auxquels sont confrontés les élèves, notamment des facteurs tels que le manque de ressources éducatives, les contraintes budgétaires, les effectifs élevés dans les classes, et le manque d'accessibilité aux infrastructures éducatives. Ces facteurs systémiques ont un impact direct sur l'expérience de transition des élèves et devraient être pris en compte dans les efforts visant à améliorer la transition primaire-secondaire.

7. **Gouvernance Éducative** : Enfin, les défis liés à la gouvernance éducative, tels que la gestion de la décentralisation et l'implication des municipalités dans l'éducation, sont également des éléments à considérer. L'efficacité des politiques éducatives peut varier en fonction de la capacité des autorités locales à mettre en œuvre ces politiques de manière adéquate.

Ces éléments de discussion fournissent un aperçu des résultats et des considérations qui peuvent être utiles pour orienter la prise de décision et les efforts visant à améliorer l'expérience de transition primaire-secondaire pour les élèves.

3.5. Retombées

Les retombées de l'étude peuvent être analysées suivant plusieurs points mis en exergue par les résultats. Nous tentons une analyse de chacun d'eux :

1. **Courte Terme** : La publication d'articles scientifiques dans des revues internationales contribuera à diffuser les résultats de l'étude, ce qui est essentiel pour la communauté académique et les décideurs. Cela permettra de sensibiliser à la question de la transition primaire-secondaire.

2. **Moyen Terme** : La planification d'activités pour résoudre les problèmes identifiés et la conception d'une politique de surveillance des obstacles à la transition sont des étapes cruciales pour s'attaquer aux problèmes détectés. Cela montre une volonté d'action et un engagement envers l'amélioration du système éducatif.

3. **Intrants** : L'accent mis sur l'amélioration du taux brut d'accès, la sécurité physique et sanitaire, ainsi que le développement psychomoteur, est pertinent car ces facteurs sont essentiels pour une transition réussie. Les politiques visant à améliorer ces domaines devraient avoir un impact positif sur la transition.

4. **Ressources Humaines** : La gestion des ressources humaines, y compris le recrutement, la formation et la rémunération des enseignants, est cruciale pour garantir une éducation de qualité. La correction de la corrélation

négative entre le taux de transition et le nombre d'enseignants qualifiés est une démarche importante.

5. **Contrats d'Enseignants Contractuels** : La poursuite de la contractualisation des enseignants contractuels peut aider à assurer une main-d'œuvre éducative stable, ce qui est essentiel pour la transition.
6. **Qualité de l'Enseignement** : L'accent sur la qualité de l'enseignement, mesurée par le taux de réussite aux examens officiels, est essentiel. Cela peut aider à identifier les domaines nécessitant des améliorations et à orienter les actions correctives.
7. **Facteurs Psychosociaux** : Prendre en compte les facteurs scolaires, individuels, familiaux, sociaux et culturels dans l'adaptation psychosociale et scolaire des élèves est crucial pour une transition réussie. Les mesures de soutien devraient aider à créer un environnement favorable à l'adaptation des élèves.
8. **Services d'Orientation** : La mobilisation des services d'orientation dès l'école primaire est importante pour guider les élèves dans leur transition et leur orientation professionnelle.
9. **Culture Entrepreneuriale** : L'introduction de projets professionnels et de la culture entrepreneuriale peut aider les élèves à mieux comprendre la transition et à se projeter dans leur avenir.
10. **Déplacés Internes et Élèves Ruraux** : Les mesures d'accompagnement pour les déplacés internes et les élèves ruraux sont cruciales pour les aider à s'adapter à leur nouvel environnement scolaire.

Dans l'ensemble, les retombées de l'étude montrent une compréhension approfondie des obstacles à la transition primaire-secondaire et une volonté d'apporter des solutions à ces problèmes, ce qui est pertinent pour l'amélioration du système éducatif.

