



Améliorer l'environnement de la transition école-collège en Afrique subsaharienne : Cas du Cameroun, Tchad et Burkina Faso

Février 2024

**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.

Sommaire

Sigles et acronymes	vi
Liste des tableaux	vii
Liste des graphiques	ix
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Système éducatif primaire et cadre institutionnel de la transition Ecole-Collège	6
1. Système éducatif primaire et cadre institutionnel de la transition Ecole-Collège au Cameroun	6
1.1. Aperçu du système éducatif primaire au Cameroun.....	6
1.1.1. Cartographie des écoles dans le cycle primaire au Cameroun.....	7
1.1.2. Pédagogie d’acquisition des connaissances fondamentales et de développement des compétences au Cameroun	8
Encadré 1 : Les approches pédagogiques pour l’apprentissage de la lecture et des mathématiques au Cameroun	9
1.1.3. Environnement scolaire du cycle primaire au Cameroun.....	13
1.2. Quelques indicateurs de performance et d’équité de l’éducation au cycle primaire camerounais	17
1.2.1. Taux brut de scolarisation au Cameroun.....	17
1.2.2. Taux d’achèvement du cycle primaire au Cameroun	17
1.2.3. Taux de survie par année scolaire Esperance de Vie Scolaire au Cameroun.....	18
1.2.4. Taux de Redoublement dans l’enseignement primaire au Cameroun	19
1.3. Cadre institutionnel de la transition école-collège au Cameroun	19
1.3.1. Système d’évaluation de la transition école-collège au Cameroun	19
1.3.2. Quelques Indicateurs de performance de la transition école-collège au Cameroun	23
2. Système éducatif primaire et cadre institutionnel de la transition Ecole-Collège au Tchad.....	27
2.1. Aperçu du système éducatif primaire au Tchad	27
2.1.1. Cartographie des écoles dans le cycle primaire au Tchad	28
2.1.2. Environnement scolaire du cycle primaire au Tchad.....	30
2.2. Quelques indicateurs de performance et d’équité de l’éducation au cycle primaire tchadien	31
2.3. Cadre institutionnel de la transition école-collège au Tchad	34
2.3.1. Système d’évaluation de la transition école-collège au Cameroun	34
2.3.2. Quelques Indicateurs de performance de la transition école-collège au Tchad	36
3. Système éducatif primaire et cadre institutionnel de la transition Ecole-Collège au Burkina Faso..	40

3.1. Aperçu du système éducatif primaire au Burkina Faso	40
3.1.1. Cartographie des écoles dans le cycle primaire au Burkina Faso	40
3.1.2. Pédagogie d'acquisition des connaissances fondamentales et de développement des compétences au Burkina Faso	41
3.1.3. Environnement scolaire du cycle primaire au Burkina Faso.....	44
3.2. Quelques indicateurs de performance et d'équité de l'éducation au cycle primaire burkinabé....	47
3.2.1. Taux brut de scolarisation au Burkina Faso	47
3.2.2. Taux de survie par année scolaire Esperance de Vie Scolaire au Burkina Faso.....	48
3.2.3. Taux de Redoublement dans l'enseignement primaire au Burkina Faso	50
3.3. Cadre institutionnel de la transition école-collège au Burkina Faso	51
3.3.1. Système d'évaluation de la transition école-collège au Cameroun	51
3.3.2. Quelques Indicateurs de performance de la transition école-collège au Burkina Faso	56
Chapitre 2 : Système éducatif primaire et cadre institutionnel de la transition Ecole-Collège	60
1. Revue théorique et empirique sur l'environnement scolaire de la TEC.....	61
1.1. Revue théorique de l'environnement scolaire de la TEC.....	61
1.1.1. Structures scolaires.....	61
1.1.2. Relation avec les pairs et les enseignants.....	63
1.1.3. Facteurs propres à l'élève.....	63
1.2. Revue empirique de l'environnement scolaire de la TEC.....	65
2. Revue théorique et empirique de l'environnement extrascolaire de la TEC	66
2.1. Revue théorique de l'environnement extrascolaire de la TEC	66
2.1.1. Situation économique et niveau d'éducation de parents	67
2.1.2. Relations avec la famille et la communauté	68
2.2. Revue empirique de l'environnement extrascolaire de la TEC.....	69
Chapitre 3 : Méthodologie de l'étude	71
1. Collecte des données qualitatives	72
1.1. Collecte des données qualitatives au Cameroun.....	72
1.1.1. Structuration des ateliers et thématiques des échanges au Cameroun	72
1.1.2. Echantillons des participants aux ateliers au Cameroun.....	74
1.1.3. Analyse des verbatims et recommandations au Cameroun.....	76
1.2. Collecte des données qualitatives au Tchad.....	78
1.2.1. Structuration des ateliers et thématiques des échanges au Tchad.....	78
1.2.2. Echantillons des participants aux ateliers au Tchad	79

1.2.3. Analyse des verbatims et recommandations au Tchad	79
1.3. Collecte des données qualitatives au Burkina Faso.....	81
1.3.1. Structuration des ateliers et thématiques des échanges au Burkina Faso.....	81
1.3.2. Echantillons des participants aux ateliers au Burkina Faso	82
1.2.3. Analyse des verbatims et recommandations au Burkina Faso	82
2. Collecte des données d'enquête	85
2.1. Collecte des données d'enquête au Cameroun.....	85
2.1.1. Echantillonnage et tailles des échantillons retenus au Cameroun.....	85
2.1.2. Déroulement de l'enquête au Cameroun.....	87
2.1.3. Taux de couverture des cibles de l'enquête au Cameroun	88
2.2. Collecte des données d'enquête au Tchad.....	89
2.2.1. Echantillonnage et tailles des échantillons retenus au Tchad	89
2.2.2. Déroulement de l'enquête au Tchad	91
2.2.3. Taux de couverture des cibles de l'enquête au Tchad	91
2.3. Collecte des données d'enquête au Burkina Faso.....	94
2.3.1. Echantillonnage et tailles des échantillons retenus au Burkina Faso	94
2.3.2. Déroulement de l'enquête au Burkina Faso	95
2.3.3. Taux de couverture des cibles de l'enquête au Burkina Faso	96
2.4. Questionnaires et bases de données sur la transition école-collège	98
2.4.1. Les questionnaires de l'enquête.....	98
2.4.2. Saisie des données et constitution des bases de données.....	101
3. Méthodes d'analyse des données	101
3.1. Contextualisation et mesure de la transition école-collège	101
3.2. Outils statistiques pour la description des variables	104
3.3. Modèle économétrique logit/probit pour l'analyse des déterminants.....	104
3.4. Méthodes de décomposition pour l'analyse de genre	107
Chapitre 4 : Résultats de l'étude	109
1. Trajectoires scolaires de la transition école-collège.....	109
1.1. Trajectoires scolaires de la transition école-collège au Cameroun	109
1.1.1. Aperçu général des trajectoires scolaires de la transition au Cameroun	109
1.1.2. Trajectoires scolaires de transition selon le milieu de résidence au Cameroun	110
1.1.3. Trajectoires scolaires de transition selon le sexe au Cameroun.....	111
1.1.4. Trajectoires scolaires de transition selon le sous-système éducatif au Cameroun.....	111
1.2. Trajectoires scolaires de la transition école-collège au Tchad	112

1.2.1. Analyses de transition retardée selon le sexe au Tchad.....	112
1.2.2. Analyse de transition retardée par zone de résidence au Tchad	113
1.2.3. Analyses de transition directe et indirecte par sexe au Tchad	113
1.2.4. Transition directe et indirecte retardée par milieu de résidence au Tchad	114
1.2.5. Transition réussite selon le sous-système éducatif au Tchad.....	115
1.3. Trajectoires scolaires de la transition école-collège au Burkina Faso	116
1.3.1. Aperçu général des trajectoires scolaires de la transition au Burkina Faso	116
1.3.2. La trajectoire scolaire de transition retardée au Burkina Faso	116
1.3.3. Trajectoire scolaire de la transition indirecte au Burkina Faso	117
1.3.4. Trajectoire scolaire de la transition directe au Burkina Faso	118
2. Profils des élèves et trajectoires de transition école-collège	119
2.1. Profils des élèves et trajectoires de transition école-collège au Cameroun	119
2.2. Profils des élèves et trajectoires de transition école-collège au Tchad.....	119
2.3. Profils des élèves et trajectoires de transition école-collège au Burkina Faso.....	119
2.3.1. Profil de la trajectoire scolaire de la transition retardée au Burkina Faso	119
2.3.2. Profil de la trajectoire scolaire de la transition indirecte au Burkina Faso.....	120
2.3.3. Profil de la trajectoire scolaire de la transition directe au Burkina Faso.....	120
3. Déterminants de la transition école-collège.....	122
3.1. Déterminants de la transition école-collège au Cameroun.....	122
3.1.1. Déterminants de la transition directe au Cameroun	122
3.1.2. Déterminants de la transition retardée au Cameroun	123
3.2. Déterminants de la transition école-collège au Tchad	124
3.2.1. Déterminants de transition retardée au Tchad	124
3.2.2. Déterminants de la transition directe réussie au Tchad.....	126
3.1. Déterminants de la transition école-collège au Burkina Faso	127
4. Analyses des disparités de genre.....	130
4.1. Analyses des disparités de genre au Cameroun	130
4.1.1. Ecart de chance de transition directe selon le sexe au Cameroun.....	130
4.1.2. Ecart de chance de transition retardée selon le sexe au Cameroun	132
4.2. Analyses des disparités de genre au Tchad	133
4.2.1. Ecart de chance de transition retardée selon le sexe et le milieu de résidence au Tchad	133
4.2.2. Ecart de chance de transition directe réussie selon le sexe et le milieu de résidence au Tchad.....	135
4.3. Analyses des disparités de genre au Burkina Faso	136

4.3.1 Différences de caractéristiques scolaires et extrascolaires entre les filles et les garçons au Burkina Faso.....	137
4.3.2 Facteurs scolaires et extrascolaires explicatifs des disparités de genre dans la transition scolaire au Burkina Faso	137
Conclusion générale et recommandations.....	140
Références bibliographiques	147
Annexes	151

Sigles et acronymes

APC : Approche Par les Compétences

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

CE1 : Cours Elémentaire Première année

CE2 : Cours Elémentaire Deuxième année

CEP : Certificat d'Etudes Primaires

CM1 : Cours Moyen Première année

CM2 : Cours Moyen Deuxième année

CP : Cours Préparatoire

FSLC : First School Living Certificate

MAP : Main A la Pâte

MINEDUB : Ministère de l'Education de Base

MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires

MNAPL : Ministère de L'Education Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales

NAP : Nouvelle Approche Pédagogique

PPO : Pédagogie Par Objectifs

TEC : Transition Ecole-Collège

ZEP : Zone d'Education Prioritaire

Liste des tableaux

Tableau 1 : Indicateurs de scolarisation au primaire	2
Tableau 2 : Accès et achèvement au primaire selon le genre.....	3
Tableau 3. Répartition des écoles primaires par sous-système et région au Cameroun	7
Tableau 4. Répartition des écoles primaires par milieu de résidence et région au Cameroun	8
Tableau 5. Curriculum d'enseignement du niveau I au Cameroun	10
Tableau 6. Curriculum d'enseignement du niveau II au Cameroun	11
Tableau 7. Curriculum d'enseignement du niveau III au Cameroun	12
Tableau 8. Effectif des élèves du primaire par sexe, sous-système et région au Cameroun	14
Tableau 9. Effectif du personnel enseignant du primaire par sexe, statut et région au Cameroun	15
Tableau 10. Effectifs et équipements des salles de classe du primaire au Cameroun.....	16
Tableau 11. Ratios élèves par salle de classe, élèves par enseignant et enseignants par classe du cycle primaire au Cameroun	16
Tableau 12. Taux d'achèvement du cycle primaire par sexe et région au Cameroun	18
Tableau 13. Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire au Cameroun	24
Tableau 14. Taux de redoublement du premier cycle du secondaire au Cameroun	25
Tableau 15. Taux d'abandon dans le premier cycle du secondaire au Cameroun	26
Tableau 16. Répartition des écoles primaires par milieu de résidence et région au Tchad.....	29
Tableau 17. Effectifs d'élèves du cycle primaire par niveau au Tchad.....	30
Tableau 18. Effectifs d'élèves du cycle primaire par type et milieu de résidence au Tchad	30
Tableau 19. Taux d'achèvement du cycle primaire du cycle moyen au Tchad	38
Tableau 20. Taux de redoublement du cycle moyen selon le sexe au Tchad	38
Tableau 21. Taux d'abandon dans le cycle moyen du secondaire au Tchad.....	39
Tableau 22. Cartographie des écoles primaires au Burkina Faso.....	41
Tableau 23. Effectifs des élèves du primaire par région au Burkina Faso	44
Tableau 24. Ratio de l'effectif d'élèves à l'effectif d'enfants d'âges scolarisable au Burkina Faso.....	45
Tableau 25. Répartition des enseignants par région et niveau d'éducation au Burkina Faso	46
Tableau 26. Taux brut de scolarisation au primaire par région et sexe au Burkina Faso	47
Tableau 27. Taux de redoublement au primaire par sexe et par région au Burkina Faso	50
Tableau 28. Taux de réussite à l'examen du CEP par sexe au Burkina Faso	56
Tableau 29. Taux de réussite au concours d'entrée en classe de sixième au Burkina Faso.....	57
Tableau 30 : Evolution des taux d'accès, d'achèvement, de rétention et de transition	58
Tableau 31. Taux de présence aux ateliers de FGDs au Cameroun.....	76
Tableau 32. Synthèse des obstacles à la TEC et recommandations au Cameroun	77
Tableau 33. Synthèse des obstacles à la TEC et recommandations au Tchad	80
Tableau 34. Tailles des échantillons par phase de transition et unités statistiques au Cameroun.....	87

Tableau 35. Couverture de l'enquête pour le cycle primaire au Cameroun	88
Tableau 36. Couverture de l'enquête pour le cycle secondaire au Cameroun	89
Tableau 37. Tailles des échantillons par unité statistique, province et milieu de résidence au Tchad.....	90
Tableau 38. Taux de couverture pour le cycle primaire au Tchad	92
Tableau 39. Taux de couverture pour le cycle secondaire au Tchad	93
Tableau 40. Tailles des échantillons pour le cycle primaire au Burkina Faso.....	94
Tableau 41. Tailles des échantillons pour le cycle post-primaire au Burkina Faso	95
Tableau 42. Taux de couverture pour le cycle primaire au Burkina Faso	97
Tableau 43. Taux de couverture pour le cycle post-primaire au Burkina Faso	98
Tableau 44. Récapitulatif des supports de collecte de données selon les unités statistiques	100
Tableau 45. Effets potentiels des déterminants de la transition école-collège	106
Tableau 46. Transition Ecole-Collège réussie par milieu de résidence au Tchad	114
Tableau 47. Transition Ecole-Collège réussie par cursus de formation au Tchad	114
Tableau 48. Profil de trajectoires scolaires des transitions au Burkina Faso	121
Tableau 49. Déterminants de la transition directe au Cameroun	122
Tableau 50. Déterminants de la transition retardée au Cameroun	123
Tableau 51. Déterminants de la transition retardée au Tchad	125
Tableau 52. Déterminants de la transition directe réussie au Tchad.....	126
Tableau 53. Facteurs scolaires et extrascolaires explicatifs de la transition scolaire au Burkina Faso	129
Tableau 54. Décomposition de genre de la transition directe au Cameroun	131
Tableau 55. Décomposition de genre de la transition retardée au Cameroun	132
Tableau 56. Décomposition de la transition retardée par sexe au Tchad	133
Tableau 57. Décomposition de la transition retardée par milieu de résidence au Tchad	135
Tableau 58. Différences de caractéristiques scolaires et extrascolaires entre les filles et les garçons au Burkina Faso	137
Tableau A1. Statistiques descriptives de la transition des élèves du primaire par sexe au Tchad.....	151
Tableau A2. Statistiques descriptives de la transition des élèves du primaire par milieu de résidence au Tchad	152
Tableau A3. Statistiques descriptives de la transition des élèves du collège par sexe au Tchad	153
Tableau A4. Statistiques descriptives de la transition des élèves du collège par milieu de résidence au Tchad	154
Tableau A5. Statistiques descriptives de la transition directe au Cameroun.....	155
Tableau A6. Statistiques descriptives de la transition directe réussie au Cameroun	155
Tableau A7. Décomposition de la transition directe réussie par sexe au Tchad.....	156
Tableau A8. Décomposition de la transition directe réussie par milieu de résidence au Tchad.....	157

Liste des graphiques

<i>Graphique 1. Taux brut de scolarisation au cycle primaire selon le sexe au Cameroun.....</i>	<i>17</i>
<i>Graphique 2. Taux de survie par année scolaire en enseignement primaire au Cameroun.....</i>	<i>18</i>
<i>Graphique 3. Taux de redoublement dans l'enseignement primaire au Cameroun.....</i>	<i>19</i>
<i>Graphique 4. Taux de réussite aux examens et concours de transition école-collège au Cameroun....</i>	<i>23</i>
<i>Graphique 5. Répartition des élèves du cycle primaire selon la langue d'étude au Tchad.....</i>	<i>31</i>
<i>Graphique 6. Les indicateurs de performance du cycle primaire au Tchad.....</i>	<i>32</i>
<i>Graphique 7. Taux brut d'admission au cycle moyen au Tchad.....</i>	<i>37</i>
<i>Graphique 8. Evolution de l'âge moyen des élèves par classes au Burkina Faso.....</i>	<i>46</i>
<i>Graphique 9. Evolution de l'Espérance de vie scolaire dans le primaire au Burkina Faso.....</i>	<i>48</i>
<i>Graphique 10. Structuration des ateliers des groupes de discussions.....</i>	<i>73</i>
<i>Graphique 11. Contextualisation et mesure de la transition école-collège.....</i>	<i>103</i>
<i>Graphique 12. Trajectoires scolaires de la transition au Cameroun.....</i>	<i>110</i>
<i>Graphique 13. Trajectoires scolaires de la transition selon le milieu de résidence au Cameroun.....</i>	<i>110</i>
<i>Graphique 14. Trajectoires scolaires de la transition selon le sexe au Cameroun.....</i>	<i>111</i>
<i>Graphique 15. Trajectoires scolaires de la transition selon le sous-système éducatif au Cameroun..</i>	<i>112</i>
<i>Graphique 16. Transition Ecole-Collège réussie selon le sous-système éducatif au Tchad.....</i>	<i>115</i>
<i>Graphique 17. Les trajectoires scolaires de la transition école-collège au Burkina Faso.....</i>	<i>116</i>
<i>Graphique 18. Trajectoires scolaires de transition retardée au Burkina Faso.....</i>	<i>117</i>
<i>Graphique 19. Trajectoires scolaires de la transition indirecte au Burkina Faso.....</i>	<i>118</i>
<i>Graphique 20. Trajectoires scolaires de la transition directe au Burkina Faso.....</i>	<i>118</i>

Introduction

L'adoption des objectifs de développement durable pour la période 2016-2030 (ONU, 2015) fixe dans l'ODD 4.1 de : « ***faire en sorte, d'ici à 2030, que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile*** ». La réalisation de cet objectif suppose l'accès de tous les élèves à l'école, la maîtrise des apprentissages fondamentaux tout au long du cycle fondamental, l'achèvement des cycles élémentaire et secondaire. La liaison école-collège est donc aujourd'hui un enjeu crucial pour garantir l'achèvement du cycle fondamental et assurer une éducation de base de qualité pour tous les élèves.

La réalisation des ODD¹ et spécifiquement l'ODD 4 nécessite non seulement une mobilisation soutenue de l'accès de tous les élèves à l'école ainsi que la maîtrise des apprentissages fondamentaux tout au long du cycle fondamental mais aussi de l'achèvement des cycles élémentaires. C'est ainsi que les constitutions des pays tels que : le Cameroun, le Tchad et le Burkina Faso garantissent le droit à l'Éducation Pour Tous (EPT) et tous les enfants doivent aller à l'école jusqu'à l'âge de 14 ans au moins².

Par ailleurs, le défi d'améliorer l'éducation comprend non seulement une dimension quantitative mais aussi une dimension qualitative. Par conséquent, il est devenu évident que le droit à l'éducation ne doit pas se limiter au droit d'être admis à l'école mais d'avoir de bonnes performances scolaires et de réussir. En effet, dans de nombreuses écoles dans le monde, surtout dans les pays les plus pauvres, la qualité de l'éducation est si médiocre que quelques années de scolarisation ne garantissent pas l'acquisition des connaissances mêmes les plus fondamentales. Selon le Rapport mondial de l'UNESCO (2008) sur le suivi de l'Éducation Pour

¹ Le rapport sur l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD, 2015), dans le monde entier confirme que l'établissement d'objectifs a permis de sortir des millions de personnes de la pauvreté, d'accroître l'autonomie des femmes et des filles, d'améliorer la santé et le bien-être général et d'offrir de vastes possibilités en vue d'accéder à une vie meilleure. En Afrique Subsaharienne, pour ce qui est de l'OMD 2, le Taux Brut de Scolarisation (TBS) est passé de 76% en 1990 à 102% en 2015. Quant au Taux Net de Scolarisation (TNS) dans l'enseignement primaire, il a atteint 91 % en 2015, contre 83 % en 2000. Le nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire a été réduit quasiment de moitié dans le monde, passant de 100 millions en 2000 à environ 57 millions en 2015. L'Afrique Subsaharienne a obtenu les meilleurs résultats concernant l'éducation primaire depuis la mise en place des OMD. Notamment une augmentation de 20 points de pourcentage du Taux Net de Scolarisation entre 2000 et 2015, contre un gain de 8 points de pourcentage entre 1990 et 2000. En matière de genre, la parité des sexes dans l'enseignement primaire est désormais réalisée dans la majorité des pays. Les filles sont à présent plus nombreuses à être scolarisées qu'au cours des 20 dernières années.

²L'État doit s'engager à rendre l'éducation primaire obligatoire (CDE, article 28). Par exemple, le gouvernement Camerounais a engagé des réformes visant l'amélioration de la scolarisation des enfants, car d'après la théorie du capital humain, l'éducation est considérée comme un investissement et cet investissement est censé générer des avantages aux individus, aux entreprises et de façon générale à la société (Mincer, 1958 ; Schultz, 1961 ; Becker, 1964).

Tous, en 2005, par exemple, sur 100 enfants africains qui entrent à l'école primaire, seuls 60% d'entre eux achèvent le cycle et parmi ceux-ci plus de 50% ne maîtrisent pas les acquis fondamentaux à savoir : lire, écrire et compter.

En parcourant le tableau 1 et en s'intéressant aux pays étudiés, il est possible d'observer de fortes disparités des indicateurs de scolarisation primaire aussi bien à l'intérieur des pays qu'entre les pays. Lorsqu'on s'intéresse aux indicateurs de scolarisation primaire de ces pays, il apparaît sur le tableau 1 que le Taux d'Achèvement du Primaire (TAP) qui est un indicateur qui permet de juger de la capacité d'un système éducatif à induire une diminution des abandons scolaires et à encourager l'assiduité des élèves, en les incitant à poursuivre leurs études jusqu'à la fin du cycle d'éducation primaire et du secondaire reste encore faible dans ces pays. Par conséquent, la question de la Transition Ecole-Collège (TEC) se pose alors avec plus de sévérité dans les pays en développement et plus particulièrement dans les pays d'Afrique Subsaharienne Francophone (ASF). Par exemple, le taux d'accès du primaire vers le secondaire est de 35,2% au Tchad, ensuite de 72,9% au Burkina-Faso et enfin de 72,8% au Cameroun (PASEC, 2016), ce qui est largement en deçà des Objectifs que s'est fixé la Communauté internationale en matière d'éducation et surtout pour le cas du Tchad qui est largement en deçà des 50% tel que fixé respectivement par l'OMD 2 et l'ODD 4.

Toutefois, le Cameroun et le Burkina Faso présente les indicateurs de taux de scolarisation les plus élevés, soit respectivement 110,6% contre 109,4%. Alors que ces indicateurs sont plus bas au Tchad, soit 95,3%. Ces pays présentent également une disparité de genre, il est de 87,6% au Cameroun contre 76,2% au Burkina Faso. Contrairement à ces deux pays, la situation de l'Indice de Parité de Sexe (IPS) est relativement plus reluisante au Burkina Faso qui est d'environ 107,4%. Ces chiffres indiquent que beaucoup d'enfants accèdent à l'école, mais cependant peu terminent, ce qui est de nature à compromettre les aspects quantitatifs tel que fixés par l'ODD 4. De plus, sur les 20 pays au monde où le taux d'abandon scolaire est le plus élevé, 16 sont africains, et parmi ces 16, le Tchad ayant la distinction peu enviable de prendre la tête du groupe³. La liaison école-collège est donc aujourd'hui un enjeu de taille pour garantir l'achèvement du cycle fondamental et assurer une éducation de base de qualité pour tous les élèves.

Tableau 1 : Indicateurs de scolarisation au primaire

Pays	Effectif élèves	Taux de scolarisation	Taux d'achèvement	Indice de parité sexe	Taux d'alphabétisation des jeunes
Cameroun	3 568 448	110,6%	72,8%	87,6	83,7%
Burkina Faso	691 894	109,4%	72,9%	107,4	80,9%
Tchad	2 258 267	95,3%	35,2%	76,2	52,7%

Source : à partir des données de l'Unesco Institute for Statistics, <http://data.uis.unesco.org>.

³ Encyclopedia of the Nations (2001-2008), disponible sur: www.nationsencyclopedia.com/WorldStats/Edu-primary-drop-out-rate.html.

Lorsqu'on s'intéresse à la question du genre, et plus largement aux inégalités comme le montre le tableau 2, les taux de scolarisation et d'achèvement diffèrent selon le genre de l'élève. Dans le cas du Cameroun, du Burkina Faso et du Tchad, les taux de scolarisation et d'achèvement des filles sont largement inférieurs à ceux observés pour les garçons. Au Burkina Faso, les taux de scolarisation et d'achèvement indiquent davantage de filles que de garçons sont scolarisés et terminent le cycle. Ces constats rappellent ainsi que la question de l'égalité d'accès et d'achèvement selon le genre reste d'actualité, ainsi que la question de la Transition Ecole-Collège (TEC) selon le genre. Par exemple, Plan International (2012 ; 2013) ont mené de nombreuses études sur l'abandon des filles et ont identifié de multiples causes, comprenant entre autres le mariage précoce, les sévices sexuels à l'école ou le manque de moyens des familles.

Tableau 2 : Accès et achèvement au primaire selon le genre

Pays	Taux Brut de Scolarisation		Taux d'achèvement	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Cameroun	138	136,9	61,5	62,9
Burkina Faso	117,9	103,2	78	67,6
Tchad	80,6	87,0	57,9	63,1

Source : à partir des données de l'Unesco Institute for Statistics, <http://data.uis.unesco.org>.

Les inégalités entre les filles et les garçons sont également présentées dans les performances à l'école. En début de scolarité, les filles et les garçons obtiennent des performances semblables dans tous les pays en français. Cependant les différences significatives sont observées en mathématiques au Cameroun et au Tchad. En fin de scolarité primaire, en lecture, les écarts de performance ne sont pas significatifs pour la plupart des pays. Cependant, le score moyen des filles est plus élevé au Cameroun et plus faible au Tchad, où les garçons sont plus performants. En mathématiques, les différences de scores sont nettement plus prononcées en faveur des garçons dans cinq pays notamment, le Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Sénégal et le Tchad (PASEC, 2016).

Lorsqu'on s'intéresse aux autres évaluations menées en Afrique comme la troisième enquête réalisée par le Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ III) ou dans les pays développés, comme l'enquête PISA (Program for International Student Assessment) nous constatons ces mêmes tendances. Si les filles sont désavantagées en mathématiques dès le primaire, elles sont aussi moins nombreuses à se diriger vers des filières scientifiques au collège/lycée et à l'université (Sikora et Saha, 2009).

Pour répondre à cette préoccupation des résultats peu reluisant sur l'achèvement du cycle primaire vers le cycle secondaire, un appel à candidature sur la thématique de la Transition Ecole-Collège (TEC) en Afrique a été lancé par le programme APPRENDRE. En collaboration avec les centres de recherches des universités de N'Djaména (Tchad), et de Thomas SANKARA (Burkina-Faso), le Centre d'Etudes et de Recherches en Economie et Gestion (CEREG) de l'Université de Yaoundé II (Cameroun) conduit depuis avril 2020 un projet de recherche intitulé : « **Améliorer l'environnement de la Transition Ecole-Collège en Afrique** »

Subsaharienne : cas du Cameroun, Tchad et Burkina Faso ». Ce projet est mené avec l'appui scientifique et financier de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et de l'Agence Française de Développement (AFD). Au Cameroun, l'implémentation de ce projet de recherche s'effectue avec l'appui institutionnel du Ministère de l'Education de Base (MINEDUB) et du Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC).

Pour faciliter la transition de l'école vers le collège, les politiques mises en œuvre dans la plupart des pays en développement se sont traditionnellement focalisées sur le côté de l'offre d'éducation (construction des écoles, formation initiale et continue des enseignants, ressources pédagogiques, élaboration des curricula, etc.), ayant pour objectif d'améliorer les compétences des élèves et par conséquent la transition école/collège. Si quelques-unes de ces politiques présentent des résultats positifs dans certains contextes (Betcherman et al. 2007), il convient de relever que dans d'autres cas, elles ne fonctionnent pas.

Au-delà des chiffres précédents critique inhérents aux indicateurs de scolarisation, il faut s'interroger sur la pertinence des interventions orientées vers les offreurs de l'éducation ainsi que les élèves, Parents, enseignants et directeurs afin de faciliter la Transition Ecole-Collège (TEC). D'où la question de recherche suivante : **Comment améliorer l'environnement de la Transition Ecole-Collège en Afrique Subsaharienne ? : Cas du Cameroun, Tchad et Burkina Faso.**

La présente étude vise globalement à identifier et à examiner les mécanismes permettant de contribuer à une meilleure transition école-collège dans les pays d'Afrique Subsaharienne de manière générale et plus spécifiquement au Cameroun, au Tchad et au Burkina Faso). De manière précise, il s'agira de :

- Retracer les expériences vécues par les élèves au sein du cycle primaire et dès leur sortie du cycle primaire pour le secondaire tout en mettant un accent sur l'explication des disparités de genre et de durée de la transition école - collège ;
- Donner une description détaillée des profils de la transition école – collège des jeunes filles et des jeunes garçons, de manière à mettre en exergue les disparités socioéconomiques, démographiques et géographiques ;
- Identifier les facteurs scolaires (les caractéristiques de l'enseignant et du directeur, les caractéristiques de la classe et de l'école, etc.) qui agissent sur la transition des élèves du cycle primaire vers le cycle secondaire, tout en mettant un accent sur le genre ;
- Identifier les facteurs extrascolaires (familles, élus, communautés, etc.) qui agissent sur la transition des élèves du cycle primaire vers le cycle secondaire, tout en mettant un accent sur les disparités filles – garçons ;
- Faire une évaluation des acquis des élèves, en termes de résultats d'évaluation internationale (approche PASEC) en début et en fin d'année de CM2 ;
- Faire une analyse de la durée de survie des élèves en début de cycle secondaire ;
- Faire un diagnostic de la compatibilité des dispositifs pédagogiques des cycles primaire et secondaire, et envisager des pistes d'amélioration de cette compatibilité ;

- Décrire les politiques éducatives des trois pays (Cameroun, Tchad et Burkina Faso) et identifier les possibilités de leur amélioration en s’inspirant des meilleures pratiques à travers le monde ;
- Proposer des recommandations de politiques éducatives susceptibles de faciliter le processus de la transition école – collège, en mettant un accent particulier sur celles susceptibles d’éliminer les disparités de genre.

Dans le cadre dudit projet, les activités suivantes ont été effectivement réalisées sur la période allant du mois d’avril 2020 au mois de septembre 2023 :

- ✓ L’élaboration des rapports contexte-pays revisitant les systèmes éducatifs et les politiques publiques d’éducation ;
- ✓ La collecte des données qualitatives auprès des parties prenantes qui interviennent dans le processus de transition des élèves du primaire vers le secondaire (élèves, parents, enseignants et directeurs) ;
- ✓ La collecte des données quantitatives auprès des parties prenantes qui interviennent dans le processus de transition des élèves du primaire vers le secondaire (élèves, parents, enseignants et directeurs) ;
- ✓ L’élaboration des rapports d’enquête-pays revisitant la collecte des données quantitatives auprès des parties prenantes qui interviennent dans le processus de transition des élèves du primaire vers le secondaire (élèves, parents, enseignants et directeurs) ;
- ✓ L’élaboration des rapports qualitatifs-pays revisitant la collecte des données qualitatives auprès des parties prenantes qui interviennent dans le processus de transition des élèves du primaire vers le secondaire (élèves, parents, enseignants et directeurs) ;
- ✓ L’organisation de l’atelier de rédaction du 24 au 30 juin 2023 à Yaoundé ;
- ✓ La production des premiers résultats issus de l’exploitation des enquêtes qualitatives et quantitatives.

Le présent document propose un rapport de synthèse des analyses et résultats obtenus à l’issue des recherches conduites dans les trois pays de mise en œuvre du projet (Cameroun, Tchad et Burkina Faso). La suite du rapport s’organise autour de quatre chapitres. Le premier chapitre décrit les systèmes éducatifs et le cadre institutionnel de la Transition Ecole-Collège dans chacun des trois pays. Le deuxième chapitre propose l’état de l’art à travers le cadre conceptuel et la revue théorique sur la Transition Ecole-Collège. Le Troisième chapitre décline la méthodologie de l’étude, notamment les données collectées et les outils et techniques d’analyse. Le dernier chapitre pour sa part, présente les résultats de l’étude et met en lumière les facteurs explicatifs de la Transition Ecole-Collège dans les trois pays. Le rapport s’achève par une conclusion générale et des recommandations formulées à l’endroit de différentes parties prenantes en vue de l’amélioration de l’environnement de la Transition Ecole-Collège dans les trois pays de l’étude en particulier et en Afrique Subsaharienne francophone de manière générale.

Chapitre 1 : Système éducatif primaire et cadre institutionnel de la transition Ecole-Collège

Les contextes de transition des élèves du primaire au secondaire diffèrent significativement à travers le monde. Les faits stylisés peuvent établir cette différence d'une part entre pays développés et pays en développement (différences *between*), et d'autre part entre les pays de chacun de ces deux groupes (différences *within*). La littérature existante documente largement les différences *between* et les différences *within* entre pays développés. Elle montre de manière générale que les mécanismes et performances de transition école-collège sont fortement ancrés dans la structure du système éducatif de chaque pays. L'objectif de ce chapitre est de présenter le système éducatif du cycle primaire et le cadre institutionnel de la transition école-collège des trois pays de l'étude, le Cameroun, le Tchad et le Burkina Faso.

1. Système éducatif primaire et cadre institutionnel de la transition Ecole-Collège au Cameroun

1.1. Aperçu du système éducatif primaire au Cameroun

Le système éducatif camerounais, comme celui de nombreux pays africains, est un produit de la colonisation. Sa structure contemporaine a été modelée à la faveur des états généraux de l'éducation tenus en 1995, qui ont conduit à la promulgation de la loi d'orientation de l'éducation de 1998, complétée par la loi d'orientation de l'enseignement supérieur en 2001. Le système éducatif camerounais comprend trois niveaux (primaire, secondaire et supérieur) et est subdivisé en deux sous-systèmes (francophone et anglophone) offrant la possibilité d'étudier dans les deux langues et d'obtenir des qualifications équivalentes. Au Cameroun, le cycle d'enseignement primaire est placé sous la charge du Ministère de l'Éducation de Base.

1.1.1. Cartographie des écoles dans le cycle primaire au Cameroun

a) Cartographie des écoles selon le sous-système éducatif au Cameroun

Tableau 3. Répartition des écoles primaires par sous-système et région au Cameroun

REGION	Francophone	Anglophone	Total
Adamaoua	965	88	1 053
Centre	3 159	905	4 064
Est	969	59	1 028
Extrême-Nord	2 385	77	2 462
Littoral	1 665	719	2 384
Nord	1 532	74	1 606
Nord-Ouest	45	1 619	1 664
Ouest	1 824	275	2 099
Sud	891	75	966
Sud-Ouest	40	1 211	1 251
CAMEROUN	13 475	5 102	18 577

Source: Annuaire statistique (2018).

La cartographie des écoles primaires selon le sous-système éducatif au Cameroun est présentée dans le tableau 3. Il ressort au courant de l'année scolaire 2018/2019, l'existence de 13 475 écoles francophones et 5 102 écoles anglophones, soit un total de 18 577 écoles sur l'étendue du territoire national. La région du Centre qui abrite la capitale politique enregistre l'effectif le plus élevé d'écoles. La région de l'Extrême-Nord qui est la principale Zone d'Education Prioritaire (ZEP) enregistre également un nombre élevé d'écoles, mais principalement francophones.

b) Cartographie des écoles selon le milieu de résidence au Cameroun

Le tableau 4 présente le nombre d'écoles primaires par milieu de résidence. On note que dans l'ensemble il y'a plus d'école implantées en zone rurale (12 412) qu'en zone urbaine (6 165). Ceci reste cohérent avec la politique de promotion de l'éducation en milieu rural. Néanmoins, la qualité des écoles (dotations, équipements, formation, etc.) en milieu rural est largement inférieure à celle des écoles en milieu urbain.

Tableau 4. Répartition des écoles primaires par milieu de résidence et région au Cameroun

REGION	Rurale	Urbaine	Total
Adamaoua	797	256	1 053
Centre	2 034	2 030	4 064
Est	766	262	1 028
Extrême-Nord	2 099	363	2 462
Littoral	723	1 661	2 384
Nord	1 369	237	1 606
Nord-Ouest	1 427	237	1 664
Ouest	1 499	600	2 099
Sud	747	219	966
Sud-Ouest	951	300	1 251
CAMEROUN	12 412	6 165	18 577

Source: Annuaire statistique (2018).

1.1.2. Pédagogie d'acquisition des connaissances fondamentales et de développement des compétences au Cameroun

La présentation du système pédagogique implémenté pour l'acquisition des connaissances fondamentales et le développement des compétences des élèves du cycle primaire au Cameroun se décline en trois points : d'abord les méthodes d'enseignement, ensuite les Curricula de l'enseignement primaire, enfin les modes d'évaluation des connaissances et compétences.

a) Les méthodes d'enseignement au Cameroun

La réforme des programmes d'enseignement dans le cycle primaire au Cameroun a favorisé la mise en place de quatre principales approches pédagogiques pour l'apprentissage de la lecture et des mathématiques : la pédagogie par objectifs (PPO), la nouvelle approche pédagogique (NAP), la Main à la pâte (MAP) et l'approche par compétences (APC)⁴. Le Ministère de l'Education de Base (MINEDUB) dispose de près de 200 inspecteurs pédagogiques chargés de suivre la mise en œuvre de ces approches pédagogiques aux niveaux local, départemental,

⁴ Ces différentes approches sont présentées dans l'encadré 1.

régional et national. Le rôle de ces inspecteurs est de coordonner l'action des directeurs d'écoles et des enseignants qui bénéficient des formations pour la maîtrise de ces approches pédagogiques.

Encadré 1 : Les approches pédagogiques pour l'apprentissage de la lecture et des mathématiques au Cameroun

La Pédagogie Par Objectifs (PPO)

La PPO est une pratique éducative qui met l'accent sur la réflexion relative aux objectifs de formation en vue de la détermination des stratégies et modes d'évaluation correspondants. Une pédagogie par objectifs, ne suppose pas une démarche pédagogique particulière. La réflexion sur les objectifs peut être considérée comme un complément à la réflexion sur les stratégies. Un objectif se définit par ce que le sujet est censé être capable de faire seul une fois le processus pédagogique achevé, il y a donc possibilités de description puisque la différence des finalités, les objectifs sont statiques. Un objectif se définit en termes de comportement (activité visible du sujet).

La Nouvelle Approche Pédagogique (NAP)

La NAP est une orientation récente de la pédagogie basée sur l'expérimentation, la pensée inférentielle et sur les activités de l'élève et du maître. Dans la même optique, la NAP se définit comme l'une des méthodes actives répondant aux besoins et aux intérêts propres de l'enfant, selon les ressources du milieu, fondées sur l'idée que l'enfant doit devenir l'artisan de son savoir capable d'initiatives, le maître le guide.

La Main à la Pâte (MAP)

La MAP est une approche pédagogique qui a pour objectif de développer un enseignement des sciences fondé sur l'investigation, à l'école primaire et au collège. Ainsi, la démarche principale des enseignants consiste à stimuler chez les élèves l'esprit scientifique, la compréhension du monde et les capacités d'expression.

L'Approche Par les Compétences (APC)

Le nouveau curriculum de l'enseignement primaire au Cameroun s'appuie principalement sur l'approche par les compétences (APC) dans le but de former des apprenants dynamiques et créatifs. L'approche par compétences est une méthode d'élaboration des programmes centrée sur le développement des aptitudes des élèves. C'est une approche qui a été approuvée par l'ensemble de la communauté éducative en 2014 comme pédagogie de transmission et de construction des compétences au Cameroun. Le choix de cette méthode d'enseignement est un aboutissement car tour à tour, les méthodes pédagogiques telles que, la pédagogie Par Objectifs (PPO), la nouvelle approche pédagogique (NAP), et la main à la pâte (MAP). Toutefois, l'APC ne peut être mise en œuvre valablement et de manière durable que par des enseignants qui sont très bien formés. De plus, elle nécessite des conditions très propices notamment des groupes d'élèves réduits, des locaux appropriés, du matériel indispensable dans l'environnement scolaire et extrascolaire des élèves.

b) Les curricula d'enseignement au Cameroun

Le contenu des curricula d'enseignement au cycle primaire en vigueur dans le sous-système francophone est décrit dans le document intitulé « Programmes Officiels de l'Enseignement Primaire ». Ce document est structuré en trois tomes dont le premier, élaboré en 1999, couvre le niveau I (initiation à la lecture et aux cours préparatoire des classes de SIL et CP) et les deuxième et troisième, rédigés en 2001, couvrent respectivement les niveaux II (cours élémentaires des classes de CE1 et CE2) et III (cours moyens des classes de CM1 et CM2). De manière équivalente dans le sous-système anglophone, les curricula d'enseignement sont décrits dans le document « National Syllabus for English Speaking Primary Schools in Cameroon » élaboré en septembre 2000. Ces deux documents définissent pour chaque sous-système éducatif les objectifs généraux et spécifiques à atteindre ainsi que les contenus d'apprentissage. Ils dressent en outre la liste des matières obligatoires et facultatives et déterminent les volumes horaires conséquents. A cet effet, les curricula du primaire sont donc rendus publics par des arrêtés et des circulaires et implémentés dans les manuels scolaires faisant partie de la liste officielle, les matériels didactiques reconnus par l'État (les manuels sont autorisés par la Commission Nationale d'Agrément des Manuels Scolaires et du Matériel Didactique) et les guides pédagogiques pour les enseignants. Les curricula de l'enseignement primaire ont été revus et améliorés, puis arrimés à l'approche par compétences (APC).

Niveau I (SIL et CP)

Tableau 5. Curriculum d'enseignement du niveau I au Cameroun

DISCIPLINES	RÉGIME DE FONCTIONNEMENT			
	Plein temps		Mi-temps	
	Volume annuel	Volume hebdomadaire	Volume annuel	Volume hebdomadaire
Développement personnel	23h	1h	23h	1h
Éducation artistique	23h	1h	23h	1h
Éducation physique et sportive	23h	1h	23h	1h
English language	207h	9h	161h	7h
Français	207h	9h	161h	7h
Langues et Cultures Nationales	23h	1h	23h	1h
Mathématiques	92h	4h	92h	4h
Sciences et technologies	34h 30 min	1h 30 min	23h	1h
Sciences humaines et sociales	34h 30mn	1h 30mn	23h	1h
TIC	23h	1h	23h	1h
Total	690 h	30h	575 heures	25h
Pauses	144h	4h 30 min	53h 20 min	1h 40min
Activités d'intégration, d'évaluation et de remédiation	270h	30h pendant la semaine d'intégration	225h	25h pendant la semaine d'intégration
Total enseignements + pauses	1104 h	34h 30mn	853 h 20 min	26h 40min

Source : Curriculum de l'enseignement primaire au Cameroun (MINEDUB, 2018).

Le curriculum d'enseignement au niveau I (voir tableau 5) est conçu dans l'optique de développer des compétences chez les apprenants et initier à l'apprentissage des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques. Il remplace le programme de maternelle de 1987, ainsi que les programmes du primaire élaborés en l'an 2000. Il prend en considération le caractère unique de chaque enfant et invite l'enseignant à tenir compte des exigences

psychopédagogiques dans le processus d'enseignement. Ce nouveau curriculum invite à une implication active des parents dans le processus d'éducation ; de promouvoir une atmosphère fondée sur de solides relations humaines ; d'établir un équilibre entre les activités centrées sur l'enseignant et celles centrées sur l'apprenant ; de spécifier les objectifs et les besoins de chaque apprenant, de mettre l'emphase sur l'approche ludique et pragmatique des apprentissages de la maternelle au primaire.

Niveau II (CE1 et CE2)

Le curriculum d'enseignement au niveau II (voir tableau 6) vise le développement des habiletés intellectuelles qui sont construites à travers des contenus disciplinaires et auxquels il faut associer les éléments dans les situations intégratives. De manière pratique, il est bâti autour de huit centres d'intérêts pour chaque classe d'enseignement. Ces centres d'intérêt sont les lieux d'expression des compétences développées sur une période d'apprentissage donnée, autour de thématiques minutieusement choisies en vue de créer des liens étroits entre l'éducation et le développement durable. La répartition du quota horaire selon les disciplines et les régimes d'enseignement tient compte des exigences psychopédagogiques.

Tableau 6. Curriculum d'enseignement du niveau II au Cameroun

DISCIPLINES	RÉGIMES			
	MI-TEMPS		PLEIN TEMPS	
	VOLUME ANNUEL	VOLUME HEBDOMADAIRE	VOLUME ANNUEL	VOLUME HEBDOMADAIRE
Mathématiques	92h	4h	115 h	5h
Sciences et technologies	92h	4h	92 h	4h
Sciences humaines et sociales	69h	3h	69 h	3h
Français et littérature	92h	4h	115 h	5h
English language	46h	2h	69 h	3h
Langues et Cultures Nationales	46h	2h	46 h	2h
Éducation artistique	23h	1h	23 h	1h
Développement personnel	46h	2h	69 h	3h
Éducation physique et sportive	46h	2h	46 h	2h
TIC	46h	2h	46 h	2h
Total horaires des enseignements	575 h	25h	690 h	30 h
Pauses	53h 20 min	1h40 min	144 h	4 h 30 min
Activités d'intégration et d'évaluation	225 h	25h par semaine d'intégration	270 h	30h par semaine d'intégration
Total horaires des enseignements+ Pauses	853 h 20 min	26 h 40 min	1104 h	34 h 30 mn

Source : Curriculum de l'enseignement primaire au Cameroun (MINEDUB, 2018).

Niveau III (CM 1 et CM 2)

Le curriculum d'enseignement au niveau III (voir tableau 7) est soumis aux classes de fin de cycle du primaire. Il assure alors la transition des élèves du primaire au secondaire en garantissant une bonne accumulation des compétences et connaissance des niveaux I et II. Ce curriculum vise principalement à former des apprenants dynamiques et créatifs. Le niveau III

regroupe les classes de CM1 et CM2 dans le sous-système francophone, et leurs équivalents dans le sous-système anglophone. Pour ce niveau d'enseignement et d'apprentissage, le volume horaire prend également en compte les exigences psychopédagogiques selon les disciplines et les régimes d'enseignement.

Tableau 7. Curriculum d'enseignement du niveau III au Cameroun

DISCIPLINES	RÉGIME			
	MI-TEMPS 1		PLEIN TEMPS 2	
	VOLUME ANNUEL	VOLUME HEBDOMADAIRE	VOLUME ANNUEL	VOLUME HEBDOMADAIRE
Mathématiques	92h	4h	115 h	5h
Sciences et technologies	92h	4h	92 h	4h
Sciences humaines et sociales	69h	3h	69 h	3h
Français et littérature	92h	4h	115 h	5h
English language	46h	2h	69 h	3h
Langues et Cultures Nationales	46h	2h	46 h	2h
Éducation artistique	23h	1h	23 h	1h
Développement personnel	46h	2h	69 h	3h
Éducation physique et sportive	46h	2h	46 h	2h
TIC	46h	2h	46 h	2h
Total horaires des enseignements	575 h	25h	690 h	30 h
Pauses	53h 20 min	1h40 min	144 h	4 h 30 min
Activités d'Intégration et d'évaluation	225 h	25h par semaine d'intégration	270 h	30h par semaine d'intégration
Total horaires des enseignements+ Pauses	853 h 20 min	26 h 40 min	1104 h	34 h 30 mn

Source : Curriculum de l'enseignement primaire au Cameroun (MINEDUB, 2018).

c) Les modes d'évaluation

Selon le programme officiel en vigueur au Cameroun en 2014, les modes d'évaluations retenus sont : les évaluations diagnostiques, les évaluations formatives, les évaluations sommatives et les évaluations certificatives.

Les évaluations diagnostiques

Une évaluation diagnostique est un ensemble d'outils à la disposition des enseignants pour apprécier les points forts sur lesquels construire la progression des apprentissages et les points faibles, signaux des difficultés de leurs élèves. L'évaluation diagnostique se situe au début d'une séquence d'enseignement. Elle n'est pas notée. Elle permet à l'enseignant de situer l'élève dans le champ disciplinaire pour faire un état de ses connaissances, de ses conceptions ou de sa maîtrise du langage courant et scientifique. Spécifiquement, elle permet d'observer plus finement le niveau de construction de la compétence et les processus utilisés par les enfants. Elle permet également de rechercher au niveau des composantes de la compétence, celles qu'il faut consolider ou construire ; celle qu'il faut mettre dans le dispositif pédagogique le plus approprié, en tenant compte de l'enfant et de la vie de la classe. Elle favorise le travail au niveau du cycle ou entre les cycles et renseigne sur la progressivité ou la continuité des

apprentissages. Ses résultats ne constituent pas une norme car c'est un outil d'aide à la disposition des enseignants.

Les évaluations formatives

L'évaluation formative est un type d'évaluation menée en cours d'apprentissage pour détecter les difficultés de l'élève et y remédier. Cette évaluation apporte de l'information sur les acquis en construction. Elle permet de situer la progression de l'élève par rapport à un objectif donné. Les enseignants la pratiquent tout le long de l'apprentissage de manière tout à fait naturelle en : regardant les élèves travailler, observant leurs cahiers, les écoutant, corrigeant leurs exercices. Elle est interactive et permet une évaluation fréquente des progrès et des acquis des élèves.

Les évaluations sommatives

Elle permet de dresser un bilan des connaissances et des compétences d'un élève notamment à la fin de chaque apprentissage. Les bilans de cette évaluation et les contrôles informent l'enseignant l'institution (l'école), ainsi que les parents sur les efforts et difficultés des élèves. L'évaluation sommative se solde par l'attribution d'une note selon un certain nombre de critères. Dans ce type d'évaluation, l'enseignant est non seulement à la fois concepteur et responsable du choix du contrôle, mais aussi le correcteur.

Les Evaluations certificatives

Les élèves des deux sous-systèmes éducatifs camerounais sont soumis au terme du cycle primaire à une évaluation certificative qui se déroule sur l'ensemble du territoire national. Cette évaluation permet de délivrer le Certificat d'Etude Primaire (CEP) dans le sous-système francophone et le First School Living Certificate (FSCL) dans le sous-système anglophone. Au cours de ces évaluations certificatives, tous les élèves sont soumis à des épreuves identiques qui évaluent leurs connaissances et compétences dans toutes les matières d'enseignement au cours de la dernière année du cycle primaire.

1.1.3. Environnement scolaire du cycle primaire au Cameroun

a) Effectif des élèves du cycle primaire au Cameroun

Dans son document de : « *stratégie sectorielle de l'Education et de la Formation (DSSEF) sur la période 2013-2020* », le Cameroun s'est engagé à réduire les inégalités d'accès et d'apprentissage entre les élèves et plus spécifiquement entre les filles et les garçons. L'atteinte de cet objectif impose une maîtrise des effectifs des élèves, tout en intégrant l'éducation comme un droit universel. Le tableau 8 présente les effectifs des élèves du cycle primaire selon le sexe, le sous-système éducatif et la région au Cameroun.

Tableau 8. Effectif des élèves du primaire par sexe, sous-système et région au Cameroun

REGIONS	Francophone			Anglophone			Total G	Total F	TOTAL
	G	F	TOTAL	G	F	TOTAL			
Adamaoua	136 801	107 967	244 768	11 283	10 348	21 631	148 084	118 315	266 399
Centre	295 814	282 343	578 157	54 918	57 192	112 110	350 732	339 535	690 267
Est	142 651	124 562	267 213	8 334	7 966	16 300	150 985	132 528	283 513
Extrême-Nord	479 697	379 529	859 226	15 868	13 475	29 343	495 565	393 004	888 569
Littoral	164 229	158 353	322 582	57 483	59 836	117 319	221 712	218 189	439 901
Nord	303 278	241 477	544 755	9 267	8 379	17 646	312 545	249 856	562 401
Nord-Ouest	1 880	1 839	3 719	79 050	76 726	155 776	80 930	78 565	159 495
Ouest	244 938	229 011	473 949	29 546	29 218	58 764	274 484	258 229	532 713
Sud	80 556	76 347	156 903	6 442	6 565	13 007	86 998	82 912	169 910
Sud-Ouest	2 702	2 667	5 369	96 509	96 946	193 455	99 211	99 613	198 824
Cameroun	1 852 546	1 604 095	3 456 641	368 700	366 651	735 351	2 221 246	1 970 746	4 191 992

Source : Annuaire statistique (2018). Note : F = Fille ; G = Garçon.

b) Effectif des enseignants du cycle primaire au Cameroun

Comme plusieurs pays mis sous ajustement structurel par le Fonds Monétaire International (FMI) dans les années 80, l'atteinte des points de décision et d'achèvement a permis au Cameroun d'engager depuis 1995 dans *une politique de recrutement massif des enseignants non fonctionnaires* permettant de répondre à la pénurie des maîtres, dans un contexte de rareté des ressources pour l'éducation. Au niveau du primaire, on dénombre quatre (04) catégories d'enseignants : les fonctionnaires, les contractuels, les contractualisés et les maîtres des parents ou des communes. Le tableau 9 présente leur effectif selon le sexe, le statut et la région. **On note que les maîtres des parents ou des communes représentent près de 30% de l'effectif total du personnel enseignant du primaire. Ce taux élevé des enseignants généralement peu qualifiés et dont le statut est précaire (rémunération faible, manque de motivation, mauvaises conditions de travail, manque de considération) pourrait avoir un effet négatif sur la performance des élèves et la réussite de la transition école-collège.**

Tableau 9. Effectif du personnel enseignant du primaire par sexe, statut et région au Cameroun

REGIONS	Fonctionnaires			Contractuels			Contractualisés			Maîtres des parents ou des communes			TOTAL
	F	H	Total	F	H	Total	F	H	Total	F	H	Total	
Cameroun	2 651	3 529	6 180	3 408	3 156	6 564	13 644	13 274	26 918	6 852	9 872	16 724	56 386
Adamaoua	31	61	92	82	151	233	998	1 090	2 088	337	612	949	3 362
Centre	823	592	1 415	667	366	1 033	2 765	1 627	4 392	1 579	1 180	2 759	9 599
Est	117	154	271	370	403	773	620	569	1 189	569	795	1 364	3 597
Extrême-Nord	35	467	502	111	393	504	1 215	3 917	5 132	550	3 530	4 080	10 218
Littoral	432	293	725	237	116	353	1 620	602	2 222	734	264	998	4 298
Nord	46	290	336	122	448	570	942	2 013	2 955	300	1 895	2 195	6 056
Nord-Ouest	253	279	532	381	260	641	1 629	1 127	2 756	192	128	320	4 249
Ouest	468	906	1 374	339	239	578	2 093	967	3 060	2 133	1 002	3 135	8 147
Sud	124	259	383	120	175	295	886	965	1 851	423	439	862	3 391
Sud-Ouest	322	228	550	979	605	1 584	876	397	1 273	35	27	62	3 469
CAMEROUN	2 651	3 529	6 180	3 408	3 156	6 564	13 644	13 274	26 918	6 852	9 872	16 724	56 386

Source : Annuaire statistique (2018). Note : F = Femme ; H = Homme.

c) Les caractéristiques des classes et écoles du cycle primaire au Cameroun

Pour rendre compte des équipements des salles de classes, on peut s'appuyer sur cinq principaux indicateurs : le nombre de salles de classes bâties aussi bien en matériaux durs, semi-durs ou provisoires, le nombre de tables banc (ensemble table et chaise) pour élève, le nombre de tableaux, le nombre d'armoires fonctionnelles, et le nombre de bureaux (ensemble table et chaise) pour enseignant. Le tableau 10 présente la structure de ces indicateurs du cycle primaire par région. On note qu'il y a en moyenne 56,8 ensembles tables et chaises pour élèves par salle de classe au primaire. Ce ratio présente de fortes disparités entre les régions. Il en est de même pratiquement des autres équipements des salles de classe tels que les tableaux, les armoires fonctionnelles et les bureaux pour enseignants. Dans la même lancée, le tableau 11 complète la description des classes et écoles en présentant quelques ratios important à savoir : le ratio du nombre d'élèves par salle de classe, le ratio du nombre d'élèves par enseignant, et le ratio du nombre d'enseignants par classe.

Tableau 10. Effectifs et équipements des salles de classe du primaire au Cameroun

REGIONS	Nombre de salles de classe	Nombre d'ensemble table et chaise pour élèves	Nombre de tableaux	Nombre d'armoires fonctionnelles	Nombre d'ensemble table et chaise (bureau) pour enseignants
Adamaoua	2 448	168 366	4 030	653	1 976
Centre	16 478	777 405	22 869	6 794	18 333
Est	2 515	198 493	4 971	1 012	2 180
Extrême-Nord	5 186	321 299	8 315	1 648	3 307
Littoral	10 318	517 548	16 417	4 339	13 905
Nord	3 589	195 077	6 825	891	2 352
Nord-Ouest	4 427	274 534	10 997	2 459	9 006
Ouest	6 079	491 720	11 786	1 716	9 755
Sud	2 801	163 134	4 523	589	2 139
Sud-Ouest	4 825	228 253	5 569	1 350	6 554
CAMEROUN	58 666	3 335 829	96 302	21 451	69 507

Source: Annuaire statistique (2018).

Tableau 11. Ratios élèves par salle de classe, élèves par enseignant et enseignants par classe du cycle primaire au Cameroun

REGIONS	Elèves par classe	Elèves par enseignant	Enseignants par classe
Adamaoua	67	61	1,10
Centre	48	46	1,06
Est	58	56	1,03
Extrême-Nord	84	75	1,11
Littoral	36	35	1,04
Nord	81	66	1,23
Nord-Ouest	54	51	1,07
Ouest	51	49	1,05
Sud	33	31	1,05
Sud-Ouest	45	44	1,02
CAMEROUN (Moyenne)	57	53	1,08

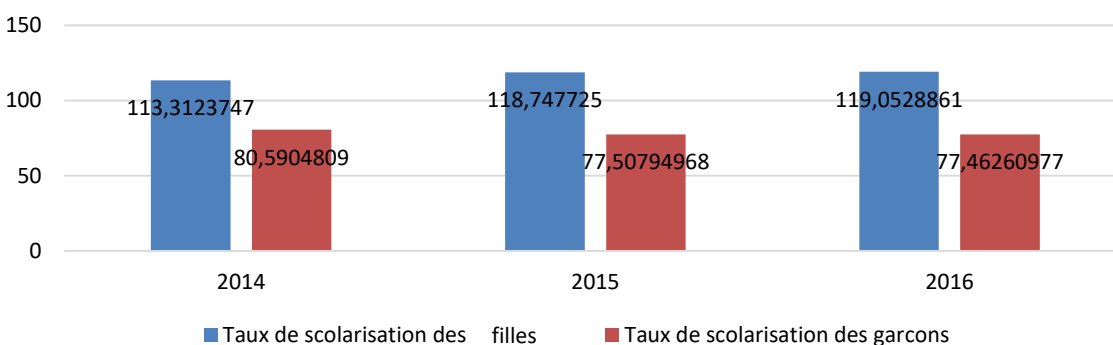
Source: Annuaire statistique (2018).

1.2. Quelques indicateurs de performance et d'équité de l'éducation au cycle primaire camerounais

Quatre principaux indicateurs sont généralement retenus dans la littérature pour analyser la performance et l'équité de l'éducation au cycle primaire : le taux brut de scolarisation, le taux d'achèvement du cycle d'étude, l'espérance de vie scolaire (taux de survie par année scolaire) et le taux de redoublement. Ces indicateurs sont tour à tour présentés selon le genre, la région et le sous-système éducatif.

1.2.1. Taux brut de scolarisation au Cameroun

Graphique 1. Taux brut de scolarisation au cycle primaire selon le sexe au Cameroun



Source : Annuaire statistiques.

Le graphique 1 présente l'évolution du taux de scolarisation au primaire entre 2014 et 2016 selon le genre. Il ressort des analyses statistiques que le taux de scolarisation des filles est supérieur aux taux de scolarisation des garçons sur l'ensemble de la période considérée.

1.2.2. Taux d'achèvement du cycle primaire au Cameroun

Le tableau 12 présente le taux d'achèvement du cycle primaire par sexe et par région au Cameroun. Il précise également l'indice de parité sexuelle et révèle que les filles sont moins favorisées que les garçons puisqu'elles ont moins de chances d'achever le cycle primaire. Le phénomène est plus préoccupant dans les zones d'éducation prioritaire telles que l'Extrême-Nord, l'Est et le Nord. Le taux d'achèvement du cycle primaire est estimé à 74,2%, bien inférieur à la cible de 100% fixée dans la stratégie nationale de l'éducation. Il existe également de fortes disparités entre régions (par exemple le taux est de 94,1% à l'Ouest contre 57% dans l'Adamaoua) d'une part, et entre les sexes (le taux de 78% pour les garçons contre 70,3% pour les filles) d'autre part.

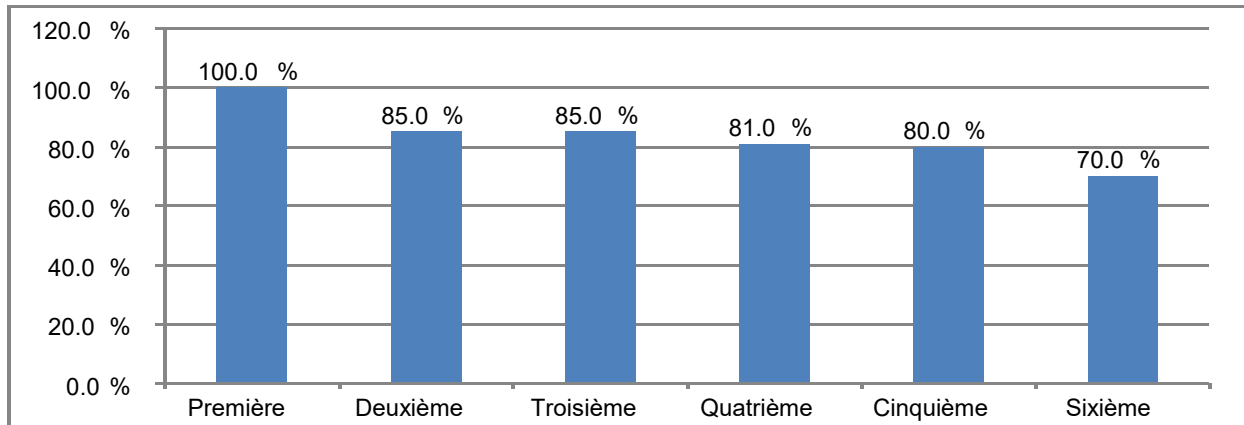
Tableau 12. Taux d'achèvement du cycle primaire par sexe et région au Cameroun

REGIONS	Garçons	Filles	Ensemble	IPS par rapport au Taux d'achèvement
Adamaoua	67,0%	47,3%	57,0%	0,71
Centre	72,5%	75,9%	74,1%	1,05
Est	70,0%	61,0%	65,5%	0,87
Extrême-Nord	73,7%	49,2%	61,6%	0,67
Littoral	71,5%	78,0%	74,6%	1,09
Nord	85,5%	53,2%	69,3%	0,62
Nord-Ouest	87,6%	88,2%	87,9%	1,01
Ouest	94,7%	93,5%	94,1%	0,99
Sud	86,3%	82,2%	84,3%	0,95
Sud-Ouest	74,3%	79,3%	76,7%	1,07
CAMEROUN	78,0%	70,3%	74,2%	0,90

Source : Annuaire statistique (2014).