3.5. Références bibliographiques

- Aldridge, J. M., Ala'i, K. G., & Fraser, B. J. (2016). Relationships between school climate and adolescent students' self-reports of ethnic and moral identity. *Learning Environments Research*, 19, 1-15.
- Amita Chudgar, Karthik Muralidharan, Catherine Honeyman (2017). Enseignants contractuels _ solution de politique efficace ou réponse inadaptée _ _ Unesco IIEP Learning Portal)
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, 3(2), 37-43.
- Chambris, C., Tempier, F., & Allard, C. (2017). Un regard sur les nombres à la transition école-collège. *Repères IREM*.
- DSSEF (2013). Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation pour la période 2013-2020. Plan sectoriel de l'éducation (2013-2020). Cameroun. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/plan-sectoriel-education-cameroun>
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste?*. Seuil.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste?. *Revue française de pédagogie*, (146), 105-114.
- Eccles, J. S., and Midgley, C. (1989). "Stage-environment fit: developmentally appropriate classrooms for early adolescents," in *Research on Motivation in education*. Editors R. Ames and C. Ames (New York, NY: Academic Press), 139–181.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2022). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools, Third Edition*. In *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools, Third Edition*. <https://doi.org/10.4324/9780429400780>
- et al. (1993). Development during adolescence. The impact of stage environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *Am. Psychol.* 48, 90–101. doi:10.1037/0003-066X.48.2.90
- Fortuna, R. (2014). The social and emotional functioning of students with an autistic spectrum disorder during the transition between primary and secondary schools. *Support Learn.* 29 (2), 177–191. doi:10.1111/1467-9604.12056
- Frahm, S., Goy, M., Kowalski, K., Sixt, M., Strietholt, R., Blatt, I., ... & Kandera, M. (2011). 14. Transition and Development from Lower Secondary to Upper Secondary School. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2(14), 217-232.
- Galton, M., and McLellan, R. (2017). A transition Odyssey: pupils' experiences of transfer to secondary school across five decades. *Res. Pap. Edu.* 33, 1–23. doi:10.1080/02671522.2017.1302496
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Dunod.
- IIEP/UNESCO-Dakar, UNICEF & Secrétariat du Partenariat Mondial pour l'Éducation, (2014). *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle en éducation. Vol. 2: Analyses spécifiques de sous-secteurs*. <https://www.iiep.unesco.org/fr/>
- Institut de statistique de l'UNESCO (2016). *Méthodologie des comptes nationaux de l'éducation*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/methodology-of-national-education-accounts-2016-fr.pdf>
- Jindal-Snape, D. (2016). *A-Z of transitions*. Palgrave Macmillan