1.2.3. Taux de survie par année scolaire Esperance de Vie Scolaire au Cameroun

Graphique 2. Taux de survie par année scolaire en enseignement primaire au Cameroun



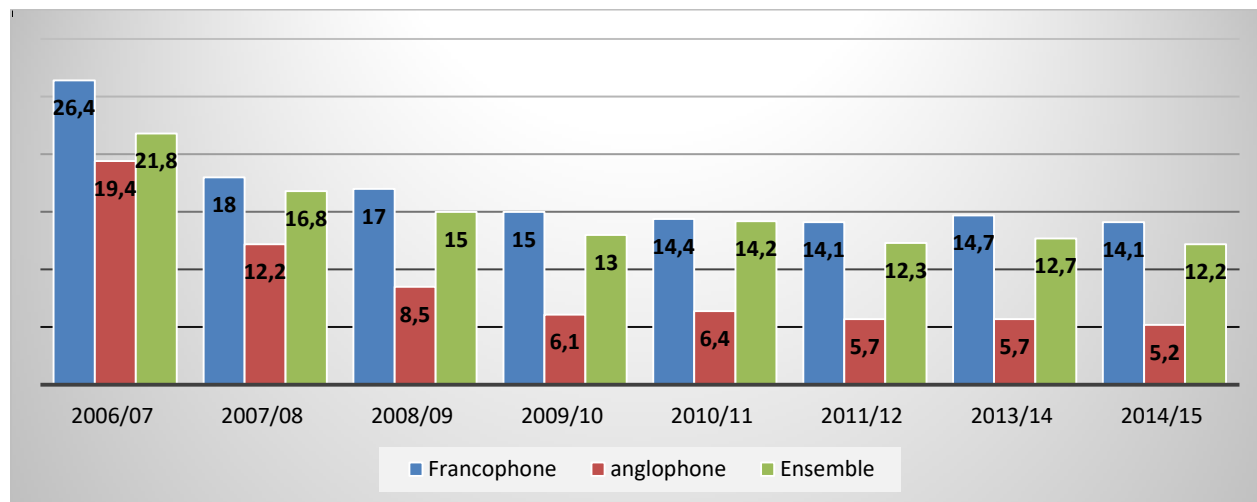
Source: Annuaire statistique du MINEDUB (2010).

Le taux de survie par année scolaire ou espérance de vie scolaire au cycle primaire au Cameroun est représenté par le graphique 2. On note que ce taux est décroissant au fil des classes passant de 100% à la première année à seulement 70% à la sixième année. Ceci est cohérent avec le résultat précédent qui décrivait un taux d'achèvement faible du cycle primaire au Cameroun.

1.2.4. Taux de Redoublement dans l'enseignement primaire au Cameroun

L'évolution du taux de redoublement au primaire entre 2007 et 2015 est présentée dans le graphique 3 dans l'ensemble et selon les sous-systèmes éducatifs (francophone et anglophone). On note que le taux de redoublement au primaire est plus élevé dans le sous-système francophone, soit respectivement 26,4% contre 19,4% dans le sous-système anglophone.

Graphique 3. Taux de redoublement dans l'enseignement primaire au Cameroun



Source : Annuaire statistiques MINEDUB (2006-2015).

1.3. Cadre institutionnel de la transition école-collège au Cameroun

La transition école-collège (TEC) désigne le passage des élèves du cycle primaire au cycle secondaire de l'enseignement. Il est nécessaire de visiter tour à tour, le système d'évaluation de cette transition et quelques indicateurs de performance enregistrés ces dernières années.

1.3.1. Système d'évaluation de la transition école-collège au Cameroun

L'évaluation de la transition des élèves du cycle primaire au cycle secondaire s'effectue à travers un examen national délivrant les diplômes du Certificat d'Etude Primaire (CEP) dans le sous-système éducatif francophone et le First Leaving School Certificate (FSLC) dans le sous-système éducatif anglophone. En outre, les élèves doivent réussir au concours d'entrée dans un des établissements de l'enseignement secondaire indépendamment du sous-système éducatif.

a) Les examens et concours au Cameroun

L'organisation des examens et concours évaluant la transition école-collège fait intervenir deux ministères en charge de l'éducation : le Ministère de l'Education de Base (MINEDUB) et le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC).

Le système national d'évaluation des examens de fin de cycle primaire au Cameroun est en encadré par plusieurs textes de loi. Suivant les dispositifs du décret N°2012/268 du 11 juin 2012 portant organisation du Ministère de l'Education de Base, le MINEDUB est responsable de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique du Gouvernement en matière d'éducation de base. Il est chargé de :

- La conception et de la détermination des programmes d'enseignement et du contrôle de leur mise en œuvre ;
- L'élaboration des principes de gestion et d'évaluation des établissements de ce niveau d'enseignement ;
- La conception et de la diffusion des normes, règles et procédures d'évaluation des apprenants ;
- La préparation matérielle et de l'organisation des examens, des concours et de la certification des diplômes relevant de l'éducation de base ;
- Le suivi et de l'évaluation du déroulement des examens, en liaison avec les services déconcentrés du Ministère de l'éducation de base ;
- Contrôle de la publication des résultats.

À cela s'ajoute l'ordonnance N° 054/B1/1464/MINEDUB/CAB du 27 mars 2015 qui réorganise le FSLC (First Leaving School Certificate) dans le sous-système éducatif anglophone. Cette ordonnance montre d'ailleurs dans son article 15 qu'un élève ne sera déclaré lauréat que s'il obtient une note totale de 220/440. De même, l'arrête n° 055/B1/1464/MINEDUB/CAB du 27 mars 2015 portant réorganisation de l'examen du Certificat d'Études Primaires (CEP) dans le sous-système éducatif francophone affirme en son article 5 que ne peut déclarer admis au CEP que tout candidat ayant obtenu un total de points supérieur à 190/380.

En outre, l'arrêté n° 8111/MINEDUB/MINESEC du 16 juillet 2019 autorise l'institution de base du système éducatif de base à fixer le calendrier de l'année scolaire et des examens en République du Cameroun. Alors que la circulaire n° 10/06/MINESEC/MINEDUB du 10 MARS 2006, stipule que le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) à l'autorité de l'organisation des concours d'entrée (francophone) en 6^{ème} et en 1^{ère} année au collège d'enseignement technique (CET) et du Common Entrance (anglophone) des concours d'entrées en 6^{ème} des Lycées et collèges et de première année au CET. Il en est de même du Common Entrance (into secondary general and technical education) dans le sous-système anglophone, à la faveur de la circulaire /06/MINEDUB/SG/DECC/SDOEXCOF de 2006. Enfin, l'arrêté n° 127/CAB/PM du 10 septembre 2012 fixant la nature, le volume horaire et le coefficient de l'épreuve d'éducation physique et sportive en formation continue et aux examens officiels.

b) Déroulement des épreuves écrites des examens de fin de cycle primaire au Cameroun

Les examens du CEP et du FSLC sont constitués des épreuves écrites, orales, d'éducation physique et sportive, toutes obligatoires qui se déroulent suivant un ordre et aux heures bien définies pendant deux jours. Les épreuves d'éducation physique et sportive se déroulent avant le jour de l'examen et sont notées sur 20 points chez les francophones et sur 30 points chez les anglophones avec la possibilité pour les absents de se rattraper à la fin de l'examen écrit.

L'examen du CEP permet d'évaluer les aptitudes d'apprentissage à la fin du cycle de l'enseignement primaire. Cet examen s'organise en deux journées dont la première est constituée d'une épreuve de français (dictée/Questions, une production d'écrits et l'Écriture) notée sur 80 points (40 points, 30 points et 10 points), d'une épreuve de mathématique (le calcul rapide et les problèmes), d'une épreuve de connaissance générale (questions en histoire, géographie, éducation civique et morale) notée sur 40 points et d'une épreuve de technologie de l'information et de la communication (TIC) notée sur 30 points. Alors que la deuxième est constituée d'une épreuve de sciences (sciences d'observation, la technologie, l'éducation à l'environnement, les sciences agricoles et l'éducation à la santé et hygiène pratique) notée sur 50 points, d'une épreuve d'anglais (*Dictation, Grammar and Vocabulary et Reading Comprehension*) notée sur 50 points et l'épreuve orale notée sur 40 points.

Dans le sous-système anglophone, l'examen du FSLC s'organise en deux journées. La première journée est constituée d'une épreuve de mathématique (*Mathematics I, Mathematics II*) notée sur 100 points, d'une épreuve d'anglais 1 (*English language I : dictation, handwriting, guided writing et written*) et d'anglais 2 (*English language II : grammar and vocabulary, reading comprehension, et listening comprehension*) notée sur 100 points. Alors que la deuxième journée de l'examen commence par l'épreuve de français (*french as second language*) notée sur 50 points, d'une épreuve de *General paper I (history, geography et Citizenship)* noté sur 50 points, d'une épreuve de *General paper II (health éducation, environmental éducation, home economics, music)* noté 50 points et l'épreuve orale notée sur 10 points.

L'organisation des examens nécessite l'intervention de plusieurs acteurs tels que les examinateurs et les intervenants. Les examinateurs sont constitués des membres et les chefs des secrétariats d'examen et concours, des surveillants, des chefs de salles de correction, des chefs d'ateliers ou de stades d'éducation physique et sportive (EPS) et des correcteurs, des examinateurs chargés des épreuves orales, des activités pratiques et des épreuves d'EPS, des membres des jurys de libérations et des présidents de jurys, des chefs de centre et de sous-centres et des présidents de jurys. Les intervenants sont les délégués régionaux, départementaux, les inspecteurs et leurs collaborateurs des examens et concours ayant effectivement participé aux opérations des examens et concours. Le délégué régional du MINEDUB désigne les examinateurs, alors que le délégué départemental désigne les intervenants tels que le chef et les membres du secrétariat du centre de correction et de délibération, les chefs de centres d'écrits et de sous-centres et les chefs et les membres des secrétariats des centres d'écrits et des sous-centres. Enfin, les inspecteurs désignent les surveillants de salles.

Le secrétariat d'examens est constitué d'un chef de secrétariat et de membres. Il est désigné par le chef de centre parmi les enseignants du public et les critères suivants : il doit occuper un poste responsabilité ou être un enseignant ayant au moins 10 ans d'anciennetés et maîtrisant la langue de l'examen ou du concours. Le centre, le sous-centre d'examen ou de concours est l'établissement de l'enseignement primaire ou sont organisées les épreuves écrites, les épreuves orales, les activités pratiques, l'EPS et l'anonymat des copies des candidats. Il est placé sous la responsabilité d'un chef de centre ou de sous-centre nommé parmi les directeurs d'écoles par le délégué départemental, sur proposition de l'inspecteur d'Arrondissement compétent. Le centre ou le sous-centre doit être localisé dans un des chefs-lieux d'Arrondissement. Le chef de centre ou du sous-centre est le garant du bon déroulement de l'examen, 50 candidats par salle d'examen, un surveillant par tranche de 25 candidats.

La correction des copies est coordonnée par les membres du secrétariat du centre de correction de l'examen du CEP (le chef de service en charge des examens), pour le FSLC au sous-directeur des examens concours, le chef de service de l'organisation des examens et concours et le coordonnateur d'EPS. Les correcteurs sont choisis parmi les enseignants des classes de CM2 du chef-lieu du département et de ses environs, ou du chef-lieu de région et de ses environs. Si leur nombre est insuffisant, des enseignants de CM1 peuvent être convoqués. Durant la période de correction, chaque correcteur doit corriger un maximum de 400 copies. A la fin des corrections, un jury de délibération est organisé et constitué d'un professeur d'école normale avec 5 années d'expérience et d'autres membres de jury assistés par les membres du secrétariat et le chef de centre (sans voix délibératives). Suite à la délibération conformément à la réglementation en vigueur, les candidats ayant les points supérieurs ou égaux à 190/380 au CEP et 220/440 au FSLC sont déclarés admis.

c) Déroulement des épreuves du concours d'entrée au cycle secondaire au Cameroun

La circulaire N°10/06/MINESEC/MINEDUB du 10 MARS 2006 et celle N° 16/C/11/MINEDUC/IGP/ESG/DEXC relative à l'organisation du concours d'entrée en classe de sixième, en première année de l'enseignement secondaire technique, du Common Entrance et du concours d'entrée en classe de seconde technique, fixe les mesures d'organisation des concours pour la transition entre la fin du cycle primaire et l'entrée au cycle secondaire. Ainsi la loi no 63/13 du 19 juin 1963 portant organisation de l'enseignement secondaire technique, stipule que les élèves des classes en fin d'études primaires (CM2 et CL6) désirant entrer en classe de sixième ou en première année des lycées et collèges d'enseignement technique du Cameroun, doivent subir les épreuves d'un concours. L'arrêté no 69/C/77/MINEDUC/ES/EX du 24 novembre 1970 fixe la limite d'âge audit concours entre 11 ans au moins et 14 ans au plus au 31 décembre de l'année du concours pour les candidats de l'entrée en sixième ; entre 13 ans au moins et 16 ans au plus au 31 décembre de l'année du concours pour les candidats à l'entrée en première année d'enseignement technique. Cet arrêté fixe aussi une « *dispense d'âge* » (obtention d'une autorisation spéciale du MINESEC) relative à l'admission au concours pour les candidats qui n'ont pas encore atteint l'âge normal du concours.

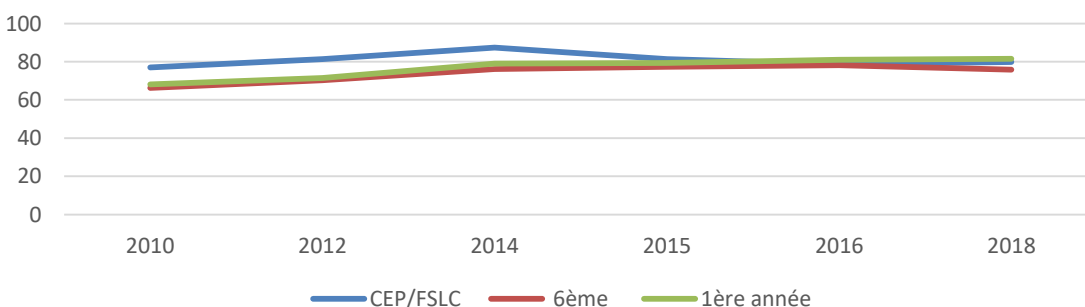
Les concours sont organisés de manière harmonisée sur tout le territoire du Cameroun, laissant la possibilité à chaque candidat de concourir dans son établissement choisi. Ledit concours est constitué d'une épreuve de connaissance du français (orthographe usuelle, et grammaticale, analyse, conjugaison, éloquence) notée sur 50 points ; d'une épreuve de compréhension de texte notée sur 50 points ; d'une épreuve de calcul rapide en mathématique notée sur 20 points ; d'une épreuve du problème en mathématique et de la géométrie notée sur 50 points ; d'une épreuve de culture générale notée sur 30 points. La constitution de ces épreuves se fait dans la stricte confidentialité par les maîtres titulaires des classes de CM2 sollicités. A la veille du concours, les sujets sont déposés dans chaque établissement d'enseignement secondaire à la responsabilité du chef de centre ou du chef de l'établissement. A la fin du déroulement des dites épreuves, les opérations de correction sont organisées par le chef d'établissement d'enseignement secondaire qui est le président de centre de correction. Les enseignants du primaire et ceux du secondaire préalablement sélectionnés font partie des membres de la commission de correction et de délibération. A l'issue de ces corrections, le chef d'établissement, le chef centre du concours ainsi que la commission de correction constituent la liste des candidats admis par ordre alphabétique ou par ordre de mérite. Le Common Entrance est donc organisé par le délégué régional du Nord-Ouest, du Sud-Ouest ainsi que du centre (pour les huit régions francophones).

1.3.2. Quelques Indicateurs de performance de la transition école-collège au Cameroun

Pour apprécier la performance du système éducatif en matière de transition école-collège, plusieurs indicateurs seront mis en évidence. D'abord les taux de réussite aux examens et concours servant de boussole d'évaluation de la TEC. Ensuite les indicateurs qui permettent d'apprécier la performance des élèves une fois arrivés au cycle secondaire. On retiendra alors, les taux d'achèvement, de redoublement et d'abandon du premier cycle de l'enseignement secondaire.

a) Taux de réussite aux examens et concours

Graphique 4. Taux de réussite aux examens et concours de transition école-collège au Cameroun



Source : À partir des rapports d'analyse des données scolaire 2011, 2013, 2015, 2017 et 2018.

Le graphique 4 présente l'évolution du taux de réussite aux examens et concours de la transition école-collège au Cameroun de 2010 à 2018. Le taux de réussite aux examens (CEP et FSLC) suit le même rythme que celui du concours (entrée au secondaire en classe 6^{ème} pour l'enseignement général, et en classe de 1^{ère} année pour l'enseignement technique). Les écarts entre ces tendances montrent à priori que certains élèves réussissent leur examen de fin d'étude primaire mais échouent le concours, et vice-versa.

b) Taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire au Cameroun

Le tableau 13 présente l'évolution en dents de scie du taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire selon le sexe entre 2012 et 2015. Les pics les plus élevés apparaissent en 2013 et 2014 (73,11% chez les filles contre 72,86% chez les garçons) alors que les taux les plus faibles sont observés en 2015 (55,9% chez les filles contre 62,56% chez les garçons). Les statistiques de ce tableau montrent également une différence significative entre les filles et les garçons en termes d'achèvement du premier cycle de l'ESG et de l'ESTP. Par exemple, au cours de l'année scolaire 2011/2012, le taux d'achèvement du premier cycle de l'ESG pour les garçons (64,7) était plus élevé que le taux d'achèvement du premier cycle de l'ESG pour les filles (61,4), soit une différence de 3,3 points de pourcentage. Le même constat a été fait la même année pour le premier niveau ESTP, soit une différence de 1 point de pourcentage. La situation inverse a été observée en 2012/2013 et 2014/2015, lorsque les filles ont atteint des taux d'achèvement plus élevés que les garçons dans le premier cycle de l'ESG et de l'ESTP. Pour 2013/2014, dans le cycle ESG, le taux d'achèvement des filles était légèrement supérieur à celui des garçons, tandis que dans le cycle ESTP, le taux d'achèvement des garçons était supérieur à celui des filles.

Tableau 13. Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire au Cameroun

Indicateurs	2011/2012			2012/2013			2013/2014			2014/2015		
	F	G	Total	F	G	Total	F	G	Total	F	G	Total
Taux d'achèvement au 1 ^{er} cycle ESG	61,4	64,7	63,5	72,7	71,9	72,3	73,1	72,8	72,9	55,9	62,5	59,3
Taux d'achèvement au 1 ^{er} cycle ESTP	37,5	38,5	38,1	71,2	63,6	66,4	65,7	72,02	69,6	48,8	57,4	53,2

Source : Rapports du MINESEC. Note : F = Fille ; G = Garçon.

c) Taux de redoublement du premier cycle de l'enseignement secondaire au Cameroun

Le tableau 14 présente l'évolution des taux de redoublement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Cameroun sur la période 2012-2015 selon le sexe, le type d'enseignement (général ou technique) et le sous-système éducatif (anglophone ou francophone). Les statistiques de ce tableau montrent également une grande différence entre les filles et les garçons dans le redoublement des matières de l'ESG dans le sous-système anglophone et dans le sous-système francophone, ainsi que dans le redoublement des matières de l'ESTP dans l'ensemble du système éducatif. Par exemple, au cours de l'année scolaire 2011/2012, le taux de redoublement des garçons du sous-système anglophone au premier niveau du GSE (8,08) était plus élevé que le taux de redoublement des filles du sous-système anglophone au premier niveau du GSE (6,32), soit une différence de 1,76 point de pourcentage. Le même constat a été fait la même année pour le premier cycle de l'ESTP, avec une différence globale de 1,19 point de pourcentage. Le même constat a été fait pour le sous-système francophone.

Tableau 14. Taux de redoublement du premier cycle du secondaire au Cameroun

Indicateurs	2011/2012			2012/2013			2013-2014			2014-2015		
	F	G	Total	F	G	Total	F	G	Total	F	G	Total
Redoublement ESG anglophone (%)	6,32	8,08	7,2	7,22	7,56	7,37	15,39	18,57	16,83	6,59	6,73	6,65
Redoublement ESG francophone (%)	15,39	16,58	16,03	16,35	16,39	16,37	24	24,35	24,19	14,97	15,75	15,39
Redoublement ESTP (%)	11,6	12,76	12,34	12,07	13,53	12,98	26,44	25	25,53	9,23	11,29	10,53

Source : Rapports du MINESEC. Note : F = Fille ; G = Garçon. ESG = Enseignement Secondaire Général ; ESTP = Enseignement Secondaire Technique et Professionnel.

d) Taux d'abandon dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Cameroun

Le tableau 15 décrit l'évolution des taux d'abandon dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Cameroun sur la période 2012-2015 selon le sexe, le type d'enseignement (général ou technique) et le sous-système éducatif (anglophone ou francophone). Les statistiques de ce tableau montrent également une différence significative entre les filles et les garçons en termes de taux d'abandon pour les matières de l'ESG dans le sous-système anglophone et celles du sous-système francophone, ainsi que les taux d'abandon pour les matières de l'ESTP dans l'ensemble du système éducatif. Par exemple, au cours de l'année scolaire 2011/2012, le taux d'abandon des filles du sous-système anglophone au premier niveau du GSE (5,96) était plus élevé que le taux d'abandon des garçons du sous-système anglophone au premier niveau du GSE (4,87), soit une différence de 1,09 point de pourcentage. Le même constat a été observé la même année au premier cycle de l'ESG dans le sous-système francophone, avec une différence de 0,9 point de pourcentage. Par ailleurs, le taux d'abandon des garçons est généralement plus élevé que celui des filles chez les sujets ESTP, avec une différence de 7,3 points de pourcentage.

Tableau 15. Taux d'abandon dans le premier cycle du secondaire au Cameroun

Indicateurs	2011/2012			2012/2013			2013-2014			2014-2015		
	F	G	Total	F	G	Total	F	G	Total	F	G	Total
Abandon ESG anglophone (%)	5,9 6	4,8 7	5,41	10,6	7,64	9,26	2,9	2,3 3	2,64	4,1 8	4,1 2	4,15
Abandon ESG francophone (%)	19, 7	18, 8	19,29	10,83	12,28	11,63	3,3 4	2,8 8	3,09	10, 4	10, 1	10,3
Abandon ESTP (%)	9,4	16, 7	14,1	10,49	11,16	10,91	6,3 5	6,7 2	6,59	10, 5	12, 2	11,63

Source : Rapports du MINESEC. Note : F = Fille ; G = Garçon. ESG = Enseignement Secondaire Général ; ESTP = Enseignement Secondaire Technique et Professionnel.

2. Système éducatif primaire et cadre institutionnel de la transition Ecole-Collège au Tchad

2.1. Aperçu du système éducatif primaire au Tchad

Le système éducatif tchadien est régi essentiellement par trois Ministères repartis entre six niveaux d'enseignement subdivisé en enseignement formel et enseignement non formel. On retrouve, le Ministère de la Femme et de la Solidarité Nationale qui organise le volet de la petite enfance désigné par le préscolaire. La petite enfance regroupe les enfants de trois (3) à cinq (5) ans. Le Ministère de l'Education Nationale et de la Promotion Civique rassemble les niveaux primaire et secondaire et le secteur de l'enseignement non formel. On y retrouve dans ces structures d'encadrement, l'enseignement primaire qui accueille les élèves de six (6) à douze (12) ans d'une durée d'étude de six (6) ans, et le secondaire subdivisé en deux cycles dont le premier (appelé aussi enseignement moyen) dure quatre ans d'étude et le second comprend l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique et professionnel organisé en trois (3) niveaux et l'enseignement non formel⁵ qui renferme l'alphabétisation et l'enseignement de base non formel. Enfin, le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation qui est en charge de conduire les Universités et les grandes écoles professionnelles.

Des innovations et des reformes sont introduites dans le système éducatif tchadien à travers la mise en place de plusieurs plans, projets et programmes qui sont notamment :

- Le Plan d'Action National de l'Education pour Tous (PAN/EPT) 2000-2015 qui s'appuie sur la stratégie EFE (Education – Formation en liaison avec l'Emploi) mise en œuvre depuis 1993. Ce plan a pour objectif de faire le diagnostic de la politique de développement des secteurs éducatif et de formation et, de dégager les axes stratégiques pour consolider les acquis afin de tracer les nouvelles perspectives de l'éducation pour tous à l'horizon 2015 ;
- La vision 2030 « le Tchad que nous voulons » qui dans son axe 4 « Amélioration de la qualité de vie des Tchadiens » prévoit un cadre propice à l'épanouissement du bien-être dans lequel les enfants et les jeunes d'âge scolaire peuvent bénéficier des enseignements de qualité répondant aux normes ;
- Le Plan Intérimaire de l'Education au Tchad (PIET) 2018- 2020 qui a pour objectif d'améliorer l'accès, la qualité et la gouvernance du système éducatif sur l'ensemble du territoire et à tous les enfants du pays. Il vise aussi à développer de manière significative l'enseignement et la formation techniques et professionnels, afin de répondre aux besoins en main d'œuvre qualifiée du marché de travail et préparer la jeunesse à une insertion sociale réussie ;

⁵ En effet cette structure permet aux déscolarisés et les non scolarisés de s'intégrer dans le système formel.

- Le décret n°1916/PR/MENPC/2018 du 24 décembre 2018 portant détermination des normes et critères d'ouverture, d'extension, de transfert, de dénomination, d'officialisation de de fermeture des établissements scolaires en République du Tchad;
- L'arrêté n°300 PR/MENPC/SEENPC/DGM/DGEF/2020 du 30 septembre 2020 portant régulation de flux des effectifs scolaires et promotions internes des élèves dans les cycles de l'enseignement fondamental et ;
- L'arrêté n°253/PR/MENPC/SEENPC/SG/2014 du 4 décembre 2014, portant flux de passage automatique des élèves dans les classes intermédiaires qui stipule en son article 4 que le passage en classe supérieure dans le cycle primaire est automatique dans les classes de niveau de un (CP1, CE1 et CM1) et, se fait par la somme des moyennes trimestrielles divisée par trois, dans les classes 2 (CP2, CE2 et CM2).
- Le décret n°847/PM/MEP/11 du 03 aout 2011 a remplacé le Brevet d'études du premier cycle (BEPC) par le Brevet d'études fondamental (BEF) et le décret n°861 fixe les modalités de délivrance du diplôme de brevet.
- L'arrêté n°276/MEN/SG portant régulation des rapports entre l'administration scolaire et les Associations des parents d'élèves (APE)
- Décret n° 208/PR/PM/MESRSFP/2011 fixant les modalités de création et de fonctionnement des établissements privés de l'enseignement supérieur.
- Décret n°225/PR/EN/1971 portant réglementation de l'enseignement privé.
- Décret n° 405/PR/MFPTPE/2000 portant organisation et mise en œuvre de l'apprentissage au Tchad
- Décret n° 406/PR/MFPTPE/2000 portant organisation et mise en œuvre de la formation professionnelle au Tchad.

Ces politiques dont certaines ont été mises en place depuis 1990 avec des extensions en 2000 et 2001, ont pour principaux points : l'accroissement des capacités d'accueil à tous les niveaux d'éducation et de formation ; l'amélioration de la qualité des enseignements et des apprentissages et enfin le renforcement des capacités institutionnelles. Plusieurs statistiques témoignent de cette volonté manifeste du gouvernement dans l'annuaire statistique scolaire.

2.1.1. Cartographie des écoles dans le cycle primaire au Tchad

D'une manière générale, au Tchad l'enseignement primaire est dispensé dans des établissements publics, privés et communautaires. Les langues d'enseignement sont le français et l'arabe. C'est la Direction de l'Enseignement Primaire du ministère de l'Education Nationale et de la Promotion Civique, qui est la structure technique centrale chargée de l'organisation, de l'animation, du suivi et du contrôle de la mise en œuvre de la politique du gouvernement en matière d'enseignement primaire.

Au niveau local décentralisé, il existe les structures suivantes :

- Vingt-trois (23) provinces connues sous l'appellation de la Délégation Provinciale à l'Enseignement et à la Jeunesse (DPEJ) ;
- Quatre-vingt-quatre (78) Inspections Départementales de l'éducation nationale (IDEN);
- Trois cent quatre-vingt-sept (337) Inspections Pédagogiques de l'Enseignement Primaire ;
- Onze mille sept cent deux (11702) écoles confondues sur l'ensemble du territoire national.

D'après les données statistiques 2018-2019, les écoles francophones représentent 44% du nombre total d'établissements, les écoles communautaires avec 43% et les privées représentent 15%. Elles sont réparties selon les langues d'enseignement dont les francophones 86%, les arabophones, 5 % et les bilingues 8%. Les écoles rurales représentent pour leur part près de 60%, suivies des écoles urbaines 9,63%, semi-urbaines telles que présentées dans le tableau 16.

Tableau 16. Répartition des écoles primaires par milieu de résidence et région au Tchad

Régions	Urbain	Semi urbain	Rural	ENSEMBLE
Barh El Gazal	23	16	105	144
Batha	55	25	290	370
Borkou	15	5	23	43
Chari Baguirmi	33	63	326	422
Ennedi Est	12	11	29	52
Ennedi Ouest (Fada)	19	8	17	44
Guera	61	38	413	512
Hadjer Lamis	46	37	301	384
Kanem	44	34	357	435
Lac	103	46	369	518
Logone Occidental	151	97	682	930
Logone Oriental	131	84	780	995
Mandoul	75	73	716	864
Mayo Kebbi Est	110	95	741	946
Mayo Kebbi Ouest	103	29	622	754
Moyen Chari	100	60	587	747
Ouaddaï	99	44	568	711
Salamat	51	12	187	250
Sila	31	27	243	301
Tandjile	105	78	773	956
Tibesti	2	7	33	42
Ville De Ndjamena	817	27	9	853
Wadi Fira	58	47	324	429
Tchad	2 244	963	8 495	11 702

Source : Annuaire statistique scolaire, Direction de l'Analyse et de la Prospective (DAP)/MENPC.

2.1.2. Environnement scolaire du cycle primaire au Tchad

a) Effectif des élèves du cycle primaire par niveau d'étude au Tchad

Le tableau 17 présente l'effectif des élèves inscrits au cycle primaire par niveau d'étude.

Tableau 17. Effectifs d'élèves du cycle primaire par niveau au Tchad

Effectif	CP1		CP2		CE1		CE2		CM1		CM2	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
2016-2017	315 848	245 874	250 487	193 624	205 777	157 940	167 812	126 766	128 444	94 925	107 210	74 729
2017-2018	397 800	316 900	277 003	217 019	229 025	176 434	185 571	141 737	144 770	109 463	119 124	83 764
2018-2019	405 663	322 948	296 772	232 445	236 032	182 184	189 575	144 108	145 308	110 380	118 297	85 076

Source : Annuaire statistique scolaire, Direction de l'Analyse et de la Prospective (DAP)/MENPC. Note : F = Fille ; G = Garçon.

b) Effectif des élèves du cycle primaire par type et milieu de résidence au Tchad

Le tableau 18 présente la répartition des effectifs des élèves du cycle primaire par type et milieu de résidence et selon le sexe au Tchad.

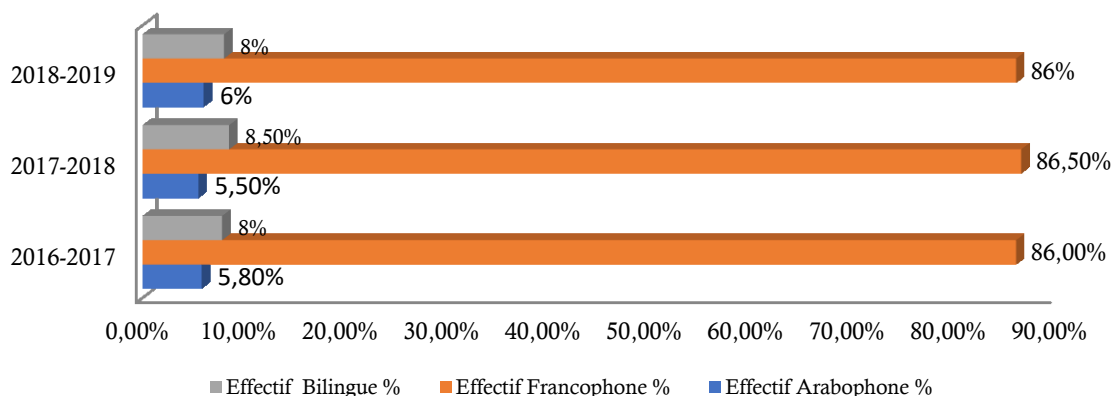
Tableau 18. Effectifs d'élèves du cycle primaire par type et milieu de résidence au Tchad

Milieu	Effectif total d'élèves			Dont élèves déplacés internes			Dont élèves réfugiés			Dont élèves retournés			Dont Enfants et Orphelins Vulnérables (OEV)		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
Urbain	396 622	345 445	742 067	3 496	2 917	6 413	2 125	1 872	3 997	1 423	1 261	2 684	12 779	11 759	24 538
Semi urbain	133 583	104 268	237 851	1 040	919	1 959	1 460	1 384	2 844	1 677	1 537	3 214	4 471	3 546	8 017
Rural	861 442	627 428	1 488 870	4 062	3 303	7 365	9 868	8 580	18 448	5 326	4 170	9 496	19 874	15 821	35 695
Total	1391 647	1 077 141	2 468 788	8 598	7 139	15 737	13 453	11 836	25 289	8 426	6 968	15 394	37 124	31 126	68 250

Source : Annuaire statistique scolaire, Direction de l'Analyse et de la Prospective (DAP)/MENPC. Note : F = Fille ; G = Garçon.

C) Répartition des élèves du cycle primaire selon la langue d'étude au Tchad

Le graphique 5 décrit la répartition des élèves du cycle primaire selon la langue d'étude au Tchad. On peut relever que les enseignements sont largement dispensés en français. Toutefois, la progression du bilinguisme (**enseignement franco-arabe**) s'observe au fil des années.