- Jindal-Snape, D., and Cantali, D. (2019). A four-stage longitudinal study exploring pupils' experiences, preparation and support systems during primary secondary school transitions. *Br. Educ. Res. J.* 45 (6), 1255–1278. doi:10.1002/berj.3561
- Jindal-Snape, D., and Foggie, J. (2008). A holistic approach to primary-secondary transitions. *Improving Schools* 11, 5–18. doi:10.1177/1365480207086750
- Jindal-Snape, D., Hannah, E., Cantali, D., Barlow, W., and MacGillivray, S. (2020). Systematic literature review of primary–secondary transitions: international research. *Rev. Educ.* 8, 526–566. doi:10.1002/rev3.3197
- Jindal-Snape, D., Hannah, E., Cantali, D., Barlow, W., and MacGillivray, S. (2020). Systematic literature review of primary–secondary transitions: international research. *Rev. Educ.* 8, 526–566. doi:10.1002/rev3.3197
- Lafortune, L., Curchod, P., & Doudin, P. A. (2012). *Les transitions à l'école* (Vol. 34). Puq.
- Langenkamp, A. G. (2010). Academic vulnerability and resilience during the transition to high school: the role of social relationships and district context. *Sociol. Edu.* 83 (1), 1–19. doi:10.1177/0038040709356563
- Laroque, L., & de Peretti, I. (2015). De l'école au collège. *Le français aujourd'hui*, (2), 3-12.
- Laveault, D. (2006). État de la question sur la transition élémentaire-secondaire. *Revue de la littérature*. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentssuccess/TransitionLiteraturef.pdf>.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Lofgran, B. B., Smith, L. K., and Whiting, E. F. (2015). Science self-efficacy and school transitions: elementary school to middle school, middle school to high school. *Sch. Sci. Math.* 115 (7), 366–376. doi:10.1111/ssm.12139
- Mackenzie, E., McMaugh, A., and O'Sullivan, K. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: challenge or threat? *Issues Educ. Res.* 22 (3), 298–314.
- Njengoué Ngamaleu H. R. (2015). Concours administratifs et psychologie des relations sociales au Cameroun. *Revue Perspectives & Sociétés*, 6(1), 30-47.
- Njengoué Ngamaleu, H. R. & Dang Olinga, C. (2019). Aspirations socioprofessionnelles et stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun. *Formation et profession*, 27(1), 84 – 100. Doi : 10.18162/fp.2018.438
- Phinney, J. S. (2013). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Readings in ethnic psychology*, 73-99.
- Phuntsog, N. B. (2012). The role of ethnic identity in school engagement: perceptions of immigrant Tibetan adolescents in select US public schools. *Intercultural Education*, 23(3), 237-247.
- Robertson, S. L., Bonal, X., & Dale, R. (2002). GATS and the education service industry: The politics of scale and global reterritorialization. *Comparative education review*, 46(4), 472-496.
- Rose, J., McGuire-Snieckus, R., Gilbert, L., & McInnes, K. (2019). Attachment Aware Schools: the impact of a targeted and collaborative intervention. *Pastoral Care in Education*. <https://doi.org/10.1080/02643944.2019.1625429>
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am. Psychol.* 55 (1), 68–78. doi:10.1037//0003-066x.55.1.68

- Shute, R. H., and Slee, P. T. (2015). *Child development: theories and critical perspectives*. London, United Kingdom: Routledge.
- Sylvain, L., Laforce, L., Trottier, C., & Georgeault, P. (1988). Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années soixante-dix. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(2), 225-244.
- Symonds, J., and Hargreaves, L. (2016). Emotional and motivational engagement at school transition: a qualitative stage-environment fit study. *J. Early Adolescence* 36 (1), 54–85. doi:10.1177/0272431614556348
- Tanahashi, T. (1978). Health service coverage and its evaluation. *Bulletin of the World Health organization*, 56(2), 295-303.
- UNICEF-Cameroun (2015). *Analyse des principaux goulots d'étranglements à sa scolarisation des filles dans les zones d'éducation prioritaires*. Yaoundé : UNICEF. <https://catalog.ihnsn.org/>
- UNICEF-Tchad (2012). *Analyse des goulots d'étranglement en éducation au Tchad*. N'Djamena : UNICEF. <https://www.unicef.org/>

4. IMPACT DU PROJET

4.1. Nombre de publications et de communications

La liste des publications et des communications est à fournir à la rubrique 5.4. ci-dessous.

Nature	Nombre
Articles dans une revue scientifique internationale à comité de lecture	4
Les goulots d'étranglement à la transition école-collège au Nord-Cameroun	Revue formation et profession
Perception de la transition scolaire primaire-secondaire chez les apprenants Camerounais : Une analyse des déterminants sociodémographiques	Revue Penser l'Éducation
Transition Ecole-Collège dans la région de l'Est au Cameroun et choix de l'établissement scolaire des apprenants	LES CAHIERS DE L'ACAREF
Primary College Transition Challenges in Crises Situation in the English Speaking Regions of Cameroon: Dynamics and Perspectives in Addressing Sustainable Education Transformation	