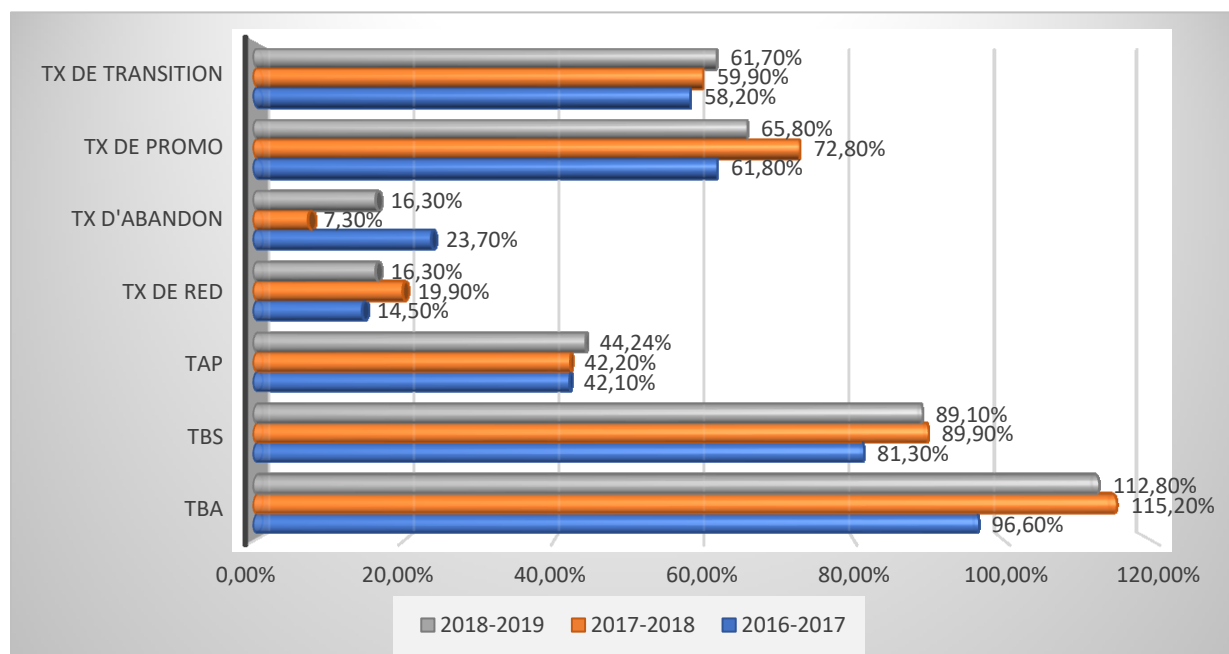
Graphique 5. Répartition des élèves du cycle primaire selon la langue d'étude au Tchad

Source : Annuaire statistique scolaire, Direction de l'Analyse et de la Prospective (DAP)/MENPC.

2.2. Quelques indicateurs de performance et d'équité de l'éducation au cycle primaire tchadien

Le graphique 6 renseigne sur les différents indicateurs de l'enseignement primaire au Tchad dans l'ensemble. Le TBA est l'un des indicateurs exprimant la capacité du système à garantir l'accès au CP1 aux enfants en âge de scolarisation (6 ans). Cet indicateur a subi une certaine évolution pour s'établir en à 112,8 % en 2018-2019 contre 115,20 % en 2017-2018. Le Taux Brut de Scolarisation (TBS) quant à lui, exprime la capacité du système à accueillir les enfants âgés de 6 à 11 ans. Pour l'année scolaire 2018 – 2019, il est de 89,1 % contre 89,9% en 2017 – 2018. La capacité du système à accueillir les enfants âgés de 6 à 11 ans n'a pas connu une augmentation entre 2017-2018 et 2018-2019. En 2018-2019, le Taux d'Achèvement du Primaire (TAP) qui est un indicateur permettant de mesurer l'effectivité des élèves à finir le cycle du primaire est de 44,24 %, soit une très légère amélioration par rapport à l'année 2017-2018 où il était à 42,20%. Ce qui revient à préciser que seuls 44,24% des enfants de cette génération achèvent le cycle primaire contre 100% attendu. En 2018/2019, le Taux de Promotion (65,8%) est en baisse de 7 points par rapport à l'année 2017/2018. L'efficacité interne du système éducatif se mesure en fonction de l'évolution de taux de promotion, de redoublement et de l'abandon. D'une manière générale, le Taux de Redoublement a baissé progressivement de 19,9 en 2017-2018 pour s'établir à 16,3 % en 2018-2019. Par contre, le taux d'abandon s'est dégradé de 2017-2018 à 2018-2019, soit 7,3 % et 17,9 %.

Graphique 6. Les indicateurs de performance du cycle primaire au Tchad



Source : Annuaire statistique scolaire, Direction de l'Analyse et de la Prospective (DAP)/MENPC.

La politique du Gouvernement consiste à soutenir les secteurs prioritaires dont l'éducation nationale. A cet effet, on constate une nette amélioration du taux d'alphabétisation des adultes qui est passé de 28,8% à 41,5% entre 2011 et 2019 et du taux net de scolarisation dans le primaire qui est passé de 43,7% en 2011 à 46,0% en 2019 (MENPC, 2022).

Même si certains indicateurs quantitatifs de l'éducation se sont améliorés, des efforts sont à fournir en matière de qualité de l'éducation. En effet, le ratio élèves par maître tout statut confondu au primaire est de 57 alors qu'il est de 104 pour un enseignant formé (annuaire des statistiques scolaires, 2019/2020). En outre, il est important de souligner que les manuels scolaires, outils indispensables à l'amélioration de la qualité de l'éducation, manquent énormément dans les écoles. On compte au niveau primaire, un manuel de lecture pour deux élèves, un manuel de calcul pour quatre élèves et un manuel de science pour deux élèves. S'agissant des salles de classe, on dénombre 61 élèves par division contre 125 élèves par salle de classe construite en dur.

En comparaison avec les autres pays du sahel, le Tchad est positionné au deuxième rang du classement mondial selon l'indice du capital humain (ICH) de la Banque mondiale en 2020. Le score ICH du Tchad a été estimé à 0,30, indiquant qu'un enfant représentatif né aujourd'hui peut espérer atteindre seulement 30% de son potentiel productif au cours de sa vie. Comparativement aux autres pays sahéliens voisins, le Niger et le Mali, avaient des scores ICH de 0,32, et le Burkina Faso était en tête du groupe de comparaison régional avec un score ICH de 0,38. Dans ces quatre pays de référence, l'ICH du Tchad est le plus bas pour les indicateurs de survie des enfants, des années de scolarisation et de survie des adultes. On note selon les

mêmes sources qu'un enfant né aujourd'hui au Tchad peut espérer recevoir 5,3 années de scolarité ; et 64,6% des jeunes de 15 ans survivent jusqu'à 60 ans, bien en deçà de la moyenne des pays de comparaison.

Le Tchad a surclassé le Niger en ce qui concerne le taux de retard de croissance, et a obtenu de meilleurs résultats que le Mali et le Niger en ce qui concerne les résultats des tests harmonisés. Entre 2010 et 2020, le score ICH du Tchad pour les filles s'est amélioré mais est encore faible par rapport à celui des garçons.

Au titre de l'année scolaire 2021/2022 dans l'optique de renforcer les capacités d'accueil et d'améliorer le taux de couverture scolaire, le pays a enregistré une augmentation de 1,2% des écoles du primaire afin de soutenir le système éducatif fondamental à long terme. Toutefois, on constate des disparités en termes de types des écoles : 44,2% des écoles sont publiques, 38,7% communautaires et 17,1% privées en 2022 contre respectivement 45,2%, 38,6% et 16,3% en 2021. Il est à noter aussi que le nombre des écoles publiques a baissé d'un point de pourcentage ; alors que celui des écoles privées a augmenté d'un écart de 0,8 points (annuaire statistique de l'éducation, 2022).

La volonté du gouvernement du Tchad d'offrir aux enfants un accès à l'éducation caractérisée par la gratuité de l'enseignement public sinon l'accès à un coût moindre notamment dans les cycles primaire et secondaire s'est accompagnée par l'amélioration de quelques indicateurs. Au niveau national, le taux d'achèvement du cycle primaire (TAP) est passé de 46,96% en 2021 à 47,75% en 2022, soit une légère hausse de 0,79 point de pourcentage. Une comparaison selon le sexe indique le TAP des filles est de 40,0% contre 54,1% pour les garçons. Par contre, le taux de redoublement s'établit à 14,1% contre 14% l'année précédente avec un taux d'abandon de 16,9% en 2022 contre 17,1% en 2021 (annuaire statistique de l'éducation, 2022).

En ce qui concerne la qualité de l'éducation, on note une amélioration du ratio élèves-enseignants d'une part, et d'autre part, le renforcement de capacités des enseignants y affèrent. Le ratio élèves-enseignants a connu une progression ces dernières années passant de 40,5 % en 2016 à 42,6 % en 2020. Les projections en 2027 sont évaluées à 47% et sont appuyées par le recrutement de 418 enseignants de CEG ainsi que 1628 enseignants communautaires et vacataires dont 64,7% de l'ensemble sont qualifiés. Selon le statut d'établissement, le public a le plus grand nombre d'enseignants avec 48,3%, le communautaire 26,4% et le privé 25,3% (annuaire statistique de l'éducation, 2022).

En outre, si les efforts louables sont enregistrés dans l'éducation primaire et secondaire, les crises répétées que traverse le pays limitent la capacité du gouvernement de tenir à soin l'éducation de base. Jusqu'en 2015, selon le Plan Intérimaire d'Education au Tchad (PIET, 2020), l'Etat tchadien consacrait moins de 10% de son budget au secteur de l'Education fondamentale, de l'enseignement secondaire et de la formation professionnelle. La dotation budgétaire dans ce secteur est remontée à 17% en 2016 avant de baisser à 15% en 2017-2018 et 16% en 2019. Même Si la part dans le budget ordonnancé consacrée à ce secteur s'établit à 21% et 19% respectivement en faveur d'un très bon taux d'exécution des budgets alloués, l'effet public de financement de l'éducation demeure en deçà des défis sectoriels. En effet, depuis 2014, le

montant budgétaire alloué à ce secteur emprunte une pente à la baisse passant de 123,4 milliards à 112,9 milliards de F CFA en 2017, avant de remonter à 121,4 milliards en 2019.

2.3. Cadre institutionnel de la transition école-collège au Tchad

2.3.1. Système d'évaluation de la transition école-collège au Cameroun

Selon la loi 016/PR/2006, portant organisation et orientation du système éducatif au Tchad, le cycle primaire est géré par la Direction de l'Enseignement Primaire. C'est une structure technique chargée de l'organisation, de l'animation, du suivi et du contrôle de la mise en œuvre de la politique du Gouvernement en matière d'enseignement primaire chargée de :

- Appliquer des règles et les modalités d'accès et de promotion dans le cursus d'enseignement primaire ;
- Organiser le suivi et le contrôle du fonctionnement des établissements d'enseignement primaire ;
- Faire le suivi et le contrôle de l'application des programmes, horaires, stratégies pédagogiques, manuels et matériels didactiques de l'enseignement primaire ;
- Appliquer les modalités d'évaluation des apprentissages de l'enseignement primaire.

Dans les provinces, les inspections pédagogiques placées sous l'autorité des délégations provinciales et des inspections départementales de l'éducation nationale assurent le suivi de la mise en œuvre de la politique éducative dans les zones qui sont sous leur responsabilité. L'inspection pédagogique de l'Enseignement Primaire est constituée de Secteurs d'Animation Pédagogique qui regroupe un certain nombre d'écoles. L'Enseignement Primaire est un sous-secteur du fondamental et est dispensé dans les écoles primaires ouvertes aux enfants de six (6) à onze (11) ans et dure six ans. Il est organisé trois (3) sous-cycles, eux-mêmes subdivisés en classes, soit au total six (6) classes (CP1-CP2 ; CE1-CE2 ; CM1-CM2).

Les décisions de promotion sont prises en fin d'année à l'issue des compositions du troisième trimestre et sur la base des résultats annuels. Le directeur reçoit tous les résultats de classe à des fins de vérification et de bilan personnel avant la tenue des conseils de maîtres. Les équipes enseignantes du public et du privé s'accordent de faire passer les élèves ayant 5 sur 10 de moyenne et plus, au regard des décisions du maître chargé de classe. C'est à ce moment-là que se font le rachat des élèves dont les moyennes annuelles sont comprises entre 4,5 et 5 sur 10. Tous les résultats sont préparés et présentés par le chargé de classe qui propose aussi les différentes décisions au conseil de maîtres.

Aujourd'hui, la promotion interne est régie par l'arrêté n°253 du 2014, portant régulation des flux des effectifs et promotion interne des élèves dans l'enseignement fondamental. Ce texte traite les modalités de passage des élèves d'une classe à l'autre dans un sous-cycle donné et entre deux cycles. L'article 4 de l'arrêté 253 stipule que le passage en classe supérieure est automatique dans toutes les classes et se fait à partir de la somme des moyennes des

compositions trimestrielles divisée par trois (03). L'article 6 précise qu'au terme de l'évaluation, toute moyenne cumulée supérieure ou égale à 5/10 donne droit au passage en classe supérieure.

L'organisation des examens de fin de cycle primaire et de transition primaire-collège (le Concours d'entrée en 6ème et le Certificat d'Etudes Primaires Tchadien (C.E.P.T), est sous la responsabilité de la Direction des Examens du Fondamental. Cette dernière est une structure technique chargée de l'organisation, de l'animation, du suivi et du contrôle de la mise en œuvre de la politique du Gouvernement en matière d'organisation des examens du fondamental (primaire et moyen). Ses attributions sont:

- La détermination du calendrier et du rythme scolaire
- L'établissement et la publication du calendrier annuel des examens de l'enseignement fondamental
- La conception et l'élaboration des orientations relatives à la préparation des sujets des examens du fondamental
- La formation des responsables en charge de la gestion des examens au niveau central et déconcentré ;
- L'organisation, le suivi et le contrôle des examens de l'enseignement fondamental ;
- La confection et la délivrance des diplômes de l'enseignement fondamental ;
- Le contrôle de la conformité et de l'authenticité des diplômes délivrés ;
- La centralisation et la conservation des archives relatives aux examens du fondamental ;
- L'élaboration et le suivi de l'exécution du budget de fonctionnement de la Direction ;
- La tenue à jour d'une banque de données et la conservation des archives des examens ;
- L'élaboration des rapports périodiques relatifs à l'organisation des examens.

Avant 2014, la fin du cycle primaire était sanctionnée par le Certificat d'Études Primaires Élémentaires Tchadien (CEPET) et la transition vers le collègue était conditionnée par l'obtention du concours d'entrée en 6^{ème}. Aujourd'hui, les articles 2 et 7 de l'arrêté 253 du 2014, donnent les dispositions concernant les examens de fin de cycle du primaire. L'article 2 supprime le concours d'entrée en 6ème et le Certificat d'Etudes Primaires Elémentaire tchadien (CEPET). L'article 7 conditionne le passage du cycle primaire au collègue par l'obtention des moyennes par l'élève au cours moyen deuxième année (CM2) dans les matières fondamentales dictée, orthographe, langues, calcul, écriture, géographie, science d'observation, éducation civique et dessin. Le passage en classe de 6^{ème} est désormais conditionné par l'obtention de la moyenne annuelle calculée à partir des seules moyennes trimestrielles des élèves (Etude sur le Phénomène de Redoublement au Tchad, 2018). Il convient aussi de préciser que le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (B.E.P.C) est remplacé par le Brevet d'Etudes Fondamental (B.E.F) depuis 2014 car le premier cycle du secondaire est devenu le second cycle du fondamental.

Par ailleurs, les inspections pédagogiques de l'enseignement moyen assurent⁶, au niveau des provinces, sous le contrôle direct des délégués provinciaux de l'éducation nationale et en étroite collaboration avec les inspections départementales de l'éducation nationale, la mise en œuvre de la politique d'enseignement secondaire définie au niveau national.

Les examens de fin de cycle moyen (B.E.F) et les concours d'entrée au cycle secondaire (technique et professionnel), sont organisés par la Direction des Examens de l'Enseignement du Second cycle Fondamental⁷. L'examen d'obtention du diplôme de fin cycle fondamental est organisé par un jury constitué par les directions des examens. Cet examen évalue les compétences des élèves de la 3^{ème} sur les connaissances apprises au cycle fondamental. Les matières de composition sont : les Mathématiques, la Science de la Vie et de la Terre, la Physique, la Chimie, l'Histoire et la Géographie, la Dictée et question (arabe ou français), la Rédaction (arabe ou français) et les Langues Vivantes (anglais ou arabe pour les francophones et anglais ou français pour les arabophones). Sont déclarés admis au B.E.F, tous les élèves ayant obtenus une moyenne supérieure ou égale à 10 et les diplômes sont délivrés par la direction de l'enseignement fondamental. Les élèves en fin de cycle fondamental désirant faire ou suivre un enseignement technique et professionnel sont soumis à d'autres tests.

Les concours d'entrée en première année du Secondaire Technique et Professionnels savoir : la seconde Comptabilité, la seconde du Brevet de Technicien et la seconde Technique Industrielle (2^{nde} AB, 2^{nde} BT et 2^{nde} TI) se font sur la capacité et les compétences des élèves à suivre un enseignement technique et professionnel, notamment, dans les domaines de l'économie, de la gestion, de l'administration et de la bureautique, de la comptabilité et des génies mécanique, électrique et industriel. Les évaluations sont focalisées sur les Mathématiques, la Physique, les Langues Vivantes et la Culture Générale et le Dessin. Le choix du sujet, la correction et les résultats sont faits par un jury constitué des enseignants expérimentés et spécialistes de l'enseignement de ces matières. Compte tenu du nombre limité des places et de la capacité d'accueil des structures d'enseignement technique et professionnel existantes, ne sont déclarés admis que les meilleurs et non tous les candidats ayant obtenus une moyenne supérieure ou égale à 10. Ces concours et examens sont organisés en juin et durent une semaine pour le B.E.F et trois (3) jours pour les autres.

2.3.2. Quelques Indicateurs de performance de la transition école-collège au Tchad

Pour apprécier la performance du système éducatif en matière de transition école-collège, plusieurs indicateurs seront mis en évidence. D'abord les taux de réussite aux examens et concours servant de boussole d'évaluation de la TEC. Ensuite les indicateurs qui permettent d'apprécier la performance des élèves une fois arrivé au cycle secondaire. On retiendra alors, les taux d'achèvement, de redoublement et d'abandon du premier cycle de l'enseignement secondaire.

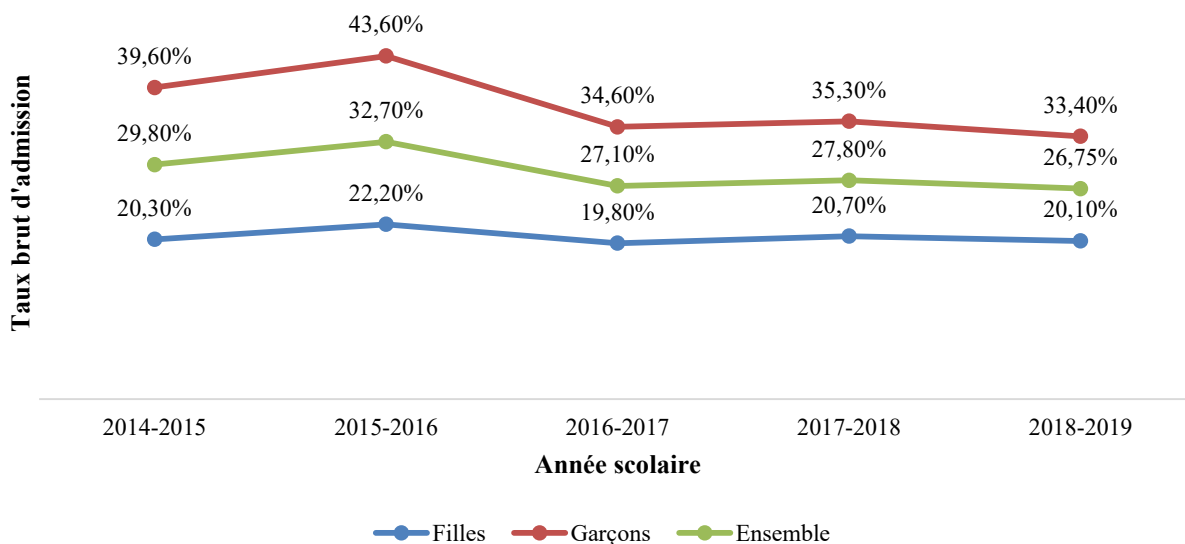
⁶L'article 34 du décret 11-1218 2011-11-02 /PR/PM/MEPEC/11, portant organigramme du Ministère de l'Education Nationale et de la Promotion Civique.

⁷Article 10 du Décret portant organigramme du Ministère de l'Education Nationale et de la Promotion Civique.

a) Taux de réussite aux examens et concours au Tchad

Par le passé, la fin du cycle primaire était sanctionnée par l'examen national au CEPE et par un concours. Ainsi, le taux de réussite est calculé en rapportant le nombre d'admis à l'effectif des candidats présents à l'examen. Mais depuis 2014⁸, le passage du cycle primaire au cycle secondaire est automatique pour tous les élèves réunissant les critères d'admission au niveau supérieur comme dans les autres classes intermédiaires. Ainsi, l'indicateur permettant d'apprécier la transition du primaire vers le cycle secondaire moyen est le Taux Brut d'Admission (TBA)⁹. C'est un indicateur de mesure du niveau général d'accès à un cycle d'enseignement et permet ainsi d'estimer la capacité du système éducatif à accueillir les enfants en première année de ce cycle. Le graphique 7 montre l'évolution de ce TBA au cycle du secondaire moyen de 2014 à 2019 selon le sexe et dans l'ensemble. L'analyse du genre montre que les filles sont plus défavorisées que les garçons car elles ont un taux brut d'admission plus faible que les garçons, ceci de manière constante au fil des années scolaires.

Graphique 7. Taux brut d'admission au cycle moyen au Tchad



Source : Annuaire statistique scolaire, Direction de l'Analyse et de la Prospective (DAP)/MENPC.

⁸ Selon l'arrêté 253/2014 portant suppression des Certificats d'Etudes Primaires Élémentaires et du Concours d'entrée en sixième au Tchad.

⁹ Il se calcule par la formule suivante : $TBA = (\text{nombre d'élève en première année d'études} / \text{population ayant l'âge d'admission}) * 100$.

b) Taux d'achèvement du cycle primaire et du cycle moyen selon le sexe au Tchad

Le tableau 19 présente l'évolution par sexe du taux d'achèvement du cycle primaire (TACP) et du taux d'achèvement du cycle moyen au secondaire (TACM). Ces données révèlent un très fort écart filles-garçons ; l'écart ne se réduisant que très progressivement au fil des années scolaires. Ceci constitue un défi majeur pour la transition école-collège puisqu'à peine plus d'un tiers des filles achèvent l'enseignement primaire et deux tiers ne parviennent pas au collège.

Tableau 19. Taux d'achèvement du cycle primaire du cycle moyen au Tchad

Taux	2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018		2018-2019	
Genre	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille
TACP	50,80%	32,20%	55,50%	35,80%	50,30%	34,10%	53,10%	35,50%	52,40%	36,30%
TACM	39,60%	20,30%	43,60%	22,20%	34,60%	19,80%	35,30%	20,70%	33,40%	20,10%

Source : Annuaire statistique scolaire, Direction de l'Analyse et de la Prospective (DAP)/MENPC.

c) Taux de redoublement du cycle moyen de l'enseignement secondaire au Tchad

Le tableau 20 présente le taux de redoublement du cycle moyen selon le sexe au Tchad. Le taux de redoublement chez les garçons est de 17,54% en moyenne contre 19,14% chez les filles. Le cadre indicatif de l'initiative Fast-Track suggère un pourcentage de redoublants inférieur à 10%, or ces chiffres sont loin d'atteindre le seuil indiqué surtout avec les pics enregistrés en 2014 (23,10% pour les garçons et 24,90% pour les filles). Comparativement au taux de redoublement moyen en Afrique subsaharienne (12% pour le primaire 13% au moyen)¹⁰, le Tchad fait partie des pays qui présentent les taux de redoublement les plus élevés en Afrique.

Tableau 20. Taux de redoublement du cycle moyen selon le sexe au Tchad

Taux de redoublement	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Garçons	23,10%	17,90%	13,90%	18,60%	14,20%
Filles	24,90%	20,00%	14,20%	21,20%	15,40%
Total	23,80%	18,70%	14,00%	19,60%	14,70%

Source : Annuaire statistique scolaire, Direction de l'Analyse et de la Prospective (DAP)/MENPC.

¹⁰ Selon le Rapport d'Etat du Système Educatif National Tchadien (RESEN –TCHAD) de juillet 2014.

d) Taux d'abandon dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Cameroun

Le tableau 21 décrit l'évolution des taux d'abandon dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Tchad selon le sexe. On note que le taux d'abandon a en moyenne augmenté sur l'ensemble de la période (2014 à 2019) aussi bien chez les garçons que chez les filles. Si les filles enregistrent le taux d'abandon le plus élevé (40,8% durant l'année scolaire 2016-2017), il n'en demeure pas moins vrai que le phénomène d'abandon scolaire reste préoccupant chez les garçons.

Tableau 21. Taux d'abandon dans le cycle moyen du secondaire au Tchad

Taux d'abandon	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Garçons	20,30%	16,60%	34,70%	22,20%	33,60%
Filles	28,00%	28,10%	40,80%	26,10%	38,40%

Source : Annuaire statistique scolaire, Direction de l'Analyse et de la Prospective (DAP)/MENPC.

Après la présentation du système éducatif primaire et du cadre institutionnel de la transition Ecole-Collège au Tchad, il est indispensable de présenter celle du Burkina Faso.

3. Système éducatif primaire et cadre institutionnel de la transition Ecole-Collège au Burkina Faso

Cette présentation du système éducatif primaire et du cadre institutionnel de la transition Ecole-Collège au Burkina Faso est divisée en trois parties. Premièrement, une vue d'ensemble du système d'éducation de base au Burkina Faso. Deuxièmement, quelques indicateurs de performance et d'équité de l'enseignement primaire au Burkina Faso. Troisièmement, l'élaboration d'un cadre institutionnel pour la transition entre l'école et les études au Burkina Faso.

3.1. Aperçu du système éducatif primaire au Burkina Faso

Le Burkina Faso, à l'instar de la plupart des pays du monde, s'est engagé à suivre ce référentiel de développement et atteindre les ODD dont l'échéance arrive à terme en 2030. Pour ce faire, le pays a défini un référentiel national de développement à travers le Plan National de Développement Economique et Social (PNDES). Dans ce référentiel, des secteurs prioritaires de développement ont été définies et l'éducation et la formation en font partie avec pour objectif de réaliser la scolarisation primaire universelle en 2030.

3.1.1. Cartographie des écoles dans le cycle primaire au Burkina Faso

La cartographie des écoles primaires selon le sous-système au Burkina-Faso est présentée dans le tableau 22. Il ressort l'existence de 12843 écoles classiques au Burkina Faso, soit 83,69% de l'ensemble des écoles¹¹. La plupart de ces écoles sont installées en zones rurales (10319).

¹¹ Le système éducatif identifie plusieurs types d'écoles. Les écoles bilingues sont celles qui retiennent pour langue d'enseignement le français et une autre langue nationale et/ou étrangère. Les écoles passerelles sont des écoles spécifiques qui donnent la possibilité à l'élève de cumuler les classes au cours d'une même année. Ces écoles sont ciblent principalement par les enfants vulnérables (réfugiés, déplacés internes, etc.).

Tableau 22. Cartographie des écoles primaires au Burkina Faso

Régions	Ecoles classiques			Ecoles bilingues			Ecoles franco-arabes			Ecoles passerelles			Total
	U	R	Total	U	R	Total	U	R	Total	U	R	Total	
Boucle du Mouhoun	90	1137	1227	1	9	10	25	175	200	0	1	1	1438
Cascades	59	520	579	2	4	6	15	73	88	0	0	0	673
Centre	1189	502	1691	55	14	69	109	77	186	1	1	2	1948
Centre-est	135	930	1065	1	24	25	27	75	102	0	1	1	1193
Centre-nord	88	1055	1143	0	13	13	18	201	219	0	0	0	1375
Centre-ouest	127	1074	1201	3	32	35	10	80	90	0	0	0	1326
Centre-sud	77	532	609	3	22	25	14	58	72	0	0	0	706
Est	87	984	1071	2	18	20	7	36	43	0	1	1	1135
Hauts-bassins	387	774	1161	8	7	15	134	300	434	0	0	0	1610
Nord	117	955	1072	3	20	23	38	458	496	0	0	0	1591
Plateau central	54	646	700	3	44	47	9	213	222	0	0	0	969
Sahel	45	453	498	0	4	4	9	8	17	0	1	1	520
Sud-ouest	69	757	826	2	11	13	8	14	22	0	0	0	861
BURKINA FASO	2524	10319	12843	83	222	305	423	1768	2191	1	5	6	15345

Source : Calculs à partir des SGBDR du MENAPLN (2019). Note: U=Urbain; R=Rural.

3.1.2. Pédagogie d'acquisition des connaissances fondamentales et de développement des compétences au Burkina Faso

Au Burkina Faso, les méthodes d'éducation / enseignement et les référentiels de formation sont basés sur les méthodes actives avec une approche par les compétences (APC) pour l'EFTP, l'enseignement secondaire général, ainsi que l'ENF des adultes et une approche éclectique dénommée approche pédagogique intégratrice (API) pour les autres niveaux. Il est question dans cette sous-section de présenter le système pédagogique implémenté pour l'acquisition des connaissances fondamentales et le développement des compétences des élèves du cycle primaire au Burkina Faso.

La version de l'APC qui a été suggérée par les experts nationaux au Burkina Faso pour la réforme des curricula est l'entrée par les compétences de base mais après la prise en compte d'un certain nombre d'éléments pour contextualiser l'approche et construire une démarche originale adaptée au système éducatif burkinabè. La compétence de base est liée au contexte et participe au développement de l'Objectif Terminal d'Intégration (OTI), c'est-à-dire l'objectif disciplinaire que chaque élève doit atteindre au terme d'une année, d'un niveau ou d'un cycle scolaire. Une compétence de base pourrait être par exemple la lecture à haute voix et de manière intelligible d'une suite de phrases constituant un paragraphe, la production d'une phrase avec le respect de la règle de l'accord sujet-verbe, l'utilisation d'une production personnelle, en adéquation avec la situation de communication, les schémas intonatifs correspondant aux énoncés déclaratifs et interrogatifs. Les principes généraux des

compétences de base sont d'une part l'entrée dans l'apprentissage par les compétences de base et d'autre part, l'organisation des apprentissages sur la base des apprentissages ponctuels et des activités d'intégration et d'évaluation formatives/certificative. Ces apprentissages ponctuels se font à travers les leçons quotidiennes données par les enseignants et les recherches effectuées par ses élèves.

Quant aux activités d'intégration elles aident les élèves à mobiliser les ressources dans des situations complexes. L'élève est mis à l'épreuve dans des situations complexes qui nécessitent qu'il fasse appel à ses acquis. L'entrée par les compétences de base permet d'organiser les apprentissages par paliers à l'intérieur desquels les activités sont diversifiées. Les ressources disponibles en classe sont mises à la disposition de l'élève qui est responsabilisé dans l'acte d'apprendre. Cela n'exclut pas que puisse être développé les compétences transversales. La démarche pédagogique consiste en effet à renforcer d'une part le développement de compétences générales poursuivies par les réformes précédentes, mais en mettant l'accent sur le développement de compétences ciblées et liées à l'évolution socioéconomique et culturelle.

Ainsi, la réforme curriculaire est l'un des axes majeurs de la réforme globale du système éducatif du Burkina Faso. Initialement, il était question d'une réforme selon l'approche par compétences (APC) telle que décrit plus haut en lieu et place de la PPO qui a été confrontée à des limites objectives, notamment le cloisonnement disciplinaire et la centration sur le domaine cognitif au détriment des autres domaines que sont le psychomoteur et le socio affectif. En mars 2013, une commission de relecture des curricula a recommandé que soient préservées quand même certains acquis de la PPO et les nouveaux curricula ont été réécrits avec comme base la loi d'orientation de 2007 et en prenant en compte les résultats les plus prometteurs de la recherche en sciences de l'éducation et les expériences pédagogiques réussies. Le document du Premier Ministère intitulé « l'éducation au Burkina Faso : entre statu quo et ruptures » d'octobre 2011 a opté pour la construction d'une approche endogène propre au Burkina Faso, en adéquation avec les réalités socio-économiques et socioculturelles. C'est ainsi qu'a été élaboré une approche dénommée "Approche Pédagogique Intégratrice"(API).

L'approche pédagogique adoptée spécifiquement dans le cadre de la réforme curriculaire pour les niveaux préscolaire et primaire est dénommée : approche pédagogique intégratrice (API). Elle s'appuie essentiellement sur le socioconstructivisme interactif pour favoriser la construction des connaissances par les apprenants en interaction avec d'autres acteurs et l'environnement. L'API met l'accent sur la construction du savoir par l'apprenant lui-même en relation avec ses pairs et son environnement social. Il met l'accent sur l'aspect relationnel de l'apprentissage. L'élève élabore sa compréhension d'une réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs, de l'enseignant et celles de son environnement. L'acquisition des connaissances passe donc par un processus qui va du social (connaissances interpersonnelles) à l'individuel (connaissances intra-personnelles).

Le paradigme de l'apprentissage place l'acte d'apprendre au cœur des préoccupations. Les principes didactiques à respecter pour la mise en œuvre de l'API :

- Le principe de l'éclectisme didactique qui consiste en une ouverture à toutes les approches pédagogiques utiles à l'efficacité de l'enseignement/apprentissage. Cela signifie qu'elle se nourrit des avantages des approches pédagogiques telles que la PPO et l'APC ;
- Le principe de la centration sur l'apprenant qui le responsabilise et le place au cœur du processus d'enseignement/apprentissage ;
- Le principe de rationalisation qui consiste en une utilisation efficiente et efficace des moyens appropriés pour atteindre les objectifs ;
- Le principe d'équité qui consiste en la satisfaction du souci d'accorder à tous les enfants, sans distinction, leur droit à l'éducation notamment par la prise en compte des enfants à besoins spécifiques (enfants en situation de handicap, enfants dans la rue, enfants et personnes vulnérables...) ;
- Le principe d'éducabilité qui repose sur l'hypothèse selon laquelle tous les apprenants devraient être capables d'acquérir les notions enseignées à l'école, pour autant que les conditions d'enseignement soient optimales pour chacun d'eux ;
- Le principe de contextualisation du processus d'enseignement/apprentissage qui consiste à la prise en compte des réalités proches du vécu quotidien des apprenants ;
- Le principe du multilinguisme qui est défini comme la maîtrise de deux langues au moins qui doivent devenir des matières d'enseignement, mais également des langues d'enseignement ;
- Le principe de lier théorie et pratique qui consiste en l'établissement de liens fonctionnels entre les savoirs théoriques et pratiques de l'éducateur. Ainsi dans son action, l'éducateur met l'accent sur l'apprenant. La relation pédagogique tend à mettre celui-ci, en tant qu'acteur de son apprentissage, au centre de l'action pédagogique. L'éducateur devient un facilitateur. Les qualités comme l'autonomie, la liberté, l'initiative, l'invention, la créativité et la capacité à la coopération, à la recherche, à la participation sont développées.

L'API a pour bases didactiques l'interdisciplinarité qui consiste en une interpénétration des connaissances, des contenus qui, une fois reliées, permettent de construire un savoir plus complexe, plus global. Elle consiste également en l'exploitation de différents champs disciplinaires pour étudier ou éclairer un objet d'études, à travers des problématiques qui sont abordées dans des séquences didactiques. Il y a aussi l'interculturalité qui consiste à entreprendre avec les apprenants, un dialogue des cultures afin de les amener à percevoir les spécificités et les complémentarités. Le multilinguisme qui consiste en une prise en compte de plusieurs langues dont la langue nationale à la fois pour des raisons pédagogiques et culturelles. Trois grandes phases caractérisent la démarche de l'API. Il s'agit de celles de : la préparation de la situation d'apprentissage (activités d'exploration) ; la réalisation de la situation d'apprentissage (apprentissages ponctuels) ; la réalisation des activités d'intégration (résolution de situation d'intégration).

3.1.3. Environnement scolaire du cycle primaire au Burkina Faso

a) Effectif des élèves du cycle primaire au Burkina Faso

Tableau 23. Effectifs des élèves du primaire par région au Burkina Faso

Régions	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Boucle du Mouhoun	258 239	270 497	285 538	303 741	318 066
Cascades	102 318	106 598	114 079	120 591	127 403
Centre	378 137	410 958	434 145	441 134	471 748
Centre-Est	227 737	241 209	251 827	265 752	262 137
Centre-Nord	213 655	225 550	242 278	261 465	267 607
Centre-Ouest	263 928	281 721	298 783	310 792	320 734
Centre-Sud	136 542	141 873	147 330	153 419	156 726
Est	170 142	180 220	195 786	212 553	207 937
Hauts-Bassins	305 389	325 448	345 265	368 056	387 444
Nord	273 161	291 141	314 259	334 275	334 311
Plateau Central	149 623	159 391	168 042	177 400	182 075
Sahel	117 625	124 834	126 092	132 337	69 661
Sud-Ouest	110 307	113 609	117 378	124 545	127 935
Burkina Faso	2 706 803	2 873 049	3 040 802	3 206 060	3 233 784

Source : *Annuaire statistique du MENAPLN.*

Le tableau 23 présente l'évolution des effectifs des élèves du cycle primaire par région au Burkina Faso entre 2014 et 2019. On peut noter une hausse croissante et constante des effectifs des élèves de l'année scolaire 2014-2015 à l'année scolaire 2018-2019. Cette tendance est également observée dans plusieurs régions du pays.

b) Le ratio de l'effectif d'élèves à l'effectif des enfants d'âge scolarisable au Burkina Faso

Tableau 24. Ratio de l'effectif d'élèves à l'effectif d'enfants d'âges scolarisable au Burkina Faso

Régions	2014/15			2015/16			2016/17			2017/18			2018/19		
	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total
Boucle du Mouhoun	77,1	79,7	78,4	78,5	81,4	79,9	80,6	83,9	82,1	83,8	86,8	85,2	85,7	88,3	86,9
Cascades	79,4	77,8	78,6	79,5	78,5	79	82,1	81,2	81,7	84,5	82,6	83,6	86,3	84,4	85,3
Centre	97,8	103	100	102	107	105	104	109	106	102	107	104	105	110	107
Centre-est	87,5	83,9	85,7	89,7	86,3	88,1	91	87,6	89,4	93,8	89,5	91,7	89,5	86,1	87,9
Centre-nord	77,5	73,2	75,4	79,3	75,2	77,3	82,6	78,8	80,7	87,2	82,4	84,8	86,2	82,5	84,4
Centre-ouest	95,6	98,8	97,2	98,7	103	101	101	107	104	102	109	106	102	110	106
Centre-sud	96,5	97,3	96,9	97,8	98,2	98	98,6	99,8	99,2	100	102	101	99,8	101	100
Est	56,5	55,7	56,1	58,1	56,8	57,5	61,4	59,7	60,5	65,2	62,4	63,8	61,5	59,4	60,5
Hauts-bassins	91	92,5	91,7	93,8	95,5	94,6	96,5	98,3	97,4	100	102	101	103	104	103
Nord	101	98,1	99,5	104	102	103	109	107	108	114	111	112	110	109	109
Plateau central	95,9	93,9	94,9	99,4	97,4	98,4	102	99,9	101	106	103	104	105	103	104
Sahel	53,4	50,3	51,9	54,8	51,9	53,4	53,5	51,2	52,4	54,5	52,2	53,4	27,5	27	27,3
Sud-ouest	77,2	81,6	79,3	77	81,9	79,3	77,4	82,3	79,7	80,3	84,8	82,4	80,1	84,8	82,3
Burkina Faso	83,6	83,9	83,7	85,9	86,4	86,1	88,1	89	88,5	90,6	90,9	90,7	88,4	89,2	88,8

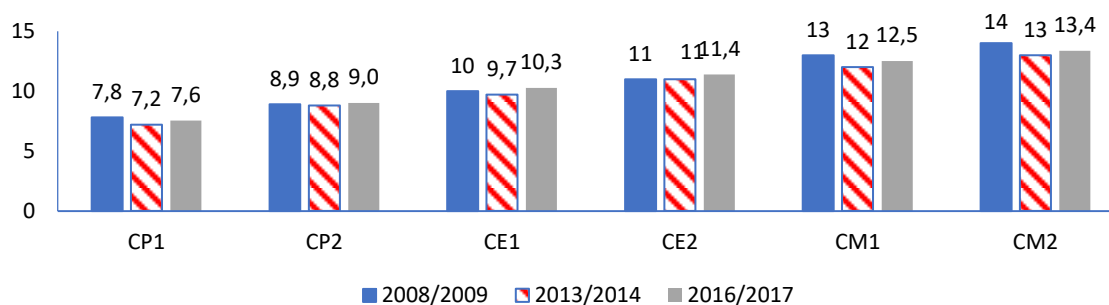
Source : A partir des données du MENAPLN et de l'INSD. Note : G = Garçon ; F = Fille.

Le tableau 24 indique qu'au niveau national, la proportion de la population en âge d'être scolarisée effectivement à l'école a dans l'ensemble augmenté en passant de 83,9% en 2014/2016 à environ 90% en 2018/2019. Cette tendance est observée aussi bien chez les garçons que chez les filles. L'analyse régionale met en évidence de fortes disparités. Contrairement aux régions de l'Est et du Sahel où à peine 50% des enfants en âge d'être scolarisés vont effectivement à l'école, les régions du Nord, du Centre et ses voisines atteignent des proportions avoisinant les 100%. L'insécurité a fortement contribué à la baisse de ce taux de près de la moitié dans la région du Sahel.

c) L'âge moyen des élèves du cycle primaire au Burkina Faso

Le graphique 8 présente l'évolution de l'âge moyen des enfants fréquentant les classes du primaire. Au regard de l'évolution des âges sur les trois années académiques prises en compte, l'on constate une différence nette entre les âges des enfants scolarisés du CP1 au CM2. Toutefois, pour la même classe, aucune tendance claire ne se dégage, quant à une augmentation ou une baisse des âges des enfants au sein de la même classe.

Graphique 8. Evolution de l'âge moyen des élèves par classes au Burkina Faso



Source : A partir des données d'enquêtes sur les conditions de vie des ménages, INSD.

d) Répartition des enseignants du cycle primaire au Burkina Faso

Tableau 25. Répartition des enseignants par région et niveau d'éducation au Burkina Faso

Régions	BAC	BEP	BEPC	CAP	CEP	DEUG	Indéterminé	Licence	Maitrise	Total
Boucle du Mouhoun	17,1	0,3	73,1	0,6	1,2	0,6	5,3	1,6	0,1	100
Cascades	19,1	0,4	74,6	0,1	2,0	0,6	2,1	1,1	0,1	100
Centre	10,5	0,3	82,3	1,0	0,3	0,4	2,4	2,3	0,5	100
Centre-Est	16,3	0,4	76,4	0,7	0,5	0,5	4,2	1,0	0,1	100
Centre-Nord	15,1	0,6	74,6	0,9	1,1	0,6	5,8	1,2	0,1	100
Centre-Ouest	13,7	0,4	77,7	0,7	0,2	1,1	1,7	4,3	0,2	100
Centre-Sud	21,8	0,6	70,5	0,7	0,8	0,9	2,4	2,1	0,2	100
Est	12,7	0,2	81,9	0,5	0,3	0,3	3,3	0,8	0,1	100
Hauts-Bassins	15,1	0,3	76,7	0,9	1,5	0,6	2,8	1,8	0,3	100
Nord	15,7	0,7	72,2	0,6	1,6	0,5	6,3	2,2	0,2	100
Plateau Central	20,8	0,7	69,6	0,7	0,9	0,8	3,8	2,3	0,4	100
Sahel	9,6	0,0	86,6	0,4	0,0	0,2	2,2	0,8	0,1	100
Sud-Ouest	14,6	0,4	78,7	1,1	0,1	0,7	3,7	0,8	0,0	100
Burkina Faso	15,0	0,4	76,7	0,7	0,8	0,6	3,6	1,9	0,2	100

Source : A partir des SGBDR du MENAPLN.

Le tableau 25 indique qu'au niveau national, la plupart des enseignants (76,7%) ont le niveau BEPC, le niveau minimum requis pour le recrutement des enseignants du primaire au Burkina Faso. On relève la présence d'enseignants ayant un niveau supérieur, notamment le BAC (15,0%), le DEUG (0,6%), la licence (1,9%) et la maîtrise (0,2%). Dans l'ensemble, on observe la même tendance dans toutes les régions du pays.

3.2. Quelques indicateurs de performance et d'équité de l'éducation au cycle primaire burkinabé

Quatre principaux indicateurs sont généralement retenus dans la littérature pour analyser la performance et l'équité de l'éducation au cycle primaire : le taux brut de scolarisation, le taux d'achèvement du cycle d'étude, l'espérance de vie scolaire (taux de survie par année scolaire) et le taux de redoublement. Ces indicateurs sont tour à tour présentés selon le genre, la région et le sous-système éducatif.

3.2.1. Taux brut de scolarisation au Burkina Faso

Le taux brut de scolarisation au primaire est de 88,8% en 2018/2019 au niveau national (tableau 26). Les régions de l'Est et du Sahel sont celles qui présentent les plus faibles taux bruts de scolarisation en 2018/2019 avec respectivement 60,5% et 27,3%. Les régions du Centre Ouest, du Plateau Central, du Centre et du Nord enregistrent des scolarisations élevées avec des taux bruts supérieurs à 100%. Dans toutes les régions, les données laissent voir une évolution positive du taux brut de scolarisation.

Tableau 26. Taux brut de scolarisation au primaire par région et sexe au Burkina Faso

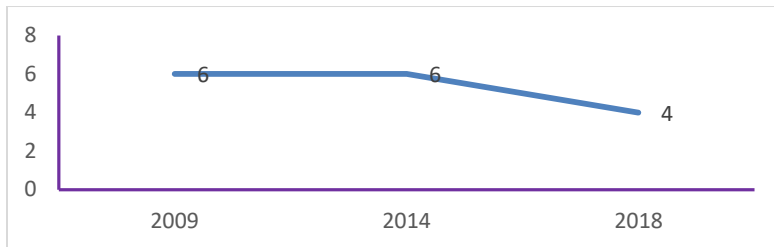
Régions	2014/15			2015/16			2016/17			2017/18			2018/19		
	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total	G	F	Total
Boucle du Mouhoun	77,1	79,7	78,4	78,5	81,4	79,9	80,6	83,9	82,1	83,8	86,8	85,2	85,7	88,3	86,9
Cascades	79,4	77,8	78,6	79,5	78,5	79,0	82,1	81,2	81,7	84,5	82,6	83,6	86,3	84,4	85,3
Centre	97,8	102,9	100,3	102,1	107,2	104,6	103,7	109,1	106,4	101,9	106,6	104,2	105,2	109,6	107,4
Centre-Est	87,5	83,9	85,7	89,7	86,3	88,1	91,0	87,6	89,4	93,8	89,5	91,7	89,5	86,1	87,9
Centre-Nord	77,5	73,2	75,4	79,3	75,2	77,3	82,6	78,8	80,7	87,2	82,4	84,8	86,2	82,5	84,4
Centre -Ouest	95,6	98,8	97,2	98,7	103,1	100,8	101,1	107,3	104,1	102,2	109,1	105,5	102,4	109,8	106,0
Centre-Sud	96,5	97,3	96,9	97,8	98,2	98,0	98,6	99,8	99,2	100,1	101,6	100,8	99,8	100,9	100,3
Est	56,5	55,7	56,1	58,1	56,8	57,5	61,4	59,7	60,5	65,2	62,4	63,8	61,5	59,4	60,5
Hauts-Bassins	91,0	92,5	91,7	93,8	95,5	94,6	96,5	98,3	97,4	100,2	101,5	100,9	102,5	103,5	103,0
Nord	100,8	98,1	99,5	104,4	101,7	103,1	109,4	107,3	108,3	113,6	111,0	112,3	109,9	108,8	109,3
Plateau Central	95,9	93,9	94,9	99,4	97,4	98,4	102,3	99,9	101,1	105,6	102,6	104,1	105,4	102,6	104,1
Sahel	53,4	50,3	51,9	54,8	51,9	53,4	53,5	51,2	52,4	54,5	52,2	53,4	27,5	27,0	27,3
Sud-Ouest	77,2	81,6	79,3	77,0	81,9	79,3	77,4	82,3	79,7	80,3	84,8	82,4	80,1	84,8	82,3
Burkina Faso	83,6	83,9	83,7	85,9	86,4	86,1	88,1	89,0	88,5	90,6	90,9	90,7	88,4	89,2	88,8

Source : Tableau de bord statistique 2019 du Burkina Faso, INSD. Note : G = garçon ; F = fille.

3.2.2. Taux de survie par année scolaire Esperance de Vie Scolaire au Burkina Faso

L'espérance de vie scolaire au primaire, a été calculée pour la tranche d'âge des 6-12 ans, correspondant à celle des enfants du primaire. Elle a brusquement chuté en 2018 en passant de 6 ans à 4 ans à cause certainement des troubles que connaît le système éducatif dus à la crise sécuritaire en premier ressort (graphique 9).

Graphique 9. Evolution de l'Espérance de vie scolaire dans le primaire au Burkina Faso



Source : A partir des données d'enquêtes sur les conditions de vie des ménages.

3.2.3. Taux de Redoublement dans l'enseignement primaire au Burkina Faso

Tableau 27. Taux de redoublement au primaire par sexe et par région au Burkina Faso

Régions	Sexe	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/2016	2016/17
Boucle du Mouhoun	G	11.2	10.6	7.3	7.9	7.9	7.7	5,3	5,6	6,3
	F	11.3	10.7	7.5	7.8	8.3	8.1	5,4	5,8	6,2
	Total	11.2	10.6	7.4	7.9	8.1	7.9	5,4	5,7	6,3
Cascades	G	9.9	9.1	9.1	6.9	7.0	6.7	4,8	5,2	6,2
	F	10.4	9.7	9.4	7.4	7.4	7.5	5,2	5,6	6,3
	Total	10.1	9.4	9.3	7.1	7.2	7.1	5,0	5,4	6,2
Centre	G	12.4	11.2	8.6	9.2	6.8	7.4	5,9	6,0	6,8
	F	12.0	10.4	8.0	8.3	6.4	7.0	5,2	5,2	6,2
	Total	12.2	10.8	8.3	8.7	6.6	7.2	5,6	5,6	6,5
Centre-Est	G	8.4	7.6	5.7	7.2	6.3	6.1	4,7	4,7	5,6
	F	8.5	7.6	6.0	7.4	6.7	6.7	4,7	4,7	5,6
	Total	8.5	7.6	5.9	7.3	6.5	6.4	4,7	4,7	5,6
Centre-Nord	G	12.3	12.3	9.1	9.7	7.7	6.3	6,4	6,7	5,2
	F	12.6	12.4	9.3	10.1	8.3	6.8	6,7	6,9	5,4
	Total	12.4	12.3	9.2	9.9	8.0	6.5	6,5	6,8	5,3
Centre-Ouest	G	10.2	10.1	8.8	9.4	8.1	7.9	6,0	6,2	7,8
	F	10.5	10.5	8.8	9.6	8.6	8.4	7,3	6,5	8,1
	Total	10.3	10.3	8.8	9.5	8.4	8.1	6,7	6,4	7,9
Centre-Sud	G	12.5	11.9	9.5	8.1	8.2	7.6	6,4	7,0	8,4
	F	12.5	12.2	9.7	8.1	8.3	7.6	6,2	6,5	7,9
	Total	12.5	12.0	9.6	8.1	8.2	7.6	6,3	6,8	8,2
Est	G	10.4	9.7	8.2	9.2	8.3	7.8	5,5	5,2	6,5
	F	10.2	9.8	8.1	8.8	8.4	8.3	5,6	5,3	6,5
	Total	10.3	9.7	8.2	9.0	8.4	8.0	5,5	5,2	6,5
Hauts-Bassins	G	8.4	7.6	6.8	7.9	6.4	4.9	4,8	4,5	4,8
	F	8.4	7.6	6.8	8.1	6.6	5.1	4,8	4,4	4,8
	Total	8.4	7.6	6.8	8.0	6.5	5.0	4,8	4,5	4,8
Nord	G	12.4	13.7	9.6	10.8	7.2	6.4	6,6	6,6	7,6
	F	12.3	13.6	9.4	10.6	7.5	6.4	6,6	6,6	7,6
	Total	12.4	13.6	9.5	10.7	7.3	6.4	6,6	6,6	7,6
Plateau Central	G	11.2	11.5	9.4	9.2	8.6	8.4	7,4	7,7	8,5
	F	11.9	11.7	9.6	8.7	8.7	8.2	6,8	7,4	8,5
	Total	11.5	11.6	9.5	9.0	8.6	8.3	7,1	7,6	8,5
Sahel	G	5.3	4.8	5.2	4.9	5.3	4.0	2,7	2,0	1,2
	F	5.2	5.0	5.3	5.3	5.5	4.1	2,8	2,1	2,0
	Total	5.3	4.9	5.2	5.1	5.4	4.0	2,7	2,0	2,0
Sud-Ouest	G	7.7	6.7	7.0	7.7	6.5	6.1	3,8	5,4	5,9
	F	8.7	7.3	7.7	8.4	7.3	7.3	4,4	5,9	6,5
	Total	8.2	7.0	7.3	8.0	6.9	6.7	4,1	5,7	6,2
Burkina Faso	G	10.5	10.1	8.1	8.6	7.3	6.8	5,5	5,7	6,4
	F	10.6	10.1	8.1	8.6	7.5	7.0	5,6	5,6	6,3
	Total	10.6	10.1	8.1	8.6	7.4	6.9	5,6	5,7	6,4

Source : Annuaire statistique de 2009 à 2017 du MENA. Note : G = garçon ; F = fille.

Le tableau 27 indique au niveau national que la proportion de redoublant au primaire est passée de 10,6% en 2008/2009 à 6,4% en 2016/2017, soit une baisse globale de 4 points. Selon le sexe, la proportion de redoublant est pratiquement la même entre les garçons et les filles de l'année scolaire 2008/2009 à 2016/2017. Dans toutes les régions, on observe une tendance à la

baisse de la proportion des redoublants. La région du sahel enregistre la plus faible proportion de redoublants en 2016/2017 avec 2% de redoublants. Cependant la région du Plateau Central avec près de 8,5% de redoublants détient la proportion la plus élevée de redoublants en 2016/2017.

3.3. Cadre institutionnel de la transition école-collège au Burkina Faso

Les transitions en contexte scolaire font aujourd'hui l'objet d'une attention particulière de la part des pouvoirs publics qui en font une préoccupation majeure au niveau des textes de l'Éducation nationale. Au Burkina Faso, la question de la transition école-collège se pose avec acuité depuis deux décennies car dans le souci de l'universalisation de l'enseignement primaire, le pays s'est doté d'un Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) sur la période 2001/2010 qui s'est suivi avec le Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) couvrant la période 2012 – 2021.

3.3.1. Système d'évaluation de la transition école-collège au Cameroun

La transition des élèves du cycle primaire vers le post-primaire au Burkina Faso passe par la réussite à l'examen du Certificat d'Études Primaires (CEP) et au concours d'entrée en sixième. Dans le contexte de l'enseignement de base au Burkina Faso, l'examen du Certificat d'Études Primaires (CEP) sanctionne la fin du sous-cycle. L'admission en classe de sixième est essentiellement conditionnée par la réussite à l'examen du CEP. Le lauréat au CEP peut accéder à la classe de sixième soit par voie de concours national [concours d'entrée en classe de sixième ou celui d'entrée au Prytanée Militaire du Kadiogo (PMK)], soit par voie de recrutement pour complément d'effectif organisé par les établissements secondaires, soit par inscription directe dans un établissement privé¹². Ainsi, la fin du cycle primaire est sanctionnée par le Certificat d'Études Primaires (CEP), et l'admission au concours d'entrée en sixième.

a) Les examens et concours au Burkina Faso

L'examen du Certificat d'Études Primaires (CEP) est organisé par le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales (MENAPLN) à travers la Direction Générale des Examens et Concours (DGEC). Conformément au décret N°2019-0344/PRES/PM/MENAPLN du 24 avril 2019 portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales au paragraphe 6 article 52 la Direction générale des Examens et Concours a pour missions l'organisation, la coordination et la supervision des activités relatives aux examens et concours scolaires et professionnels, aux évaluations et à la certification des acquis des élèves et apprenants de l'éducation nationale et de l'alphabétisation.

L'article 53 stipule que la Direction Générale des Examens et Concours comprend :

¹² Manuel de procédure de l'organisation des examens et concours scolaire, p.9.

- La Direction des Examens et Concours de l'Enseignement Primaire et de l'Éducation Non Formelle (DECEPENF) ;
- La Direction des Examens et Concours des enseignements post-primaires et secondaires (DECEPS) ;
- La Direction des Études, de la Prospective et de l'Évaluation (DEPE) ;

De ces trois directions techniques, c'est la Direction des Examens et Concours de l'Enseignement primaire et de l'Éducation non formelle (DECEPENF) qui a pour mission l'organisation de l'examen du Certificat d'Études Primaires (CEP) et du concours d'entrée en sixième. L'organisation de l'examen du CEP et le concours d'entrée en sixième au Burkina Faso a évolué avec le temps. Cette organisation dérivée du système colonial a connu quelques mutations notamment dans le fait que l'examen du CEP et le concours d'entrée en classe de sixième, se déroulaient à travers des épreuves séparées (entre 1960 à 1986).

Depuis 1987, le CEP et le concours d'entrée en classe de sixième ont des épreuves communes. Ainsi, l'organisation a évolué avec le temps à travers les textes réglementaires suivants :

- Le décret n°2008-235/PRES/PM/MEBA/MESSRS/MATD du 8 mai 2008 portant organisation de l'examen du Certificat d'Études Primaires et du concours d'entrée en classe de sixième. Aux termes de ce décret, le concours d'entrée en classe de sixième est un concours national qui permet de sélectionner les candidats à l'entrée en classe de sixième, en raison des possibilités d'accueil. Il comporte les options : « Enseignement Général (EG), Enseignement Technique (ET) et Formation Professionnelle (FP) ».
- L'arrêté n°2009-0001/MEBA/SG/DGEB/DEC du 30 janvier 2009 portant définition, administration des épreuves et critères de notation de l'examen du Certificat d'Études Primaires et du concours d'Entrée en classe de sixième, les épreuves du Certificat d'Études Primaires et du concours d'entrée en classe de sixième.
- L'arrêté interministériel n° 2009-003/MEBA/MESSRS, du 30 janvier 2009, portant organisation, attribution et fonctionnement du secrétariat régional.
- Le décret N°2015-683/PRES/PM/MENAPLN/MATDC du 29 mai 2015 portant organisation de l'examen du Certificat d'Études Primaires et du concours d'entrée en classe de sixième.
- L'arrêté N°2015-00195/MENA/SG/DECEEB portant définition et administration des épreuves de l'examen du Certificat d'Études Primaires et Concours d'entrée en classe de sixième.
- L'arrêté conjoint N°2015-0238/MENA/MESS portant organisation et fonctionnement des secrétariats régionaux du concours d'entrée en classe de sixième.

Cet examen est organisé sous forme de session annuelle et consiste à administrer un certain nombre d'épreuves aux candidats. Selon le décret N°2015-683/PRES/PM/MENAPLN/ MATDC du

29 mai 2015 portant organisation de l'examen du Certificat d'Études Primaires et du concours d'entrée en classe de sixième les épreuves du Certificat d'Études Primaires et du concours d'entrée en classe de sixième comprennent des : i) épreuves écrites (rédaction, dictée, étude de textes, ...); ii) épreuves pratiques (dessin et travail manuel) ; iii) épreuves orales (lecture, récitation/chant) ; et iv) épreuves sportives (course de vitesse, saut).

Les sujets choisis doivent se rapporter à des thèmes prévus dans les différents programmes d'études. Les épreuves sportives doivent être administrées après les épreuves orales pour éviter que les incidents qui surviendraient lors des épreuves physiques ne soient un handicap à la poursuite de l'examen. Après les choix des sujets et le conditionnement des plis au niveau de la DGEC, la mise en œuvre du processus incombe au niveau déconcentré notamment les Circonscriptions d'Éducation de Base (CEB) en grande partie.

b) Déroulement des épreuves écrites des examens de fin de cycle primaire au Burkina Faso

L'examen du Certificat d'Études Primaires (CEP) et le concours d'entrée en classe de sixième sont organisés par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales (MENAPLN) à travers la Direction générale des Examens et Concours (DGEC) et la Direction des examens et concours de l'Enseignement primaire et de l'Éducation non formelle (DECEPENF). Leur organisation est régie par le décret n° 2015-683/PRES/TRANS/PM/MENA/MESS du 29 mai 2015 portant organisation de l'examen du Certificat d'Études Primaires (CEP) et du concours d'entrée en classe de sixième.

En outre, un arrêté conjoint (MENAPLN, Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'innovation (MESRSI), Ministère de la jeunesse et de la promotion de l'entrepreneuriat des jeunes (MJPEJ)) fixant le calendrier des examens et concours scolaires et professionnels est élaboré chaque année scolaire. D'une manière générale, la session se déroule au mois de juin. Conformément aux termes dudit décret, l'examen du CEP est ouvert :

- Aux élèves des classes de deuxième année du sous-cycle Cours Moyen (CM) régulièrement inscrits dans les établissements publics ou privés ;
- Aux élèves des classes de cinquième année des écoles bilingues publiques ou privées régulièrement inscrits ;
- Aux apprenants en fin de cycle des formules alternatives d'éducation de base non formelle ;
- Aux candidats libres ayant le niveau correspondant à la deuxième année du sous-cycle cours moyen ou de la cinquième année des écoles bilingues utilisant une langue nationale ;
- Par dérogation expresse accordée par le gouverneur aux élèves des classes de niveau inférieur de la deuxième année du sous-cycle CM ou de la cinquième année des écoles bilingues.

Le concours d'entrée en classe de sixième est ouvert aux élèves remplissant les mêmes conditions que celles prévues au niveau de l'examen du CEP et ayant 15 ans au plus au 31

décembre de l'année du concours, exceptés ceux dont la candidature à l'examen du CEP a fait l'objet de dérogation. Ce concours comporte deux options : l'enseignement général (EG) et l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP). Chaque candidat choisit une seule option au moment de son inscription.

Le concours consiste en une sélection des meilleurs candidats sur la base d'un classement relativement à leurs performances à l'examen du CEP. Le nombre d'admis par région est arrêté chaque année par décision du gouverneur, au prorata du nombre de places disponibles en classe de sixième dans les lycées et collèges, sauf dans le cas des écoles des communes de la réforme où les lauréats au certificat d'études primaires sont automatiquement admis en classe de sixième. Quant au traitement des résultats pour l'option EFTP, le nombre de places disponibles est déterminé au niveau national.

Les textes régissant l'organisation du concours ont évolué et ont toujours été en phase avec les réformes et les politiques éducatives du moment. Toutefois, le fait majeur a été l'organisation séparée du concours d'entrée en classe de sixième de l'examen du CEP avec des épreuves spécifiques avant les années 1987. Avant cette période, un candidat pouvait échouer au CEP et réussir au concours d'entrée en classe de sixième. Une fois admis en sixième, ce dernier était condamné à réussir au CEP avant la classe de troisième sous peine de ne pas pouvoir postuler au Brevet d'études du premier cycle (BEPC). C'est depuis donc la session de 1987 que l'admission en classe de sixième a été conditionnée à l'obtention préalable du CEP.

Les structures impliquées dans l'organisation du concours d'entrée en classe de sixième sont la DGEC, la DECEPENF, les directions régionales de l'éducation préscolaire, primaire et non formelle (DREPPNF), les directions régionales des enseignements post-primaire et secondaire (DREPS), les directions provinciales de l'éducation préscolaire, primaire et non formelle (DPEPPNF), les circonscriptions d'éducation de base (CEB) et les écoles primaires. Chaque entité joue un rôle spécifique à son niveau et contribue à l'aboutissement du processus.

La DGEC et sa structure technique la DECEPENF sont au départ et à la fin du processus. À ce titre, elles jouent un rôle technique et de pilotage. Elles sont chargées de :

- Diffuser les textes et instructions relatives à l'organisation du CEP et du concours d'entrée en classe de sixième ;
- Compiler les états numériques des candidats au CEP et au concours d'entrée en classe de sixième ;
- Choisir les épreuves du CEP et du concours d'entrée en classe de sixième ;
- Conditionner et acheminer les épreuves dans les directions régionales ;
- Superviser le déroulement du CEP et du concours d'entrée en classe de sixième ;
- Collecter, analyser et faire la synthèse des résultats statistiques des CEB ;
- Disponibiliser à temps les résultats du concours d'entrée en classe de sixième afin qu'ils soient pris en compte dans l'annuaire statistique de l'Enseignement de Base produit par la DGESS. Cet annuaire doit être disponible au plus tard en fin septembre de chaque année.

Au niveau des écoles les directeurs et les adjoints doivent mener un travail d'information intense afin d'apporter aux candidats ayant un handicap physique, tous les éléments

d'appréciation nécessaires à leur orientation. La nature du handicap est mentionnée dans le dossier accompagné d'une copie du certificat médical.

D'une manière générale, tous les candidats et leurs parents doivent être informés des possibilités actuelles d'inscription dans les établissements secondaires d'enseignement technique et de formation professionnelle. Ils sont chargés en outre de traiter les dossiers des candidats conformément aux instructions en vigueur et de les transmettre à la CEB.