5. Documents de travail, données, traitements...

Nom de l'activité	Séquençage	Participants	Livrables disponibles
Activité 1 : ÉLABORATION DES OUTILS DE RECUEIL DES DONNÉES DE L'ENQUETE QUANTITATIVE	<ul style="list-style-type: none"> - Construction du questionnaire ; - Pré-test du questionnaire construit ; - Consolidation du questionnaire après le pré-test. 	<i>Équipe-projet</i>	<ul style="list-style-type: none"> 1 questionnaire chef de ménage 1 questionnaire enfants scolarisés 1 questionnaire enfants non-scolarisés 1 guide du superviseur 1 manuel de l'enquêteur
Activité 2 : COLLECTE DES DONNÉES/ENQUÊTES DE TERRAIN	<ul style="list-style-type: none"> - Formation des Superviseurs, Agents enquêteurs et Agents de saisie ; - Organisation d'un atelier de discussion et de stabilisation de la méthodologie de collecte des données à l'issue du prétest ; - Echantillonnage des participants (élèves, enfants ayant abandonné l'école, enseignants et chefs d'établissement, conseillers d'orientation, parents d'élèves...); - Administration des questionnaires dans le cadre 	<i>Équipe-projet + 20 enquêteurs recrutés pour la collecte de données</i>	<ul style="list-style-type: none"> _2779 questionnaires remplis () -Fiche d'engagement signées - Factures de dépenses de terrain

	de l'enquête ménage (9 au 19 décembre 2020)		
Activité 3 : SAISIE, TRAITEMENT, ANALYSE DES DONNÉES ET RÉDACTION DU RAPPORT D'ETAPE	<ul style="list-style-type: none"> - Saisie et traitement des données quantitatives - Analyse des données quantitatives - Rédaction du rapport de la première année 	<i>Équipe-projet</i>	<i>_base de données quantitatives _Rapport d'étape validé par le référent scientifique</i>
Activité 4 : Analyse des données secondaires	<ul style="list-style-type: none"> - Accès à la base de données de différentes institutions - Analyse des bases de données en fonction des hypothèses du projet 	<i>Équipe-projet + un agent enquêteur expert en analyse de données</i>	<i>-Fichier Excel d'analyses descriptives et inférentielles</i>
Activité 5: ÉLABORATION DES OUTILS DE RECUEIL DES DONNÉES DE L'ENQUETE QUALITATIVE	<ul style="list-style-type: none"> - Construction des guides d'entretien ; - Pré-test des guides d'entretien ; Consolidation des guides d'entretien 		<ul style="list-style-type: none"> -Guide d'entretien chef de ménage -Guide d'entretien enfants scolarisés -Guide d'entretien enfants non-scolarisés -Guide d'entretien responsables des administrations scolaires
Activité 7: COLLECTE DES DONNÉES QUALITATIVES	<ul style="list-style-type: none"> - Formation des Superviseurs, Agents enquêteurs et Agents de saisie ; - Organisation d'un atelier de discussion et de stabilisation de la méthodologie de collecte des données à l'issue du prétest ; - Échantillonnage des participants (élèves, enfants ayant abandonné l'école, enseignants et chefs d'établissement, conseillers d'orientation, parents d'élèves...); -Réalisation des entretiens sur le terrain 	<i>Équipe-projet + 20 enquêteurs recrutés pour la collecte de données</i>	<ul style="list-style-type: none"> <i>Retranscription des entretiens individuels et de groupe</i> <i>-Fiche d'engagement signées</i> <i>Factures de dépenses de terrain</i>
Réaction du rapport d'étape	-		<i>Deuxième rapport d'étape validé par le référent scientifique</i>
Activité 8 Rédaction des articles	-	<i>Équipe-projet + 4 enquêteurs co-auteurs des articles</i>	<i>Quatre (4) articles scientifiques soumis dans des revues internationales à comité de lecture</i>
Rédaction du rapport final	-	<i>Équipe-projet</i>	<i>Rapport final du projet</i>