Au niveau des CEB, le traitement des dossiers par les agents du Bureau des Examens et Concours (BEC) de la CEB est une tâche essentielle qui doit être exécutée avec soin, ordre et rigueur. Ils doivent systématiquement contrôler les dossiers transmis par les écoles en vérifiant de ce fait, la conformité des pièces fournies aux normes prescrites, l'exactitude du classement par option des candidats par les directeurs d'écoles, les demandes de dispenses aux épreuves physiques et sportives ainsi que les demandes de dérogation spéciale des candidats concernés. A l'issue du contrôle, les dossiers de toute la circonscription seront classés par catégorie de candidats et par centre d'examen. En outre, ils sont chargés de/d' :

- Élaborer les états numériques des candidats ;
- Constituer les jurys d'examen ;
- Confectionner les Procès- Verbaux (PV) ;
- Remplir les registres d'inscription au CEP ;
- Attribuer des numéros aux candidats ;
- Choisir les examinateurs ;
- Organiser et superviser l'administration des épreuves écrites, orales et physiques ;
- Organiser et superviser la correction des épreuves ;
- Organiser et superviser les travaux du secrétariat ;
- Délibérer et proclamer les résultats du CEP ;
- Trier, classer et transmettre les dossiers des candidats proposés à l'admissibilité de l'entrée en sixième à la DREPPNF ;
- Rédiger le rapport de session ;
- Élaborer les résultats statistiques de la CEB ;
- Traiter les demandes de dispense aux épreuves physiques et sportives et les demandes de dérogation et les transmettre aux hauts commissaires de provinces et aux gouverneurs de régions.

Les DPEPPNF sont chargées de :

- Faire la synthèse des états numériques des candidats des CEB et les transmettre à la DREPPNF ;
- Superviser le déroulement du CEP et du concours d'entrée en classe de sixième ;
- Traiter les demandes de dispense aux épreuves physiques et sportives et les demandes de dérogation et les transmettre aux hauts commissaires de provinces et aux gouverneurs de régions.

Les DREPPNF sont les sièges des secrétariats régionaux. Les travaux du concours d'entrée en classe de sixième sont assurés par les secrétariats régionaux créés par l'arrêté interministériel

n° 2009-003/MEBA/MESSRS, du 30 janvier 2009, portant organisation, attribution et fonctionnement du secrétariat. Ils siègent chaque année dès la fin de la session du CEP et de l'entrée en sixième à la Direction Régionale de l'Éducation Préscolaire et Non Formelle (DREPPNF) de chaque région. Les membres du secrétariat régional sont chargés de :

- Dépouiller et vérifier les résultats de l'examen et du concours de chaque CEB du ressort de la région ;
- Vérifier et établir les listes d'admission au concours d'entrée en classe de sixième ;
- Sélectionner les dossiers des candidats admis au concours d'entrée en classe de sixième ;
- Élaborer les tableaux statistiques des résultats du concours d'entrée en classe de sixième ;
- Rédiger un procès-verbal des travaux du secrétariat.

Les DREPS sont chargés de la répartition des admis au concours d'entrée en classe de sixième dans les établissements publics et privés conventionnés d'enseignement post-primaire. Quant à ceux de l'option Enseignement Technique et de Formation Professionnelle, une commission nationale d'affectation les répartit directement dans les établissements techniques de leurs choix selon les places disponibles.

3.3.2. Quelques Indicateurs de performance de la transition école-collège au Burkina Faso

Pour apprécier la performance du système éducatif en matière de transition école-collège, plusieurs indicateurs seront mis en évidence. D'abord les taux de réussite aux examens et concours servant de boussole d'évaluation de la TEC. Ensuite les indicateurs qui permettent d'apprécier la performance des élèves une fois arrivé au cycle secondaire. On retiendra alors, les taux d'achèvement, de redoublement et d'abandon du premier cycle de l'enseignement secondaire.

a) Taux de réussite aux examens et concours au Burkina Faso

Le tableau 28 montre que les taux de réussite au CEP évoluent en dents de scie de 2015 à 2020. Il atteint le niveau maximal en 2020. Le résultat par sexe est légèrement en faveur des garçons. Cette disparité reste un défi à relever au regard non seulement du nombre sans cesse croissant de candidatures féminines, mais surtout l'importance de ces effectifs largement au-dessus de ceux des garçons.

Tableau 28. Taux de réussite à l'examen du CEP par sexe au Burkina Faso

Année	Présentés	Admis	Proportion (%)
-------	-----------	-------	----------------

	Fille	Garçon	Total	Fille	Garçon	Total	Fille	Garçon	Total
2015	151 192	140 881	292 073	108 038	107 740	215 778	71,46	76,48	73,88
2016	166 190	151 716	317 906	98 525	99 996	198 521	59,28	65,91	62,45
2017	183 273	162 369	345 642	129 756	121 508	251 264	70,8	74,83	72,69
2018	189 135	167 550	356 685	119 387	115 495	234 882	63,12	68,93	65,85
2019	206 448	177 932	384 380	109 918	105 326	215 244	53,24	59,19	56
2020	222 910	185 773	408 683	144 574	128 407	272 981	64,86	69,12	66,8

Source : DECEPENF/MENAPLN 2020.

Le tableau 29 indique que les taux de succès au concours d'entrée en classe de sixième, très faibles dans l'ensemble, traduisent l'incapacité de l'Etat à absorber la grande majorité des sortants du primaire au cycle post-primaire. Ces résultats présentent des disparités régionales. Les régions comme l'Est et le Sud-Ouest enregistrent des taux de succès élevés au-dessus de 50%, respectivement de 66,4% et de 61,82% comparativement à celle du Centre qui enregistre le plus faible taux qui est de l'ordre de 17,06%. En dehors du Plateau-Central, les garçons ont réalisé des taux de succès supérieur aux filles dans les autres régions du pays.

Tableau 29. Taux de réussite au concours d'entrée en classe de sixième au Burkina Faso

Régions	Fille	Garçon	Ensemble
Boucle du Mouhoun	47,09%	51,47%	49,12%
Cascades	34,31%	40,18%	37,10%
Centre	15,21%	19,30%	17,06%
Centre-Est	27,83%	32,36%	29,98%
Centre-Nord	41,81%	48,54%	44,84%
Centre-Ouest	38,42%	47,20%	42,39%
Centre-Sud	45,33%	50,06%	47,46%
Est	64,75%	76,20%	66,40%
Hauts-Bassins	38,57%	34,45%	36,41%
Nord	35,98%	43,29%	39,22%
Plateau Central	22,24%	25,58%	23,78%
Sahel	44,34%	45,48%	44,96%
Sud-ouest	56,51%	67,55%	61,82%
Burkina Faso	32,85%	38,68%	36,37%

Source : DECEB.

b) Accès, achèvement et rétention au primaire et post-primaire au Burkina Faso

Le tableau 30 présente l'évolution des taux d'accès, d'achèvement, de rétention et de transition pour les années 2006/2007 et 2014/2015. Les indicateurs d'accès et d'achèvement se sont considérablement améliorés dans les sous-système primaire et post-primaire entre 2006-07 et

2014-15. Quant au taux de rétention si dans l'enseignement primaire, il a connu une faible hausse, cela n'est pas le cas au niveau du post-primaire où on observe une stagnation. On relève également, une hausse significative du taux de transition du primaire vers le post-primaire qui passe de 55,8% en 2006-2007 à 72,3% en 2014-2015.

Tableau 30 : Evolution des taux d'accès, d'achèvement, de rétention et de transition

Niveau d'étude	Indicateurs	2006-2007	2014-2015
Primaire	Accès	77,4 %	98,0 %
	Achèvement	41,7 %	59,3 %
	Rétention	53,5 %	59,1 %
Post-primaire	Accès	21,0 %	57,0 %
	Achèvement	13,5 %	26,4 %
	Rétention	58,0 %	57,9 %
Primaire - post-primaire	Transition	55,8 %	72,3 %

Source : DECEB.

En guise de conclusion de ce chapitre, plusieurs enjeux des systèmes éducatifs des trois pays de l'étude (Cameroun, Tchad et Burkina Faso) caractérisent les politiques éducatives en général et celles de la transition école-collège en particulier. Au rang de ces défis, on peut citer premièrement la scolarisation incomplète dans les deux cycles d'études. Une proportion très

significative d'élèves ne reçoit pas un enseignement fondamental complet. Dès lors, la transition concerne une proportion limitée des enfants.

Deuxièmement, les retards et abandons scolaires en cours de cycle primaire rendent peu visibles une forte proportion d'élèves qui échouent avant même d'aborder une possible transition vers le collège, quand bien même le système éducatif allège l'accès au collège comme au Tchad avec la suppression du concours d'entrée au collège. Troisièmement, de fortes disparités émergent dans la structure, les mécanismes de fonctionnement et les résultats (outcomes) des systèmes éducatifs. Ces disparités sont notamment d'ordre géographique (entre milieux urbain et rural d'une part, et entre les localités ou régions d'autre part) et de genre (entre filles et garçons). Enfin, l'offre scolaire des systèmes éducatifs des pays se caractérise par une insuffisance des capacités d'accueil au collège. Ceci est perceptible par les indicateurs relatifs au nombre d'établissement scolaire, au ratio d'encadrement, à la diversité des formations, aux capacités d'orientation, etc. De plus, la répartition inadéquate sur le territoire, prive une forte proportion d'élèves ayant achevé le primaire d'une transition vers le collège. Ce dernier enjeu est de loin considéré comme le principal facteur qui limite la transition réussie vers le collège. Dans les chapitres suivants, l'étude se focalisera sur des situations où cette forte contrainte de capacités d'accueil n'existe pas et où la recherche peut identifier d'autres facteurs qui facilitent ou limitent le succès de la transition école-collège.

Chapitre 2 : Système éducatif primaire et cadre institutionnel de la transition Ecole-Collège

La transition du primaire au secondaire constitue un moment clé de la vie des élèves en raison du changement d'environnement scolaire, pédagogique, familial ou même culturel selon les cas. Ainsi, la transition vers le collège peut être perçue comme une rupture ou une continuité, un équilibre ou un déséquilibre des élèves qui se trouvent confrontés à un nouvel environnement d'étude plus ou moins complexe. Cette incertitude a favorisé la construction d'un corpus théorique multidisciplinaire pour essayer de comprendre les facteurs qui favorisent ou limitent la transition réussie des élèves du primaire au secondaire.

D'entrée de jeu, un consensus émerge des contributions théoriques en sciences de l'éducation, psychologie de l'éducation, économie de l'éducation et autres. L'inadéquation et l'inadaptation des capacités d'accueil au collège (notamment le premier cycle ou les premières classes en fonction des systèmes éducatifs) en relation avec le nombre d'élèves qui achèvent le cycle primaire, constitue l'un des obstacles majeurs à la transition école-collège. Cet argument a été nourri par un ancrage théorique qui s'appuie entre autres sur les théories des transitions multiples et multidimensionnelles (MMT), des théories de transitions dans l'éducation et la vie (E<) et des théories des attentes et de la valeur.

Cependant, si ces théories mettent davantage en évidence cet aspect de l'offre d'éducation, plusieurs autres travaux de recherche se sont attelées à rechercher d'autres déterminants aussi bien d'offre que de la demande d'éducation qui pourraient mieux expliquer la réussite ou l'échec de la transition école-collège. A cet effet, certains auteurs mettent en avant le rôle de l'environnement scolaire (Smith, 2017 ; Bru et al., 2010 ; Hanewald, 2013 ; Duru-Bellat, 2003 ; Duru-Bellat et Zanten, 2009 ; Dockett et Perry, 2007 ; Bru et al., 2010 ; Shin et Ryan, 2014) et d'autres s'appesantissent sur l'environnement extrascolaire (Feyfant, 2011 ; Lahire, 2017 ; Murat, 2009 ; Jindal-Snape et Cantali, 2019, Topping, 2011 ; Curson et coll., 2019 ; Pong, 1997 ; Mullis et al., 2003). Ces théories ont fait l'objet de plusieurs vérifications empiriques dans des contextes divers, mais principalement dans les pays développés où les capacités d'accueil des élèves au collège sont suffisantes, comparativement aux pays en développement comme ceux retenus pour la présente étude (Cameroun, Tchad et Burkina Faso).

Ce chapitre présente en premier lieu un cadre théorique et empirique de l'environnement scolaire (Section1), et en deuxième lieu, aborde la question spécifique à l'environnement extrascolaire (section2), afin d'identifier et d'examiner les mécanismes permettant de contribuer à une meilleure transition école-collège dans les pays d'Afrique Subsaharienne de manière générale et plus spécifiquement au Cameroun, au Tchad et au Burkina Faso.

1. Revue théorique et empirique sur l'environnement scolaire de la TEC

Cette section fait le point sur les différents travaux théoriques et empiriques sur l'environnement scolaire de la TEC. Cette présentation se fera en deux temps. Premièrement, la présentation de la revue théorique de l'environnement scolaire de la TEC et deuxièmement, la présentation de la revue empirique de l'environnement scolaire de la TEC.

1.1. Revue théorique de l'environnement scolaire de la TEC

L'environnement scolaire a un rôle important à jouer dans le processus de transition école collège. La transition primaire-secondaire devrait être conceptualisée comme étant principalement positive et excitante, mais aussi comme une période d'incertitudes et de deuil pour certains à un moment donné de ce parcours (Jindal-Snape, 2016). Ce point passe en revue les trois facteurs qui influencent l'environnement scolaire de la TEC sur le plan théorique, à savoir, les facteurs scolaires, la relation avec les pairs et les enseignants et les facteurs propres à l'élève.

1.1.1. Structures scolaires

Certains chercheurs (Purkey et Smith, 1983 ; Rutter, 1983) affirment que les résultats concernant l'influence de l'environnement scolaire sur la réussite scolaire permettent de comprendre que l'école, comme milieu de vie, est l'un des déterminants de la persévérance scolaire. Sur le plan organisationnel, les écoles plus petites tendent à favoriser la participation des élèves dans des activités parascolaires et à permettre un encadrement plus flexible et plus étroit de la part des adultes (Rumberger, 1995 ; Wehlage et Rutter 1986). A cet effet, le passage de l'école primaire à l'école secondaire est considéré comme une étape importante, car les jeunes passent d'une petite classe autonome à une grande école plus hétérogène, où l'on attend davantage d'autonomie dans les résultats scolaires (Hanewald, 2013).

Ainsi, en se référant à « l'effet établissement », Duru-Bellat (2003) établit cinq facteurs susceptibles liés à de meilleurs résultats chez les élèves, sachant que ces résultats ont été établis majoritairement sur des écoles primaires. Ce sont une forte emprise du chef d'établissement, des attentes élevées à l'égard des élèves, une polarisation sur les acquis de base, un climat de sécurité et d'ordre, des évaluations fréquentes des progrès des élèves. Il faut donc noter que les effets établis sont d'autant plus forts que l'école a le monopole des apprentissages en la matière, et se trouve donc moins concurrencée par d'autres instances comme la famille (les matières scientifiques dans le premier cas, la langue maternelle dans le second) (Duru-Bellat, 2003). Pour sa part, Alspaugh (1998) a démontré que lorsque les circonstances sont favorables, l'école pouvait faire toute une différence dans les probabilités de réussite en lecture de l'élève, même si celui-ci entreprend le secondaire avec un niveau très faible.

Dans ce sens, Duru-Bellat et Zanten (2009) soulignent que « l'école rurale d'aujourd'hui est parfois en retard par rapport à son homologue urbain ». Les élèves intégrés dans des écoles rurales seraient alors en retard par rapport aux élèves allant dans des écoles urbaines. C'est ainsi que le destin scolaire serait variable selon l'établissement fréquenté.

Toutefois, même si l'école est considérée comme un lieu sécurisant de socialisation et de personnalisation, elle est aussi un lieu de violences (Debarbieux, 1996) générateur d'inégalités (Coleman, 1966). En effet, seule la caractéristique des écoles qui semble exercer une influence sur les succès des élèves est leur composition raciale, les enfants des minorités ethniques réussissent mieux dans les écoles moins renommées car ces derniers ont dans le même temps une image d'eux-mêmes plutôt moins bonne. Lamia et Pistre (2004) souligne qu'elle est un lieu où l'estime de soi de l'adolescence peut être malmenée par la dévalorisation, par des réprimandes, etc. Ainsi, le milieu scolaire est le siège non seulement de facteurs favorisant l'épanouissement de l'enfant à travers l'aide aux devoirs, le soutien pédagogique et la protection des élèves, mais c'est aussi le siège de contraintes, d'exigences éducatives, d'évaluations pédagogiques susceptibles de le stresser.

En ce sens, le rôle du système scolaire en ce qui concerne les années de transition peut être envisagé de deux façons : d'une part, il peut être considéré comme un facteur de risque, lorsque les besoins des élèves ne sont pas pris en compte; d'autre part, il peut être considéré comme un facteur aidant, facilitant la capacité des élèves à rebondir face aux difficultés occasionnées par la transition (Laveault, 2006). Aussi, les élèves sont à risque d'une transition difficile ou moins réussie qui relève de l'école si leurs caractéristiques individuelles sont incompatibles avec les caractéristiques de l'environnement de l'école qu'ils rencontrent (Dockett et Perry, 2007).

En outre, les élèves qui passent à l'école secondaire sont susceptibles de connaître des changements pubertaires et donc de vivre une transition « développementale » et « systémique » (Anderson et al., 2000, Jindal-Snape, 2020), ainsi que des transitions éducatives et sociales. Ces conceptualisations découlent de la théorie de transitions multiples et multidimensionnelles (MMT) et de la théorie de transitions dans l'éducation et la vie. Les théories (MMT et E<) proposent que les transitions ne soient pas linéaires et constituent un processus continu (Jindal-Snape, 2016), et que les personnes vivent différentes transitions en même temps dans de multiples domaines. Les transitions de la vie s'inscrivent dans le contexte des amitiés, de la navigation dans la culture de l'école et des systèmes de soutien dans les domaines qu'ils occupent. La théorie MMT souligne que les transitions d'une personne déclenchent les transitions d'autres personnes importantes et vice versa.

Dans ces lignées, les élèves perçoivent la transition école collège comme souvent difficile et l'assimilent à une rupture sur plusieurs plans : géographique, affectif et pédagogique (Bride et Priou, 2009). Ce passage est souligné par les sociologues (Cousin et Felouzis 2002), comme étant un choc émotionnel suscité par le changement d'établissement, les nouvelles façons de travailler, et la relation plus distante aux professeurs.

1.1.2. Relation avec les pairs et les enseignants

Une large littérature sur les liens avec les pairs témoigne de son importance dans une transition à l'école (Smith, 2017 ; Shin et Ryan, 2014, Hanewald, 2013). Les interactions avec les pairs incitent les élèves à éprouver des sentiments réconfortants (Smith, 2017), lorsque les élèves s'associent à des pairs très motivés et qui brillent par leurs accomplissements, ils ont tendance à se fixer des cibles plus ambitieuses (Shin et Ryan, 2014). Ainsi, les relations avec les pairs sont vécues comme un sentiment d'appartenance et peuvent conduire à une plus grande motivation et à des notes élevées (Hanewald, 2013). C'est dans ce sens que lors que la taille des réseaux sociaux des élèves s'accroît avec des relations qui tendent à devenir intimes, les proches amis se substituent aux parents et deviennent une source fondamentale d'influence et de soutien, voire d'épanouissement, qui peut contribuer à leur bien-être et à leur développement personnel, scolaire et social (Ladd, 2006; Ladd et Troop-Gordon, 2003; Updegraff, McHale, Whiteman, Thayer et Delgado, 2005, Smith, 2017).

D'ailleurs, Zysk (2006) souligne que l'enseignant a une influence certaine sur le parcours scolaire de ses élèves, puisqu'il est souvent considéré comme une personne ou un modèle significatif. La qualité de la relation avec l'enseignant est très importante pour la réussite scolaire et la perception de l'expérience générale de l'école secondaire. Les élèves qui se sentent soutenus par les enseignants ont une motivation positive pour le travail scolaire et font l'expérience d'un bien-être social et émotionnel positif (Bru et al., 2010). Nous pouvons donc relever que les enseignants et leurs pratiques très différenciées influencent l'acquisition du savoir des élèves. Ainsi, la façon d'enseigner, quels que soit la discipline et le contenu de l'enseignement, est plus efficace à partir du moment où l'activité demandée aux élèves sollicite leur mobilisation personnelle. En outre, le fait que les enseignants renforcent les capacités de certains élèves qui s'expriment rarement en interrogations individualisées, exercices de courte durée, consignes précises, sont autant de pratiques pédagogiques privilégiant la réussite de tous les élèves, et non des meilleurs, qui sont les plus proches de la culture scolaire.

Toutefois, malgré l'importance accordés aux pairs comme étant de bons soutiens socio-affectifs par l'écoute, l'aide aux devoirs, l'aide à l'intégration dans la communauté scolaire, ils peuvent aussi être la source de harcèlements, de violences, de rejet (Blaya, 2006). Il en est de même pour les enseignants, dont la pratique pédagogique peut favoriser l'adaptation scolaire de l'enfant, mais aussi être un facteur de stress lors des contrôles et des évaluations. Certains élèves ont peur des enseignants, car ils ont subi des abus psychologiques, des brimades, des vexations, des humiliations ou en ont été témoins. La pression de l'enseignant perçue par les élèves a un impact certain sur le stress scolaire (Zakari et al., 2008). Ainsi, les élèves rencontrent de nombreux défis lors de la transition école collège dans leurs interactions sociales avec leurs pairs et leurs enseignants.

1.1.3. Facteurs propres à l'élève

Les élèves disposent des facteurs spécifiques à leur transition école-collège. La théorie des attentes et de la valeur permet de comprendre la motivation de l'élève à l'apprentissage à l'école. Aux dires de Smith (2017), le modèle attente-valeur permet de poser le regard sur trois types de croyances et attitudes qui seraient à l'origine du désir de s'engager, d'une part, (a) la perception d'avoir les capacités nécessaires pour réussir dans les matières/tâches et d'autre part, (b) que lesdites matières/tâches sont valables et (c) en lien avec les buts

poursuivis. Les élèves dotés d'une grande assurance en leurs capacités ont tendance à témoigner davantage d'intérêt aux apprentissages, à se fixer des buts plus ambitieux, à sélectionner des tâches plus complexes, à fournir plus d'efforts et à persévérer (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield, 2002 ; Larose, Ratelle, Guay, Senécal et Harvey, 2006 ; Usher et Pajares, 2008, Smith, 2017), ce qui les aide inévitablement à vivre des réussites. À l'opposé, les élèves qui mettent en doute leurs capacités, même s'ils ont les habiletés requises, ne sont guère tentés de s'engager et sont ainsi à haut risque d'abandonner et d'échouer (Darnon, Harackiewicz, Butera, Mugny et Quiamzade, 2007; Montague et Applegate, 2001; Skinner, Zimmer-Gembeck, Connell, Eccles et Wellborn, 1998; Usher et Pajares, 2008, Smith, 2017). Ainsi, le sentiment de compétences des élèves est fondamental à leur participation scolaire car les changements dans l'occupation même d'aller à l'école, et dans leur environnement social et physique affectent leur perception de leurs compétences (Symonds et Galton, 2014 ; Smith, 2017).

De plus, un sentiment positif en lien avec la compétence mènerait les élèves à s'engager en se focalisant sur les possibilités positives plutôt que négatives (Elliot et Church, 1997; Law, Elliot et Murayama, 2012, Smith, 2017), à faire le nécessaire pour surmonter les obstacles et à endosser les rétroactions négatives avec plus de facilité (Chemers, Hu et Garcia, 2001; Law, Elliot et Murayama, 2012, Smith, 2017).

Les élèves peuvent aussi avoir des difficultés scolaires qui se traduisent par un faible rendement dans les matières de base (lecture et mathématiques). De plus, certains élèves peuvent cumuler des retards importants associés à des échecs répétés (redoublement). Cette situation n'est pas étrangère au fait que ces élèves s'absentent plus fréquemment, étudient peu et accordent peu d'importance à leur réussite, etc. Ils sont peu motivés et peu engagés sur le plan scolaire. Born (2002) souligne que plus l'élève connaît de redoublements, plus il intègre une vision de lui-même comme apprenant non-performant, moins il croit aux résultats positifs de ses efforts, moins il adhère à la valeur du travail, moins il accorde de l'importance à l'honnêteté, à l'ouverture aux autres et à la solidarité.

Les filles perçoivent que le soutien des amis proches et le soutien scolaire diminuent pendant la transition, tandis que les garçons signalent une augmentation des problèmes scolaires pendant cette période. Cela suggère que la période de transition est un plus grand défi pour les garçons que pour les filles en termes de fonctionnement scolaire, alors que les filles luttent pour former de nouvelles amitiés avec un groupe de filles différent (Potvin et Dimitri, 2012). Toutefois, Elles accordent plus d'importance aux relations sociales, et peuvent éprouver davantage de difficultés que leurs condisciples masculins à se remettre de leur séparation d'avant avec leurs compagnons du fondamental. Cette difficulté est peut-être à l'origine de la baisse d'estime de soi qui est souvent observée chez les filles qui entrent dans ce cas de figure (Poncelet et Born, 2008). Ainsi, dans le souci de confronter les facteurs d'influence théorique de l'environnement scolaire de la TEC, il paraît judicieux de procéder à une revue empirique de l'environnement scolaire de la TEC.

1.2. Revue empirique de l'environnement scolaire de la TEC

La transition école collège a été examinée par Weller (2007) en mettant l'accent sur le rôle des amitiés. Il ressort de leurs résultats que la fréquentation d'une école primaire locale augmente la probabilité d'une transition en douceur vers une école secondaire locale, alors que les pairs changent d'école au sein de la même cohorte d'âge. L'auteure conclut que les amitiés proches et les relations entre pairs qui survivent à la transition ont un effet profond sur la façon dont les enfants s'intègrent à l'école secondaire et sur la probabilité qu'ils forment les amitiés les plus solides et les plus stables plus tard dans la vie.

Benner et Graham (2009) de leur côté ont analysé la transition vers l'école secondaire sur un échantillon urbain ethniquement diversifié de 1979 adolescents. Les résultats de la modélisation de la croissance par morceaux indiquent que les adolescents se débrouillaient bien avant la transition, mais qu'ils ont connu des perturbations dans leur fonctionnement psychologique et leurs notes, et que beaucoup ont continué à avoir des difficultés au cours de leurs études secondaires. L'expérience immédiate de la transition s'est avérée particulièrement difficile pour les élèves afro-américains et latinos lorsque la représentation numérique de leurs groupes ethniques a diminué de manière significative pendant cette période.

Benner et Bakhtiari (2017) ont essayé de déterminer des facteurs potentiels qui protègent les jeunes lors de leur transition vers le secondaire. Les résultats ont révélé une baisse des notes des élèves et une augmentation des symptômes dépressifs et du sentiment de solitude au cours de la transition vers secondaire, avec des variations importantes en fonction de la nationalité et du sexe de l'élève. En outre, le soutien stable/accroissant des amis et l'appartenance à l'école étaient tous deux liés à moins de perturbations socio-émotionnelles lorsque les élèves passaient vers le secondaire, alors qu'ils connaissaient une diminution de ces sources de soutien.

Pour Marston (2008), la transition école collège aurait avoir plusieurs variantes. Dans son étude portant sur un échantillon de 340 élèves, les résultats de ses travaux indiquent que la majorité des élèves qui passaient à l'école secondaire se réjouissaient d'avoir plus de liberté, de nouveaux défis, d'autres matières, des enseignants différents et l'occasion de se faire de nouveaux amis. Le différentiel en termes de motivation d'entrée au secondaire s'observe en avantage des filles. Dans l'ensemble, les élèves de sexe féminin ont fait la transition plus facilement que les élèves de sexe masculin et semblaient plus à l'aise après la transition.

Selon Dillon et Underwood (2012) le passage de l'école primaire à l'école secondaire peut être particulièrement problématique pour les enfants atteints de troubles du spectre autistique. Ils trouvent que la transition était problématique la première année, bien qu'il y ait eu des signes d'intégration au cours de la deuxième année d'école secondaire. L'établissement de groupes d'amis et l'acceptation par les pairs semblent être les critères clés d'une transition réussie.

Cette question des élèves à risque a fait l'objet des débats dans les travaux de Neal et Frederickson (2016). Sur un échantillon de 532 enfants au développement normal et 89 enfants à besoins éducatifs particuliers, ils utilisent l'analyse de régression multiple pour étudier l'anxiété pos-transition. Les résultats relèvent que chez les élèves au développement typique, les systémiques étaient associées à une moindre anxiété scolaire, mais pas à une anxiété généralisée, en tenant compte de l'anxiété antérieure. Les résultats pour les enfants à besoins spécifiques diffèrent de manière significative. Plus précisément, les stratégies

systemiques étaient associées à une anxiété scolaire plus faible chez les enfants au développement typique et à une anxiété scolaire plus élevée chez les enfants à besoins spécifiques.

Marshall et Hargreaves (2008) pour leur part ont mis en évidence l'importance des attitudes des enseignants et les pratiques scolaires dans le processus de transfert et de transition de l'école primaire à l'école secondaire en Angleterre. Leurs résultats suggèrent que, bien que certains types d'activités de liaison entre les écoles aient augmenté, la majorité des activités de liaison entre les enseignants du primaire et du secondaire dans le domaine de la musique tendent à se concentrer sur l'administration des leçons instrumentales. Ils concluent également que loin d'être perçue de manière négative, cette approche peut être transformée en une expérience bénéfique permettant aux élèves de se familiariser avec leur nouvel environnement secondaire et de s'y sentir en confiance.

Letendre et Akiba (2001) ont mené une étude sur les croyances des enseignants entourant la puberté, l'adolescence et certains aspects scolaires. Ils prennent en compte la capacité des enseignants à influencer les comportements de leurs élèves tel que la réussite scolaire. Selon les auteurs, d'une manière ou d'une autre les enseignants influencent la capacité de leurs élèves. Ils concluent par le fait que les enseignants côtoient leurs élèves plusieurs heures par semaine, ils font partie intégrante de leur développement et de façon positive ou négative, ils les influencent.

La relation entre la motivation et les attitudes des élèves à l'égard des mathématiques a été testée par García et al. (2016) et Deieso et Fraser (2019). Par exemple, García et al. (2016) ont utilisé un modèle linéaire multiple pour prédire les résultats en mathématiques sur un échantillon de 524 élèves. Le plaisir des mathématiques prédit positivement la réussite en mathématiques, tandis que l'âge et l'utilisation de l'approche superficielle de l'apprentissage prédisent négativement la réussite en mathématiques. Les variables du modèle expliquent 21,3 % de la variance des résultats en mathématiques. Des différences moyennes dans les variables affectives et motivationnelles et dans les approches de l'apprentissage ont été observées entre les élèves ayant des résultats très élevés et très faibles en mathématiques.

2. Revue théorique et empirique de l'environnement extrascolaire de la TEC

Cette section présente la revue théorique et empirique de l'environnement extrascolaire en mettant en exergue les facteurs majeurs qui influencent la transition école-collège.

2.1. Revue théorique de l'environnement extrascolaire de la TEC

Ce point est consacré à l'examen des diverses approches théoriques de l'environnement extrascolaire de la TEC, dont les principaux sont, la situation économique et le niveau d'éducation de parents et les relations avec la famille et la communauté.

2.1.1. Situation économique et niveau d'éducation de parents

L'importance des parents dans l'éducation des enfants n'est plus à démontrer. La famille est le « premier système social », par lequel l'élève acquiert et développe des compétences cognitives et sociales (Feyfant, 2011). Ainsi, les élèves peuvent bénéficier du capital humain et culturel voir la situation économique des parents lors de leur processus de transition école collège. Schiller et al. (2002) ont témoigné que les parents instruits semblent plus aptes à fournir à leurs enfants un soutien pédagogique et social important pour la réussite scolaire, comparativement aux parents dont le niveau d'éducation est faible. Ceux dont le niveau d'éducation est plus élevé ont également un meilleur accès à une grande variété de ressources économiques et sociales (Benbiga et al., 2012). Lahire (2017) évoque plus particulièrement « l'illettrisme des parents » pour expliquer les inégalités culturelles dans la réussite des enfants. Cet illettrisme serait corrélé à la difficulté en lecture des enfants. Cette corrélation est observée en mettant en relation la pauvreté matérielle et socioculturelle des familles et l'échec scolaire potentiel des enfants. De ce fait, les élèves en retard à l'entrée au collège, ceux qui redoublent une fois ou deux sur la durée de cette transition font donc partie des élèves dont les parents disposent d'un capital humain et d'un capital culturel faibles. Certaine stabilité professionnelle, des parents plus instruits, incitent à une certaine ouverture, une proximité à l'école avec un projet global de mobilité sociale. La scolarité primaire est également fortement influencée par le niveau d'instruction du père mais surtout par celui de la mère. Le niveau d'étude des parents paraît important car pour qu'un enfant réussisse, il faut que la famille lui transmette des éléments culturels, l'enfant doit être un minimum instruit dans sa famille avant d'entrer à l'école. Il est donc prouvé que c'est dans les familles où la mère est la plus instruite que les enfants réussissent le mieux. Le milieu culturel de l'enfant compte alors plus que les conditions matérielles.

Cette faiblesse de capital humain ou culturel s'explique en partie par la précarité économique de ces derniers qui pourrait les rendre distant à des pratiques liées à l'école conduisant à développer des démarches négatives vis-à-de l'école. Les parents dont la condition socioéconomique est précaire sont plus susceptibles d'être moins scolarisés et peuvent éprouver davantage de difficultés à accompagner et à aider leur enfant sur le plan scolaire tel que les devoirs et leçons.

De plus, ces parents sont parfois moins exigeants sur le plan des comportements et sur le plan scolaire en général, ils valorisent peu les études. Il semblerait que les enfants dont les parents ne pourront pas payer d'études chères s'orienteront dans des établissements qui ne relèvent pas de leur préférence et, ils seront donc moins motivés et cela pourra entraîner un échec scolaire.

Par ailleurs, il se trouve que la continuité entre socialisations familiale et scolaire renvoie aussi à des pratiques culturelles. L'importance du revenu familial dans la réussite scolaire proviendrait du fait qu'un capital économique élevé permet à l'élève de se procurer aisément les ressources matérielles qui favoriseront son apprentissage et sa réussite scolaire (Claes et Comeau, 1996). La disponibilité de livres, la possession d'un ordinateur ou d'une télévision par les parents favorise une meilleure scolarité des enfants et même sans redoublement (Feyfant, 2011). Pour Murat (2009), certaines cultures telles qu'aller au musée et lire auront un effet positif sur les résultats scolaire des enfants contrairement à celles faire du sport et aller à la chasse.

2.1.2. Relations avec la famille et la communauté

Pendant la période de transition de l'ensemble des personnes avec lesquelles les élèves interagissent, les relations avec les parents sont plus durables car ils offrent un soutien interrompu pendant cette période. Perkins et Gelfer (1995) ont relevé que lorsque ceux-ci participent à des actions scolaires visant à faciliter cette transition, ils deviennent des modèles pour leurs enfants qui affichent alors des perceptions et des attitudes plus positives.

Le support familial, tant pratique qu'émotionnel, est nécessaire pour faciliter donc la transition primaire-secondaire des élèves (Jindal-Snape et Cantali, 2019). Les parents représentent un support social important extérieur à l'école (Topping, 2011). Le fait pour un élève d'avoir une sœur ou un frère plus âgé allant à la même école secondaire facilite la transition des enfants (Jindal-Snape et Cantali, 2019). En effet, cette présence de personnes connues de son environnement social au sein d'un environnement inconnu est rassurante et même stimulante pour l'élève (Curson et coll, 2019). De plus, l'élève aura appris à connaître sa nouvelle école à travers l'expérience de sa fratrie avant de rentrer lui-même au secondaire (Curson et coll, 2019). Ces pratiques relationnelles se traduisent par le temps et l'effort consacrés par le parent sur des questions intellectuelles avec l'enfant, l'aide parentale accordée lors des devoirs ou par les attentes des parents envers la réussite de l'enfant. À cet effet, Mullis et al. (2003) trouvent que le fait que les parents discutent de sujets académiques, politiques ou sociaux avec leur enfant et qu'ils aient des attentes et des aspirations scolaires élevées envers lui influent positivement les résultats scolaires en sciences et en lecture des enfants. Au contraire, une absence parentale, un désengagement des tâches parentales et un dysfonctionnement familial sont liés à une diminution des performances scolaires (Claes et Comeau, 1996). De plus, il ressort des études que les élèves provenant de familles monoparentales ou recomposées obtiennent de moins bons résultats scolaires que leurs homologues de familles intactes (Mullis et al. 2003), notamment à cause d'un manque d'interaction familiale : il y a absence d'un des parents, il y a un manque de temps de la part du parent restant et le réseau social de la famille est plus restreint (Pong, 1997).

Il ressort que les parents plus scolarisés encouragent leurs enfants à avoir des amis qui partagent leurs valeurs pour l'éducation et la réussite (Mullis et al., 2003). Le fait d'avoir des amis qui partagent les mêmes valeurs académiques facilite grandement la réussite, puisqu'aller à l'école n'est plus une contrainte mais bien une façon de rencontrer ses amis (Mullis et al., 2003).

Il est aussi important de relever l'interaction avec la communauté comme un autre facteur facilitant la transition vers le secondaire. Les relations communautaires proviennent des relations sociales en dehors de la famille, qui peuvent se traduire par les relations sociales qui existent entre les parents de la communauté ou encore entre les parents et les institutions de la communauté (Mullis et al, 2003). Le fait que les parents suivent les élèves dans des activités scolaires tels que les sorties scolaires, est essentiel pour comprendre l'efficacité d'une école efficace et cela a une incidence positive sur les résultats des élèves (Mortimore et al, 1988). Ainsi, le déplacement d'une famille d'un milieu est fondamental pour comprendre l'échec scolaire dû à une perte de capital social communautaire. En effet, lors que les parents se déplacent d'un milieu à un autre, il faut de temps pour accumuler des nouvelles relations au sein d'une communauté, comme le capital social acquis

ultérieurement dans l'autre communauté s'est déprécié, cela pourrait diminuer la chance des enfants d'obtenir de bons résultats scolaires.

Par ailleurs, il semble que le capital social communautaire diffère selon la localisation de l'école. Il est généralement admis que les écoles situées en milieu urbain possèdent moins de capital social, puisque les gens de la communauté ont moins de contacts entre eux et lorsqu'il y en a, ils sont moins forts (Pong, 1997). Au contraire, l'éloignement des communautés rurales favorise le rapprochement et la formation de liens forts entre les gens de la communauté. Ainsi, le plus grand capital social communautaire des écoles situées en milieu rural est associé à de meilleurs résultats scolaires en mathématiques chez les élèves (Pong, 1997). **En conséquence, dans le l'objectif de comparer les facteurs d'influence théorique de l'environnement extrascolaire de la TEC, il paraît opportun de procéder à une revue empirique de l'environnement extrascolaire de la TEC.**

2.2. Revue empirique de l'environnement extrascolaire de la TEC

Un certain nombre de recherches a relevé que les facteurs de réussite scolaire ne dépendent non seulement de l'environnement scolaire. Dans ce sens, Benbiga et al. (2012) ont utilisé les méthodes multivariées afin de tester différents facteurs susceptibles d'influencer la performance des élèves au Maroc. Les résultats issus des leurs différentes estimations révèlent que les performances des élèves ne sont pas uniquement liées aux caractéristiques familiales et individuelles. S'agissant de l'environnement familial, ce sont les conditions matérielles et culturelles qui contribuent davantage à la réussite scolaire des élèves comparativement à l'éducation des parents. Gueto et al. (2010) de leurs coté ont trouvé des résultats similaires en ce qui concerne la situation socioéconomique des parents. Pour les auteurs, le statut socio-économique n'a pas d'effet direct sur le sentiment d'appartenance, mais a eu un effet indirect par le biais des résultats scolaires. Les élèves des zones rurales ont un sentiment d'appartenance plus élevé que leurs camarades des zones urbaines. Cela est probablement dû au fait que les enfants des zones rurales aperçoivent les écoles secondaires plus grandes et mieux équipées que leurs écoles primaires relativement petites et plus isolées.

Tazouti et al. (2012) ont essayé de cerner l'influence des variables familiales exogènes et des variables traduisant le parcours antérieur des élèves (redoublement, filière fréquentée) sur la performance en lecture, mais également d'estimer l'impact des variables d'engagement parental scolaire (à domicile et à l'école) sur les élèves de 11 et 15ans. De leurs résultats découle un effet différentiel des variables étudiées à 11 et à 15 ans. À 11 ans, plusieurs indices d'engagement parental étaient significativement liés à la performance en lecture (ex: sentiment de compétence parentale par rapport à la supervision des devoirs à domicile, degré d'information des parents sur l'école, degré de communication parents/enfant au sujet des activités scolaires et temps consacré quotidiennement à la supervision des devoirs à domicile). À 15 ans, aucun lien significatif, direct ou indirect, n'apparaît entre les variables d'engagement parental et la performance des élèves au test de lecture.

Payant (2011) constate que le niveau d'instruction paraît très important. En effet, l'enquête Information et vie quotidienne (IVQ) réalisée par l'INSEE en 2004 a relevé que le niveau d'études de la mère est un des facteurs les plus déterminants sur les compétences de l'enfant, alors que celui du père a plus d'influence sur son niveau scolaire. De même la prise en

compte du diplôme et du revenu tend à montrer le rôle assez mineur de la profession des parents dans les inégalités de parcours scolaires et, a contrario, l'effet important du diplôme des parents. L'engagement des parents a été aussi témoigné comme facteur essentiel à la transition par Deslandes (1996) dans la région de Québec-Appalaches auprès de 525 adolescents. Les résultats démontrent la contribution significative des trois facteurs du style parental, encadrement parental, encouragement à l'autonomie et engagement parental, à la prédiction du rendement scolaire. Il ressort également que plus les adolescents ne perçoivent leurs parents comme apportant du soutien affectif et communiquant peu avec les enseignants, meilleurs sont leurs résultats scolaires.

Poncelet et Bon (2009) ont également analysé la transition école collège en examinant l'environnement familial sur les résultats scolaires des enfants. Ils trouvent que le suivi scolaire des parents aurait une influence sur les discussions parents-enfants tournées sur les affaires scolaires. Cet investissement parental dans le suivi scolaire de leur enfant serait quant à lui déterminé par le style parental démocratique, par l'évaluation que les parents font du degré de justice et d'équité de l'établissement fréquenté par l'enfant, mais aussi par les discussions parent-enfant orientées sur l'avenir scolaire et professionnel de l'élève. Ces discussions seraient plus fréquentes lorsque les parents évaluent l'environnement scolaire comme empreint de respect envers tous les élèves quels qu'ils soient (sexe, origine ethnique, attitude respectueuse ou non). De ce complexe, la perception des parents de l'environnement familial qu'ils offrent à leur enfant, seul le souvenir négatif qu'ils peuvent garder de leur propre scolarité est reliée directement au risque de décrochage scolaire.

Zanten (2001) met en évidence trois types de stratégies parentales par rapport au phénomène de ségrégation scolaire en France, qui contribuent de façon générale à augmenter l'écart entre établissements favorisés, relativement protégés et les établissements des zones périphériques rassemblant les enfants de milieux populaires et immigrés les plus en difficulté. Les résultats indiquent que les parents de milieux populaires adoptent une stratégie d'évitement, où parents et enfants minimisent l'importance du travail scolaire (souvent des parents qui ont eux-mêmes été en échec scolaire), ainsi qu'une stratégie de délégation lorsque les parents estiment ne pas avoir les compétences nécessaires à l'encadrement scolaire et recourent aux amis, à d'autres membres de la famille, aux associations et centres sociaux.

En conclusion de ce chapitre, plusieurs déterminants ont été établis dans la littérature multidisciplinaire pour expliquer la réussite ou l'échec de la transition des élèves du primaire au secondaire (collège). Ces déterminants se rapportent aussi bien à l'offre qu'à la demande d'éducation ; ils sont aussi bien caractéristiques de l'environnement scolaire qu'extrascolaire de l'enfant. De façon précise, les capacités d'accueil des élèves au sein du premier cycle du collège constituent un déterminant primordial dans plusieurs pays en développement, ce qui n'est pas le cas des pays développés. En outre, l'accompagnement scolaire que l'enfant reçoit à la maison n'est pas négligeable puisqu'il détermine la confiance que l'enfant aura dans son nouvel environnement scolaire qu'est celui du collège lorsqu'il amorce la transition. Plusieurs autres déterminants de la transition école-collège sont également mis en évidence dans la littérature empirique. Les chapitres suivants se proposent d'investiguer la pertinence de tous ces déterminants dans le contexte des trois pays retenus pour l'étude à savoir le Cameroun, le Tchad et le Niger.

Chapitre 3 : Méthodologie de l'étude

Les deux premiers chapitres de ce rapport d'étude ont permis tour à tour de décrire les systèmes éducatifs et le cadre institutionnel de la transition école-collège dans les trois pays de l'étude (Cameroun, Tchad et Burkina Faso) et de passer en revue la littérature théorique et empirique existante sur les déterminants de la transition école-collège, notamment dans le contexte des pays en développement. Ces chapitres constituent un préambule à l'analyse propre de cette étude qui se propose de répondre à la question principale suivante : « comment améliorer l'environnement de la transition école-collège en Afrique Subsaharienne : Cas du Cameroun, du Tchad et du Burkina Faso ? ».

En essayant de répondre à cette question de recherche, l'étude entend chercher les pistes d'amélioration de l'environnement de la transition école-collège tant au niveau de l'offre que de la demande d'éducation dans les pays d'Afrique Subsaharienne en général, plus spécifiquement dans deux pays d'Afrique Centrale (Cameroun et Tchad) et un pays d'Afrique de l'Ouest (Burkina Faso). De manière précise, l'étude se fixe les objectifs suivants :

- Retracer les expériences vécues par les élèves au sein du cycle primaire et dès leur sortie du cycle primaire pour le secondaire tout en mettant un accent sur l'explication des disparités de genre et de durée de la transition école - collège ;
- Donner une description détaillée des profils de la transition école – collège des jeunes filles et des jeunes garçons, de manière à mettre en exergue les disparités socioéconomiques, démographiques et géographiques ;
- Identifier les facteurs scolaires (les caractéristiques de l'enseignant et du directeur, les caractéristiques de la classe et de l'école, etc.) qui agissent sur la transition des élèves du cycle primaire vers le cycle secondaire, tout en mettant un accent sur le genre ;
- Identifier les facteurs extrascolaires (familles, élus, communautés, etc.) qui agissent sur la transition des élèves du cycle primaire vers le cycle secondaire, tout en mettant un accent sur les disparités filles – garçons ;
- Faire une évaluation des acquis des élèves, en termes de résultats d'évaluation internationale (approche PASEC) en début et en fin d'année de CM2 ;
- Faire une analyse de la durée de survie des élèves en début de cycle secondaire ;
- Faire un diagnostic de la compatibilité des dispositifs pédagogiques des cycles primaire et secondaire, et envisager des pistes d'amélioration de cette compatibilité ;
- Décrire les politiques éducatives des trois pays (Cameroun, Tchad et Burkina Faso) et identifier les possibilités de leur amélioration en s'inspirant des meilleures pratiques à travers le monde ;
- Proposer des recommandations de politiques éducatives susceptibles de faciliter le processus de la transition école – collège, en mettant un accent particulier sur celles susceptibles d'éliminer les disparités de genre.

L'atteinte de ses objectifs, nous a imposé une démarche méthodologique qui se décline en trois principaux points. D'abord la collecte des données qualitatives auprès des enseignants et élèves en vue de la préparation de l'enquête. Ensuite, l'enquête proprement dite qui a consisté à collecter l'essentiel des données primaires nécessaires pour l'étude. Enfin, les méthodes et techniques d'analyse de ces données implémentées pour l'obtention des résultats de l'étude.

1. Collecte des données qualitatives

La collecte des données qualitative de l'étude a été menée principalement dans trois pays. Cette section présente le déroulement de la collecte des données dans les pays de l'étude. Premièrement, la collecte des données qualitative au Cameroun. Ensuite, la collecte des données qualitative au Tchad et enfin, la collecte des données qualitative au Burkina Faso.

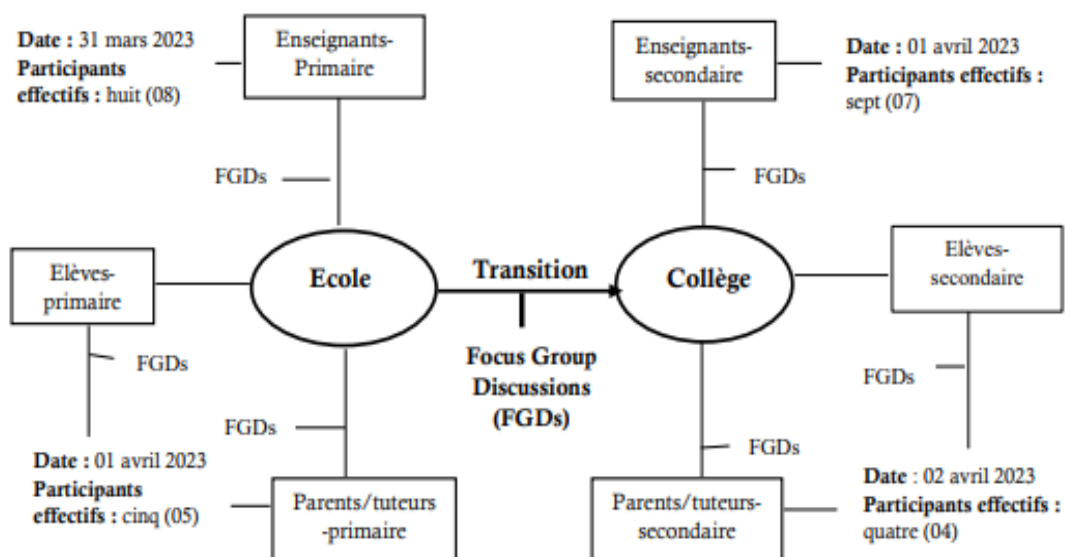
1.1. Collecte des données qualitatives au Cameroun

Au Cameroun, la collecte des données qualitative s'est faite suivant trois étapes. Premièrement, la structuration des ateliers et thématiques des échanges. Deuxièmement, l'échantillonnage des participants et troisièmement, l'analyse des verbatims et des recommandations tirées des échanges avec les participants.

1.1.1. Structuration des ateliers et thématiques des échanges au Cameroun

Les ateliers de Focus Groups Discussions (FGD) se sont déroulés du 31 mars au 03 avril 2023 dans la ville de Yaoundé, chef-lieu de la région du Centre au Cameroun. Etant donné que l'objectif de cet atelier est d'utiliser les différentes thématiques abordées pour identifier les facteurs d'amélioration de l'environnement de la transition école-collège, trois acteurs principaux sont intervenus (enseignants, élèves et parents). Au total, six (06) ateliers FGD ont été organisés, dont trois (03) pour chaque phase de transition (primaire et secondaire). La figure 1 ci-dessous décrit la structuration des ateliers FGD de l'étude.

Graphique 10. Structuration des ateliers des groupes de discussions



Source : synthèse des auteurs.

Les protocoles de discussion ont été élaborés avant la tenue des groupes de discussions pour une meilleure adéquation entre les questions ayant trait à l'environnement de transition école-collège et les objectifs de l'étude. Ils couvrent l'ensemble des thématiques sur les différents aspects de la transition école-collège. Un protocole de discussion spécifique à chaque groupe de discussion répertorie l'ensemble des thématiques qui va être abordée pendant la discussion. Les thématiques soulevées dans les protocoles de focus groups élèves du primaire (phase pré-transition) :

- Perception du secondaire
- Interaction entre l'élève et sa famille/parents
- Interaction entre l'élève et ses amis
- Interaction entre l'élève et l'enseignant
- Interaction entre l'élève et sa communauté

Les thématiques soulevées dans les protocoles de focus groups élèves du secondaire (en post-transition) :

- Perception de soi
- Perception antérieure du secondaire
- Interaction antérieure entre l'élève et sa famille/parents
- Interaction antérieure entre l'élève et ses amis
- Interaction antérieure entre l'élève et l'enseignant
- Interaction antérieure entre l'élève et sa communauté
- Adaptation au nouvel environnement
- Perception de la relation entre l'élève et sa famille
- Perception de la relation entre l'élève et ses amis
- Perception de la relation entre l'élève et sa nouvelle école
- Perspectives futures d'amélioration de la transition école collège

Les thématiques soulevées dans les protocoles de focus groups enseignants du primaire :

- Perception de la transition par les enseignants
- Politique scolaire pour une bonne transition
- Caractéristiques d'un bon établissement favorable à une transition réussie
- Obstacles à une transition
- Proposition pour améliorer la transition

Les thématiques soulevées dans les protocoles de focus groups enseignants du secondaire :

- La perception de la transition par les enseignants
- Politique scolaire pour une bonne transition
- Caractéristiques d'un bon établissement favorable à une transition réussie
- Obstacles à une transition
- Proposition pour améliorer la transition

Les thématiques soulevées dans les protocoles de focus groups parents/tuteurs d'élèves du primaire :

- La perception de la transition par les enseignants
- Politique scolaire pour une bonne transition
- Caractéristiques d'un bon établissement favorable à une transition réussie
- Obstacles à une transition
- Proposition pour améliorer la transition

Les thématiques soulevées dans les protocoles de focus groups parents/tuteurs d'élèves du secondaire :

- Perception des parents et de la culture des jeunes dans le processus de transition primaire-secondaire
- Relation entre les obstacles et les catalyseurs dans la transition primaire-secondaire
- Influence et rôle des parents dans le processus de transition primaire-secondaire
- Influence et rôle des amis et de ses pairs dans la transition primaire-secondaire
- Caractéristiques d'une bonne école secondaire
- Proposition pour améliorer la transition

1.1.2. Echantillons des participants aux ateliers au Cameroun

La sélection des participants aux ateliers de FGD s'est opérée à trois niveaux. Au premier niveau, les chercheurs du projet ont identifié de manière aléatoire certains établissements scolaires en prenant en compte des critères tels que : le type d'école (publique/privée), le milieu de résidence (rural/urbain), le sous-système éducatif (francophone/anglophone), le type d'enseignement (général/technique). Sur la base de ces établissements, des classes concernées par l'étude (CM1 et du CM2 pour la phase de pré-transition et de 6^e et 5^e pour la phase post-transition) ont également été choisis au hasard, ce qui a constitué le second niveau du tirage. Les échanges ont été faits avec les enseignants de ces classes et en fonction de leur disponibilité, une prise de contact a été effective. L'élève a constitué le dernier niveau de sélection ; en fonction de la capacité de ce dernier à se souvenir du contact téléphonique de ses parents/tuteurs et du critère genre (fille/garçon), les contacts

téléphoniques nous ont également été remis. C'est sur la base de ces divers contacts que les listes des enseignants, élèves et parents invités aux ateliers FGD ont été constituées.

Les établissements scolaires retenus proviennent principalement de la ville de Yaoundé. Trois raisons majeures justifient ce choix. D'abord les contraintes d'ordre sécuritaires qui limitent le choix des établissements scolaires éloignées du lieu d'organisation des ateliers FGD qui est la ville de Yaoundé dans la région du Centre du Cameroun. Ensuite, les contraintes administratives qui réduisent également l'accès de l'équipe de recherche aux établissements scolaires dans les villes d'autres régions du Cameroun. En effet, dans les délais impartis, il n'était pas possible d'obtenir les autorisations auprès des délégations régionales des deux ministères en charge de l'éducation concernés par l'étude (le Ministère de l'Éducation de Base et le Ministère des Enseignements Secondaires). Enfin, les contraintes financières pour assurer le déplacement et le logement des participants provenant des localités éloignées de la ville de Yaoundé. Néanmoins, pour garantir une bonne représentativité de l'échantillon des participants et comprendre également l'environnement de la transition école-collège en milieu rural, il a été nécessaire de sélectionner des enseignants provenant de la localité de Dschang dans la région de l'Ouest. Aussi, une précaution supplémentaire était de retenir des enseignants en fonction dans la ville de Yaoundé, mais qui ont une expérience de l'enseignement dans les zones rurales.

Sur la base de la liste des différents participants qui a été élaborée, les lettres d'invitations leur ont été adressées par le réseau social WhatsApp pour ceux disposant d'un téléphone approprié. Pour ceux qui n'avaient pas de téléphone disposant de cette application, des messages leur ont été envoyés par email et messagerie vocale. Par ailleurs, à la veille du déroulement de ces ateliers, des relances téléphoniques ont été effectuées auprès des différents participants pour se rassurer de leur participation effective.

Par ailleurs, tous les participants invités n'ont pas assisté aux ateliers FGD. Les faibles taux de présence à chaque atelier résumés dans le tableau 5 se justifient principalement par la disponibilité des participants et les contraintes liées à leur déplacement. Aussi, plusieurs parents/tuteurs et élèves étaient empêchés en raison du déroulement des activités scolaires, notamment la préparation aux examens de fin d'année scolaire 2022-2023. Tous les six (06) ateliers de FGD ont été organisés sur trois jours, tenant compte de la disponibilité des participants. Pour assurer la sécurité des élèves, les groupes de discussion avec les parents/tuteurs et les élèves se sont fait les mêmes jours et simultanément.

Tableau 31. Taux de présence aux ateliers de FGDs au Cameroun

Ateliers	Qualité des participants	Nombre prévus	Nombre réel	Taux de présence (%)
FGD « Elèves du Primaire »	Satisfaisant	07	05	71,42
FGD « Elèves du Secondaire »	Indifférent	10	04	40
FGD « Enseignants du Primaire »	Satisfaisant	10	08	80
FGD « Enseignants du Secondaire »	Satisfaisant	10	07	70
FGD « Parents des élèves du Primaire »	Satisfaisant	07	05	71,42
FGD « Parents des élèves du Secondaire »	Indifférent	10	04	40

Note : Les trois échelles de satisfaction sont : Satisfaisant ; indifférent ; insatisfaisant.

1.1.3. Analyse des verbatims et recommandations au Cameroun

Les audio-enregistrements effectués ont permis d'obtenir des fichiers de « verbatim » transcrits à l'aide du logiciel *Audacity*. Leur exploitation a permis de dégager plusieurs obstacles à la Transition Ecole-Collège réussie au sein du système éducatif camerounais. Ceux-ci se rapportent notamment à (i) l'harmonisation des programmes scolaires du primaire et du secondaire d'une part, et entre les sous-systèmes éducatifs francophone et anglophone d'autre part ; (ii) à l'environnement scolaire et extrascolaire de élèves en début de transition ; (iii) à l'absence des plateformes de communication et d'échange d'expérience entre les enseignants du primaires et ceux du secondaire. Pour surmonter ces obstacles, des recommandations ont été formulées en matière de politique du livre, de suivi et approches pédagogiques, et d'orientation scolaire du primaire au secondaire. Une synthèse des obstacles à la Transition Ecole-Collège et des recommandations est proposée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 32. Synthèse des obstacles à la TEC et recommandations au Cameroun

Principaux obstacles	Recommandations
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le manque de manuels scolaires par les élèves en début du cycle secondaire. ▪ Harmonisation des programmes scolaires du primaire au secondaire. ▪ L'offre scolaire en milieu rural est encore faible. La pratique du confiage des enfants peut conduire à l'échec de la transition école-collège en cas de difficultés d'adaptation des enfants. ▪ Les enfants qui n'ont pas l'âge requis pour aller au cycle secondaire peuvent rencontrer des difficultés. ▪ L'introduction de plusieurs enseignants au secondaire peut les perturber. ▪ la gestion de nos classes est déterminante pour leur réussite et leur transition ▪ L'absence des activités ludiques au profit des enfants du cycle secondaire. ▪ Les différences dans les approches et la manière d'enseigner entre l'école primaire et l'école secondaire constituent un obstacle. ▪ Le retard pris par les élèves lors de la reprise des cours. Ils sont absents la première semaine, faute d'uniformes, certains sont encore en vacances. ▪ Absence de cadre pour préparer les élèves de l'école primaire pour l'école secondaire, comme c'est le cas pour les élèves de l'école secondaire qui entrent à l'université. ▪ Manque de communication et concertation entre les enseignants des cycles primaire et secondaire. 	<p>En matière de politique du livre</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La mise sur pied d'une politique de distribution des manuels scolaires par les autorités éducatives, que l'enfant pourra le remettre à l'enseignant après usage à l'école pour une meilleure transition. ▪ La gratuité du livre scolaire en début de cycle secondaire comme c'est le cas en début du cycle primaire dans les écoles publiques au Cameroun. <p>En matière de suivi et approches pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Harmoniser les approches d'enseignement dans les deux phases de la transition (primaire et secondaire) afin d'assurer une bonne adaptation des élèves. ▪ Respecter l'âge requis pour le passage de l'enfant du cycle primaire au cycle secondaire. ▪ Renforcer le suivi des enfants par leurs parents une fois qu'ils arrivent au cycle secondaire. ▪ La mise sur pieds des activités ludiques par les enseignants du secondaire comme c'est le cas au primaire et à la maternelle. ▪ Tous les élèves de première année du secondaire devraient avoir un dossier qui puisse retracer leur situation depuis l'école primaire, ce qui aiderait les autorités éducatives à détecter les problèmes éventuels de l'enfant. ▪ Les parents doivent être sensibilisés pour éviter que leurs enfants accusent un retard au début des cours du cycle secondaire. ▪ Les ressources éducatives doivent être réparties équitablement. Les enseignants doivent être répartis dans les écoles en fonction de leurs besoins. ▪ Mettre en place un système de livret scolaire qui suit l'enfant à tous les niveaux de l'éducation. <p>En matière d'orientation scolaire du primaire au secondaire</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire intervenir les conseillers d'orientation dans les établissements scolaires pour les enfants en fin de cycle primaire. ▪ Assister les parents dans l'orientation scolaire de leurs enfants au cycle secondaire, notamment le choix du type d'enseignement (technique ou général), le choix du sous-système (français, anglais, bilingue), le choix des établissements, etc. ▪ Mettre sur pieds une plateforme d'échange de compétences et d'expérience entre les enseignants de fin du cycle primaire et de début du cycle secondaire.

1.2. Collecte des données qualitatives au Tchad

De même qu'au Cameroun, au Tchad, la collecte des données qualitative s'est faite suivant trois étapes. Premièrement, la structuration des ateliers et thématiques des échanges. Deuxièmement, l'échantillonnage des participants et troisièmement, l'analyse des verbatims et des recommandations tirées des échanges avec les participants.

1.2.1. Structuration des ateliers et thématiques des échanges au Tchad

La collecte des données qualitatives qui s'est déroulée en trois (03) jours d'ateliers a permis de recueillir les avis auprès d'un échantillon composé des responsables des établissements scolaires, des enseignants, des élèves et leurs parents/tuteurs intervenants dans les processus pré-transition et post-transition.

Le choix des établissements est fait sur la base de la liste non exhaustive de ceux-ci fournie par le Ministère de l'Education Nationale et de la Promotion Civique tout en tenant compte de la densité des établissements et de la représentativité des arrondissements. Ainsi, cinq (05) arrondissements sur dix (10) que compte la ville de N'Djamena et une sous-préfecture rurale (Linia) sont représentés dans les groupes de discussion. Les établissements choisis sont en majorité issues du milieu urbain. Ce choix est justifié par les difficultés (transport, prise en charge, etc.) à faire déplacer les enseignants, les parents et les élèves du milieu rural en un temps record (2 jours). A cela, s'ajoute l'indisponibilité des parents d'élèves de ce milieu, généralement occupés par leurs activités quotidiennes. Pour les types d'écoles (publique ou privée), la sélection est faite de manière aléatoire en prenant trente (30) acteurs du public contre vingt-quatre (24) du privé. Une telle sélection permet d'avoir un regard croisé sur les réalités de la TEC.

L'enquête qualitative organisée en groupes de discussions (focus groups) s'est déroulée du 31 Mars au 02 Avril 2023. Au total, six (06) groupes de discussions ont été formés comprenant les parties prenantes dans les processus de pré- transition et post-transition.

- 02 groupes de discussions avec les enseignants (primaire et secondaire) ;
- 02 groupes de discussions avec les élèves (primaire et secondaire) ;
- 02 groupes de discussions avec les parents/tuteurs des élèves du primaire et du secondaire.

Les intervenants dans la transition école-collège ont été entretenus pendant 2 heures au moins sur plusieurs principales thématiques à savoir la perception des parents et de la culture des jeunes dans la transition primaire-secondaire, la relation entre les obstacles et les catalyseurs dans la transition primaire-secondaire, l'Influence et rôle des parents dans le processus de transition primaire-collège, l'influence et rôle des amis et des pairs dans la transition primaire-collège, la place des parents dans la transition primaire-collège, les caractéristiques d'une bonne école secondaire, les catalyseurs pour une transition réussie du primaire vers le secondaire, la politique scolaire pour une bonne transition les caractéristiques d'un établissement favorable à une transition réussie, les obstacles à la transition et les propositions pour améliorer la transition.

1.2.2. Echantillons des participants aux ateliers au Tchad

Les participants à cette enquête sont des intervenants dans les processus pré et post transition. Il s'agit des enseignants et responsables scolaires (chefs d'établissement et promoteurs d'écoles privées) des cycles primaire et moyen, les élèves des cycles primaire et moyen et leurs parents/ tuteurs. Les parents retenus proviennent des divers d'horizons socioéconomiques, ethniques et religieux. Quant aux enseignants et responsables scolaires, ils proviennent des milieux urbain/rural et des établissements publics/privés. Au regard du niveau du bilinguisme au Tchad, les discussions sont organisées à la fois avec les francophones et les arabophones.

La procédure pour l'échantillonnage a consisté à sélectionner de manière aléatoire les écoles sur la base de la liste reçue, puis s'en est suivie la sélection des élèves, des enseignants et des parents ou tuteurs, en tenant compte de leur disponibilité. Il s'agit de choisir tout d'abord l'école (primaire ou secondaire, publique ou privée) dans un arrondissement, sélectionner en suite au hasard un élève (du primaire ou du secondaire) et répertorier en fin son parent/tuteur. La procédure reste la même pour les enseignants et les chefs d'établissement. Ainsi, un échantillon total de 54 participants dont 16 femmes a été retenu et réparti en raison de 9 intervenants dans chaque groupe de discussions (6 groupes avec 9 participants chacun), avec une possibilité de remplacement en cas de non réponse. Les parents et les élèves proviennent tous du milieu urbain à l'exception des enseignants dont deux (02) du cycle moyen sont venus du milieu rural. Les participants sont issus en majorité (34/54) des écoles situées dans les arrondissements défavorisés de N'Djamena (le 7^{ième} et le 9^{ième}).

1.2.3. Analyse des verbatims et recommandations au Tchad

L'exploitation des verbatims permet de montre qu'au Tchad, la transition école-collège est influencée par la situation socioéconomique des parents, les types d'écoles (publiques ou privées) et aussi dans une certaine mesure par l'entourage. De ces discussions, la majorité (environ 7/9) des enseignants affirme qu'il n'existe pas une concertation directe entre les responsables du primaire et ceux du collège lors de l'élaboration des différents programmes scolaires. Toutefois, les conseillers pédagogiques du primaire et du secondaire jouent l'intermédiation entre les enseignants et le ministère en charge de l'éducation dans l'élaboration de différents programmes scolaires. Pour ce qui est du suivi des travaux scolaires et parascolaires par les parents, la grande partie des élèves (6/9) ont affirmé que les parents suivent régulièrement leurs cahiers de cours à la maison. Pour certains, les parents prennent des répétiteurs à la maison pour les aider à mieux assimiler leur leçon.

Les parents estiment que la rigidité de l'environnement expliquée par l'excès de contrôle sur l'enfant le privant de liberté d'expression, constitue un obstacle à la TEC. Toutefois, certains géniteurs trouvent que l'exigence des parents pousse les enfants à travailler pour une meilleure transition. Ils pensent que cette exigence doit s'accompagner par les moyens pour accompagner les enfants dans l'espoir d'une relève future. La plupart des parents (8/9) affirment qu'ils interagissent avec les enseignants de leurs enfants afin d'anticiper certaines difficultés, surtout en cas de faibles résultats scolaires et éviter un possible décrochage scolaire.

Pour les difficultés éprouvées relatives au secondaire, certains élèves en 6^{ème} affirment qu'elles sont liées à la peur, au dépaysement, au manque de confiance en soi, etc. La multiplicité des enseignants et des matières sont des facteurs explicatifs de la peur des élèves.

En somme, la majorité des participants indexent le nombre pléthorique des élèves dans les écoles publiques, le manque des infrastructures, les compétences des enseignants et l'absence des suivis des élèves par certains parents et enseignants comme étant des facteurs contraignant la transition. Ainsi, pour faciliter et améliorer la transition, les acteurs (parents/tuteurs et enseignants ou chefs d'établissements) proposent des recommandations consignées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 33. Synthèse des obstacles à la TEC et recommandations au Tchad

N°	Contraintes, difficultés dans la TEC	Recommandations
01	Immixtion des politiques dans les prises de décisions éducatives (nomination des responsables non compétents, affectation à des postes par complaisance, etc.)	Rendre indépendant le système éducatif vis-à-vis de la politique en vue de le rendre dynamique et libre
02	Baisse de niveau, absence du mérite, mauvaise TEC,	Annuler l'arrêté N°253/MENPC/SEEN/PC /SG/2014 portant flux de régulation des passages automatiques qui favorise entre autre le passage des élèves en classe de 6 ^{ème} sans un concours pour instaurer une TEC contrôlée et régulée
03	Non-respect des programmes officiels d'enseignement, non-respect des calendriers scolaires officiels notamment dans les établissements privés ; mauvais recrutement des enseignants, manque de suivi pédagogique des enseignants	Assurer un suivi des établissements privés par le ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique pour veiller sur la qualité de la formation et de la TEC
04	Ratio élève-enseignant très élevé, insuffisance d'enseignants qualifiés, présence massive des maitres communautaires sans qualification, etc.	Former et intégrer les enseignants qualifiés pour combler le manque d'enseignants dans les écoles publiques et améliorer leurs compétences pédagogiques
05	Enseignements médiocres du fait de leur faible qualification, séquences non régulières des journées et des inspections pédagogiques, insuffisance des conseillers pédagogiques et des inspecteurs	Renforcer les capacités pédagogiques des enseignants pour une meilleure transmission de connaissances
06	Mauvaises conditions d'apprentissage (manque de salles de classes, des table-bancs, des matériels didactiques, etc.)	Renforcer les infrastructures scolaires afin de pallier au problème de l'effectif pléthorique des élèves surtout dans les établissements publics et améliorer l'équipement des établissements scolaires (mobilier, matériel didactique, etc.)
07	Manque de relation éducative parent-enseignant et parent-élève	Etablir un contact permanent entre l'enseignant, le parent d'élève et le chef d'établissement pour mieux suivre les enfants et faciliter leur encadrement
08	Absence de cadre d'information et d'orientation scolaire, absence de psychologue d'éducation	Créer des conseils d'orientation pour aider les élèves à mieux s'adapter dans leur nouvel environnement de travail

1.3. Collecte des données qualitatives au Burkina Faso

Au Burkina Faso, l'objectif de l'enquête qualitative était de collecter les informations sur les perceptions des enseignants, des élèves et leurs parents sur la transition de l'école vers le collège. A cet effet, des groupes de discussion ont été constitués pour chaque phase de transition. Ainsi, six (06) groupes de discussions homogènes répartis entre la phase de pré-transition et la phase de post-transition ont été interviewés.

1.3.1. Structuration des ateliers et thématiques des échanges au Burkina Faso

La collecte des données qualitatives qui s'est déroulée en trois (03) jours d'ateliers a permis de recueillir les avis auprès d'un échantillon composé des responsables des établissements scolaires, des enseignants, des élèves et leurs parents/tuteurs intervenants dans les processus pré-transition et post-transition. La structuration des ateliers des groupes de discussion est la suivante :

Phase de pré-transition

- 01 groupe de discussion avec 6 élèves du primaire (CM1 et CM2) ;
- 01 groupe de discussion avec 6 parents/tuteurs des élèves du primaire (CM1 et CM2) ;
- 01 groupe de discussion avec 7 enseignants des élèves du primaire ;

Phase de post-transition

- 01 groupe de discussion avec 6 élèves du post - primaire (6^{ème} et 5^{ème}) ;
- 01 groupe de discussion avec 6 parents/tuteurs des élèves du post - primaire ;
- 01 groupe de discussion avec 7 enseignants des élèves du post - primaire.

Les groupes de discussion ont durés trois jours, à raison de deux groupes par jour, en fonction de l'emploi de temps des participants. Etant donné que la moyenne d'âge des élèves appelés à participer aux groupes de discussion variait entre 10 et 15 ans, les parents ou tuteurs des élèves sélectionnés étaient les parents des enfants qui avaient été sélectionnés pour participer à la discussion. Les groupes de discussion avec les parents/tuteurs et les élèves se déroulés successivement les mêmes jours. Tous les participants pressentis pour faire partir des groupes de discussion se sont effectivement présentés au Centre d'Etudes, de Documentation et de Recherche Economique et Sociale à Ouagadougou (CEDRES). Les échanges ont porté sur plusieurs thématiques à savoir la perception des parents et de la culture des jeunes dans la transition primaire-secondaire, la relation entre les obstacles et les catalyseurs dans la transition primaire-secondaire, l'Influence et rôle des parents dans le processus de transition primaire-collège, l'influence et rôle des amis et des pairs dans la transition primaire-collège, la place des parents dans la transition primaire-collège, les caractéristiques d'une bonne école secondaire, les catalyseurs pour une transition réussie du primaire vers le secondaire, la politique scolaire pour une bonne transition les caractéristiques d'un établissement favorable à

une transition réussie, les obstacles à la transition et les propositions pour améliorer la transition.

Les séances d'échange avec les différents groupes de discussion homogène ont été dirigées par un modérateur accompagné des membres de l'équipe-pays du projet TEC servant d'observateurs et de rapporteurs. Durant les discussions, l'animateur principal a créé un cadre interactif impliquant tous les participants du groupe de discussion afin de croiser les avis et susciter des débats garantissant la liberté de parole. La ligne directrice était de recueillir les perceptions et les expériences de groupes de discussion homogènes sur la thématique de la transition école – collège.

1.3.2. Echantillons des participants aux ateliers au Burkina Faso

Les participants à cette enquête sont des intervenants dans les processus pré et post transition. Il s'agit des enseignants et responsables scolaires (chefs d'établissement et promoteurs d'écoles privées) des cycles primaire et moyen, les élèves des cycles primaire et moyen et leurs parents/ tuteurs. Les parents retenus proviennent des divers d'horizons socioéconomiques, ethniques et religieux. Quant aux enseignants et responsables scolaires, ils proviennent des milieux urbain/rural et des établissements publics/privés. Au regard du niveau du bilinguisme au Tchad, les discussions sont organisées à la fois avec les francophones et les arabophones.

Les critères de sélection des participants aux groupes de discussions portent sur le type d'établissement (publique/privée), le sexe (Masculin/Féminin), le milieu de résidence (rural/urbain), ainsi que le statut de l'élève (redoublant/non redoublant). Dans la mise en œuvre des groupes de discussion, la commune urbaine de Ouagadougou et la commune rurale de Pabré ont été retenus. Etant donné que la moyenne d'âge des élèves appelés à participer aux groupes de discussion varie entre 10 et 15 ans, leurs parents ou tuteurs ont systématiquement été sélectionnés pour participer à la discussion des parents / tuteurs.

1.2.3. Analyse des verbatims et recommandations au Burkina Faso

Un protocole de discussion spécifique a servi de guide pour les discussions avec chaque groupe de discussion. Ce protocole présentait l'articulation des différents thèmes de discussion et des questions fondamentales posées par le modérateur. Les échanges avec les groupes de discussion ont été enregistrés à l'aide de dictaphones avec le consentement des participants et ont duré environ deux heures. A la fin des différents groupes de discussion, les membres de l'équipe projet ont triangulé les informations collectées par la prise de notes et les enregistrements des dictaphones pour dégager les messages clés et les argumentations qui les soutiennent sur les sous thématiques de la transition école-collège. Le logiciel de transcription voice to text –transvoice-fast a été utilisé pour l'analyse des informations recueillies. Compte tenu de la proximité des zones de l'analyse et de la taille de l'échantillon certaines spécificités de l'analyse paraissaient difficiles. Les élèves avaient les mêmes perceptions des différentes thématiques discutées.

L'exploitation des verbatims permet de montrer qu'au Burkina Faso, la transition école-collège est influencée par plusieurs facteurs aussi bien scolaires qu'extrascolaires. A l'unanimité, les enseignants du primaire pensent qu'il y a un lien étroit entre le cycle primaire et le cycle post-primaire. Ils affirment que l'apprentissage se renforce en passant du primaire au post-primaire. De ce fait, l'élève doit avoir une base solide au cycle primaire pour mieux préparer le succès au cycle post-primaire. Il y a aussi un lien entre les curricula des deux cycles qui se renforce avec de nouvelles matières. Cependant, le niveau des élèves nouvellement admis au niveau de la classe de CM2 est de plus en plus faible. Ce constat est le résultat de la politique du continuum qui autorise le passage de certains élèves au cycle supérieur dans certaines classes (CP1, CE1, CM1), même si leurs moyennes sont faibles.

Selon les enseignants, un élève qui a de la volonté, qui est studieux, assidu, attentif et bien suivi par les parents a toutes les chances de réussir sa transition au secondaire. Parmi les conditions nécessaires à la réussite de la transition d'un élève, les enseignants relèvent le suivi des parents pour aider les maîtres dans l'encadrement, la qualité des infrastructures scolaires, les compétences et la pédagogie des maîtres.

- ***Politique scolaire pour une bonne transition***

Les enseignants du primaire soutiennent qu'il y a une continuité dans les programmes de français entre les classes CM2 et de 6^e. Cependant, il y a des matières tout à fait nouvelles comme l'anglais qui n'étaient pas forcément enseignées au cycle primaire. Ils soutiennent que la méthode d'enseignement appliquée au primaire, notamment l'approche active par les compétences qui place l'élève au centre de l'apprentissage est la même au secondaire. Il existe une concertation de haut niveau entre le primaire et le post-primaire lors de l'élaboration des différents programmes scolaires, cependant les enseignants ne sont pas directement associés.

Des stratégies existent pour gérer les élèves à risques (Absentéistes, retardataires, problèmes de comportement, ou d'intégration), mais demeurent informelles. Il n'y a pas de procédure bien définie qui s'impose à toutes les écoles. A titre individuel, certains enseignants informent les parents du comportement de leurs enfants à l'école, apportent des soutiens pédagogiques spécifiques pour les enfants en difficultés, changent les places assises des élèves en difficultés, Il faut toutefois noter que certains enseignants ont reçu une formation spécifique pour la gestion des enfants à risques. Les plateformes de discussion avec les parents d'élève, notamment les Assemblées Générales des Associations de Parents d'Elève (APE), les correspondances et les groupes WhatsApp permettent aussi d'attirer l'attention des parents sur les comportements de leurs enfants.

- ***Caractéristiques d'un bon établissement favorable à une transition réussie***

L'environnement et les conditions de travail influencent fortement la transition du primaire vers le post-primaire. Les enseignants relèvent que les programmes sont trop lourds et ne peuvent pas être achevés dans le temps imparti à l'année scolaire. En plus le temps de devoir n'est pas comptabilisé dans l'emploi de temps, ce qui joue fortement sur le temps de cours. Les effectifs par classe qui sont de l'ordre de 60 à 70 élèves sont acceptables, cependant 50 élèves par classe est l'idéal. Cette situation est exacerbée avec l'arrivée des Personnes Déplacées Internes.

Selon les enseignants, l'éloignement de l'école par rapport aux lieux d'habitation des élèves constituent un véritable obstacle à une transition réussie. Des retards sont observés du fait de la distance, de la fatigue et de l'absence de cantine scolaire. Certains élèves dorment en classe et ne suivent pas correctement les matières enseignées.

Les enseignants soutiennent que pour une bonne transition, ils doivent sensibiliser et créer une relation de confiance avec les élèves de CM2 et de 6^{ème} dès les premiers jours de la rentrée. Il faut bien conseiller les élèves de 6^{ème} et les rappeler que les examens se préparent au cours du temps. Il faut aussi rappeler aux élèves de 6^{ème} que la classe de 6^{ème} est une continuité, un approfondissement de ce qui a été fait au CM2. Les changements majeurs tiennent du fait que les leçons sont dictées, chaque matière est administrée par un enseignant, l'indiscipline est peut-être sanctionnée par un retrait de points.

- ***Obstacles à une bonne transition***

Les enseignants estiment qu'ils accordent beaucoup de temps aux élèves du primaire pour espérer réaliser de bonnes moyennes de classe ou de bon taux de succès. Cependant, la course effrénée et centrée sur les taux de succès constitue un obstacle à l'apprentissage. Par exemple dans le cas des écoles primaires privées, il y a des spécialistes de la classe de CM2 qui ont comme objectif principal de développer des stratégies, réaliser le meilleur taux de succès possible au CEPE. Dans le public, à cause des primes les enseignants développent des méthodes pour avoir de bons résultats, sans pourtant mettre l'accent sur l'apprentissage.

Les enseignants gèrent les classes dans le respect du règlement intérieur et du Plan d'Amélioration Individuel et collectif (PAI). Les élèves en difficultés sont repérés et pris en charge selon leurs besoins spécifiques. Les difficultés d'adaptation des élèves au secondaire résultent de plusieurs contraintes. Du fait de la pauvreté, les élèves ont des problèmes de moyens de déplacement adéquat, ont de la peine à bien se nourrir convenablement et par conséquent ont des difficultés à être assidu et à bien suivre les cours.

La mauvaise compagnie, le relâchement dans le travail et la grande liberté accordée constituent des obstacles au succès au secondaire. Les élèves sont autonomes et font face à plusieurs enseignants, les cours sont programmés à des heures précises avec quelques fois des heures creuses.

Au terme des échanges durant les ateliers, les recommandations suivantes ont été formulées par les enseignants pour améliorer la transition :

- ✓ renoncer à la politique de faire passer systématiquement des élèves en classe supérieure sans redoublement ;
- ✓ relâcher la pression faite sur les enseignants du primaires qui ont l'obligation de produire des lettres d'explication en cas de mauvais résultats ;
- ✓ éviter de seulement primer l'enseignant titulaire de la classe en ignorant les suppléants qui sont souvent ceux qui font réellement le travail ;
- ✓ réviser et alléger les programmes du primaire en mettant l'accent sur le Burkina Faso ;
- ✓ augmenter les capacités d'accueil et d'accès (physique et financier) au secondaire ;
- ✓ repenser le système de l'entrée en 6^{ème} qui bénéficie le plus souvent aux enfants des plus riches, qui au final les envoient leurs enfants dans les grandes écoles privées, sans que les places libérées ne bénéficient aux plus démunies ;
- ✓ opérer une discrimination positive en faveur des filles, les plus pauvres pour l'entrée en 6^{ème} ;
- ✓ accorder plus de bourses aux élèves.

2. Collecte des données d'enquête

L'objectif général de l'enquête est de recueillir les informations auprès des différentes parties prenantes qui interviennent dans le processus de la transition école-collège dans les trois pays de l'étude (Cameroun, Tchad et Burkina Faso) afin de répondre à la question de recherche. La collecte des données porte sur les chefs d'établissements, les enseignants, les élèves et leurs parents des cycles du primaire et du secondaire. Nous présentons dans la suite les procédures de collecte des données dans chaque pays (échantillonnage, déploiement sur le terrain et taux de couverture des cibles) d'une part ; et les supports de collecte des données (questionnaires) et la constitution des bases de données d'autre part.

2.1. Collecte des données d'enquête au Cameroun

2.1.1. Echantillonnage et tailles des échantillons retenus au Cameroun

Plusieurs techniques d'échantillonnages ont été utilisées dans le cadre de l'enquête AE-TEC-2023 et en fonction du niveau de sélection de l'unité statistique. Elles sont donc définies suivant les deux niveaux¹³ (primaire et secondaire) sur lesquelles porte l'étude. Les données sur la transition ont été recueillies à partir d'un échantillon représentatif de **166 écoles** scolarisant les élèves concernés par les phases de pré-transition (CM2) et de post-transition (6^e/5^e) au Cameroun.

¹³ A chaque niveau correspond une phase de transition

a) La phase pré-transition

Dans la phase de pré-transition, l'approche adoptée est la méthode d'échantillonnage stratifié à deux degrés ou niveaux. Au premier niveau et en référence aux données de la carte scolaire du Cameroun, un échantillonnage des écoles a été opéré. Cette sélection s'est faite par choix raisonné suivant une procédure standardisée avec un tirage systématique proportionnel à la taille des élèves de la dernière année du primaire. A cet effet, les écoles sélectionnées remplissaient ces conditions. Enfin de compte, un échantillon aléatoire standard de 90 écoles pour le niveau primaire et 76 écoles pour le niveau secondaire est sélectionné dans la base de données scolaire du pays.

Sur la base de l'échantillon des établissements, un second tirage est opéré, notamment celui des élèves. Etant donné que l'enquête porte sur la dernière année du primaire (phase de pré-transition), c'est sur la base de la liste d'élèves inscrits dans ce niveau que la sélection des élèves s'est faite. A partir de cette liste, 4 élèves ont été sélectionnés aléatoirement en tenant en compte du critère genre (filles/garçons). Etant donné que dans la pratique, ces effectifs ne sont jamais atteints, pour des motifs d'absentéisme, d'abandon et surtout de fermeture des écoles, etc. l'équipe a prévu des écoles de remplacement. Par ailleurs, afin de compléter l'unité statistique élève de l'étude, les autres unités statistiques qui interviennent dans le processus de TEC seront également enquêtées (Enseignants, chefs d'Etablissements et parents). A cet effet, dans chaque école où les élèves seront enquêtés, on enquêtera aussi, les quatre parents des élèves enquêtés, l'enseignant des quatre élèves enquêtés et leurs directeurs d'écoles. Car ces quatre unités statistiques concourent à la transition école-collège de l'élève.

b) La phase post-transition

La technique d'échantillonnage qui sied avec la phase de post-transition a pris en compte plusieurs critères et c'est la méthode du choix raisonné qui a été mobilisée à cet effet. Ces différents critères font référence au sous-système d'éducation (anglophone ou francophone), au secteur d'éducation (public ou privé) et au type d'enseignement (technique ou général). Au premier niveau, une sélection des établissements scolaires s'est opérée de manière proportionnelle à la taille des établissements selon qu'ils remplissent les divers critères énumérés.

Une fois les écoles échantillonnées, la sélection des élèves s'est opérée sur la base des élèves inscrits dans ces classes. Signalons que 80% des écoles du secondaire ont été échantillonnées en classe de 6^e et 20 autre pourcent pour les classes de 5^e. En d'autres termes, les élèves d'une seule classe ont été enquêtés par établissement¹⁴.

Des informations précises sur les méthodes d'échantillonnages des autres unités statistiques, notamment les parents/tuteurs de l'enfant, les enseignants et les responsables d'établissements ne sont pas importantes. En effet, après avoir échantillonné les écoles, on a automatiquement aussi échantillonné les responsables d'établissements, ainsi que les maitres

¹⁴ Les données de la carte scolaires utilisées dans le cadre de cette étude ne sont pas celle de l'année en cours. L'étude s'est référée aux données de la carte scolaire la plus récente (par exemple 2018/2019).

des classes qui font l'objet de la sélection. Pareillement, lorsqu'on échantillonne les élèves, on a aussi échantillonné le ménage dans lequel il vit, tout en se rassurant que deux ou plusieurs élèves de la même salle de classe qui ont été choisis de manière aléatoire ne vivront pas dans le même ménage. Au total quatre élèves par classe ont été sélectionnés aléatoirement sur la base des écoles échantillonnées, tout en respectant le principe de genre, selon qu'on soit en présence d'une classe de 6^e et/ou de 5^e. Dans chaque école du niveau secondaire, où les élèves (04) ont été enquêtés, les quatre parents des élèves et les deux des enseignants de langue et de mathématiques, ainsi que leurs chefs d'établissement sont enquêtés.

c) Les échantillons

Les difficultés liées à l'opération de collecte de données et les contraintes sécuritaires ont contraint l'équipe du projet du Cameroun à collecter les données sur quelques régions et à exclure d'autres¹⁵ de l'étude. Les tailles d'échantillon de 664 élèves et parents, 242 enseignants et 166 directeurs ont été retenues. Le tableau ci-dessous donne la répartition de la taille de cet échantillon en fonction des unités statistiques.

Tableau 34. Tailles des échantillons par phase de transition et unités statistiques au Cameroun

Unités statistiques	Pré-transition (Primaire)		Post-transition (Secondaire)		Ensemble
	Classe CM2	Total	Classe 6 ^e /5 ^e	Total	
Elèves	360	360	304	304	664
Parents/tuteurs	360	360	304	304	664
Enseignants	90	90	152	152	242
Responsables écoles	90	90	76	76	166
Total Ecole à enquêter	90		76		166

Source : à partir de l'EAE-TEC-Cameroun (2023).

2.1.2. Déroulement de l'enquête au Cameroun

Les opérations de collecte de données se sont déroulées en plusieurs étapes réparties dans le temps. La première étape a concerné la cession de validation des documents techniques (questionnaires, manuels d'enquête et de formation) ; la seconde étape a consisté à des sessions de formation des agents de terrain (enquêteurs et superviseurs) en début avril 2023. Une autre étape dans les activités a concerné la phase pilote de l'enquête après la formation des agents de terrain. Les opérations de collecte des données proprement dite se sont déroulées entre le 24 Avril et le 08 Mai 2022. Elle a mobilisé sur le terrain 1 superviseur général, 2 contrôleurs et 10 enquêteurs.

Etant donné les réalités nationales notamment les problèmes de coupure l'électricité et de qualité de la connexion internet pouvant mettre en péril l'utilisation de la technique de recueil de données de type CAPI (Computed Assisted Personal Interviewing) des outils numériques de

¹⁵ Les raisons majeures évoquées sont les contraintes financières et la fragilité de certaines régions (conflits, etc.).

collecte des données, l'équipe du projet a opté pour l'utilisation des formulaires papiers ou PAPI (Paper Assisted Personal Interviewing). Le recours à cette dernière a imposé un temps supplémentaire lié à la saisie des données.

Dix (10) agents enquêteurs répartis proportionnellement aux nombres d'établissements échantillonnés dans chaque région ont constitué principalement l'équipe de terrain de collecte des données qui s'est déployée dans les quatre régions de l'étude au primaire et les cinq régions de l'étude au secondaire. Lesdits agents enquêteurs étaient confiés à un superviseur général et à deux contrôleurs dont un pour deux régions.

2.1.3. Taux de couverture des cibles de l'enquête au Cameroun

a) Taux de couverture pour le cycle primaire au Cameroun

Le tableau 35 ci-dessous récapitule la couverture effective des échantillons de l'enquête par région, unité statistique, types d'école et sous-système éducatif au Cameroun pour le cycle primaire. On note que les taux de couverture (tableau 35) sont globalement satisfaisants malgré les contraintes majeures liées à la sécurité, aux réticences administratives, à l'indisponibilité de certains répondants (notamment les parents). Ce constat reste valable malgré les difficultés d'échantillonnage des écoles relevant du sous-système éducatif anglophone dans les régions francophones uniquement enquêtées.

Tableau 35. Couverture de l'enquête pour le cycle primaire au Cameroun

Régions	Unités statistiques	Ecoles primaires publiques	Ecoles primaires privées	Sous-syst. anglophone	Sous-syst. francophone	Milieu urbain	Milieu rural
Centre	Elèves	76	68	32	112	92	52
	Enseignantes	19	17	08	28	23	13
	Directeurs	19	19	08	28	23	13
	Parents	76	68	32	112	92	52
Est	Elèves	24/40	12/40	12/16	28/28	40/40	12/16
	Enseignantes	06/10	03/10	02/03	07/07	06/06	03/04
	Directeurs	06/10	03/10	02/03	07/07	06/06	03/04
	Parents	24/40	12/40	12/16	28/28	40/40	12/16
Extrême-Nord	Elèves	80/80	16/16	12/12	84/84	72/72	24/24
	Enseignantes	20/20	4/4	3/3	21/21	18/18	6/6
	Directeurs	20/20	4/4	3/3	21/21	18/18	6/6
	Parents	80/80	16/16	12/12	84/84	72/72	24/24
Ouest	Elèves	52/52	32/32	24/24	60/60	56/56	28/28
	Enseignantes	13/13	8/8	6/6	15/15	14/14	7/7
	Directeurs	13/13	8/8	6/6	15/15	14/14	7/7
	Parents	52/52	32/32	24/24	60/60	56/56	28/28

Source : à partir de l'EAE-TEC-Cameroun (2023).

b) Taux de couverture pour le cycle secondaire au Cameroun

Tableau 36. Couverture de l'enquête pour le cycle secondaire au Cameroun

Régions	Unités statistiques	Ecoles secondaires publiques	Ecoles secondaires privées	Sous-syst. anglophone	Sous-syst. francophone	Milieu urbain	Milieu rural
Adamaoua	Elèves	0	20/20	8/8	12/12	20/20	0
	Enseignantes	0	10/10	4/4	6/6	10/10	0
	Directeurs	0	5/5	2/2	3/3	5/5	0
	Parents	0	20/20	8/8	12/12	20/20	0
Centre	Elèves	48/68	60/68	36/40	72/96	60/88	48/48
	Enseignantes	24/34	30/34	18/20	36/48	30/44	24/24
	Directeurs	12/17	15/17	09/10	18/24	15/22	12/12
	Parents	48/68	60/68	36/40	72/96	60/88	48/48
Est	Elèves	20/20	12/12	04/04	28/28	16/16	16/16
	Enseignantes	10/10	06/06	02/02	14/14	08/08	08/08
	Directeurs	05/05	03/03	01/01	07/07	04/04	04/04
	Parents	20/20	12/12	04/04	28/28	16/16	16/16
Extrême-Nord	Elèves	0	40/40	4/4	36/36	40/40	0
	Enseignantes	0	20/20	2/2	18/18	20/20	0
	Directeurs	0	10/10	1/1	9/9	10/10	0
	Parents	0	40/40	4/4	36/36	40/40	0
Ouest	Elèves	52/52	24/24	20/20	56/56	44/44	32/32
	Enseignantes	26/26	12/12	10/10	28/28	22/22	16/16
	Directeurs	13/13	06/06	5/5	14/14	11/11	8/8
	Parents	52/52	24/24	20/20	56/56	44/44	32/32

Source : à partir de l'EAE-TEC-Cameroun (2023).

Le tableau 36 ci-dessus récapitule également la couverture effective des échantillons de l'enquête par région, unité statistique, types d'école et sous-système éducatif dans le cycle secondaire au Cameroun. On note aussi que les taux de couverture sont globalement satisfaisants malgré les contraintes liées au déploiement des équipes sur le terrain et à la collecte des données.

2.2. Collecte des données d'enquête au Tchad

2.2.1. Echantillonnage et tailles des échantillons retenus au Tchad

Pour appréhender la problématique de la TEC au Tchad, le Laboratoire d'Etudes et de Recherches en Economie Appliquée et Gest (LAEREAG) a collecté des données primaires auprès des élèves et leurs parents respectifs, des chefs d'établissements et les enseignants du cycle primaire et secondaire. Ainsi, il s'agit dans ce chapitre de mettre en exergue l'approche

méthodologique utilisée pour collecter les données quantitatives dans trois les provinces ciblées¹⁶ (Logone Occidental, N'Djamena et Ouaddai).

La technique d'échantillonnage retenue consiste à définir le nombre d'individus à enquêter en fonction des cycles d'études (primaire et moyen) sur lesquels porte l'étude. Les données sur la transition sont recueillies à partir d'un échantillon représentatif des écoles scolarisant les élèves concernés dans les phases de transition au Tchad.

Tableau 37. Tailles des échantillons par unité statistique, province et milieu de résidence au Tchad

Pré-transition						
Unités statistiques	Logone Occidental		Ouaddaï		N'Djamena	
	Urbain	Rural	Urbain	Rural	Urbain	Rural ¹⁷
Elèves	140	86	188	115	230	141
Parents/tuteurs	140	86	188	115	230	141
Enseignants	14	9	19	12	23	14
Chefs d'établissement	14	9	19	12	23	14
Post-transition						
Unités statistiques	Logone Occidental		Ouaddaï		N'Djamena	
	Urbain	Rural	Urbain	Rural	Urbain	Rural
Elèves	94	58	127	78	155	95
Parents/tuteurs	94	58	127	78	155	95
Enseignants	24	14	32	19	39	24
Chefs d'établissement	12	7	16	10	19	12

Source : à partir de l'EAE-TEC-Tchad (2023).

Le Tchad est composé de 23 provinces réparties sur une superficie de 1 284 000 km². En raison de grandes distances (600 km en moyenne) qui séparent les différentes provinces, l'enquête a concerné trois (3) provinces notamment la province de N'Djamena (au Centre), du Logone Occidental (au Sud) et du Ouaddai (à l'Est). Ce choix se justifie par la densité des établissements scolaires, la considération sociolinguistique, les contraintes climatiques, etc. Ainsi, un échantillon global de 1 508 élèves et 1 508 parents est retenu. Aussi, un échantillon de 242 enseignants et 166 chefs d'établissement est considéré. Le tableau 37 donne la répartition de la taille de cet échantillon en fonction des unités statistiques. Le Tableau indique que pour chaque établissement, 10 élèves sont enquêtés par établissement primaire et 8 élèves par établissement secondaire.

¹⁶ Le choix a été porté sur ces provinces en raison des facilités d'accès et de la sécurité comparativement à d'autres provinces. De plus, ces provinces sont fortement hétérogènes et assez représentatives des différents types d'enseignement dans le système éducatif tchadien.

¹⁷ Il s'agit des zones peri-urbaines de N'Djaména

2.2.2. Déroulement de l'enquête au Tchad

Après la formation des dix (10) agents enquêteurs¹⁸ et deux (2) contrôleurs en techniques et méthodes de collecte de données organisée par le Laboratoire d'Etudes et de Recherche en Economie Appliquée et Gestion (LAEREAG) du 05 au 07 mai 2023, l'enquête s'est déroulée effectivement le 19 mai 2023. Cette enquête qui a pris fin le 07 juin 2023 (soit 20 jours), a couvert trois provinces notamment le Logone occidental, le Ouaddai et N'Djamena. En termes de stratégie de déploiement des agents, ceux-ci sont répartis selon l'importance de l'échantillon pour chaque province. Ainsi, quatre (4) agents sont affectés dans les provinces du Logone occidental et Ouaddai (en raison de deux agents par province) sous le lead d'un contrôleur et, les six (6) autres agents, travaillant sous la direction d'un autre contrôleur sont affectés à la province du centre (N'Djamena).

Pour se rendre dans les différentes provinces d'enquête, les agents ont utilisé les moyens de transport en commun et le déplacement dans les zones rurales des provinces sont faits grâce à des motos et rakcha (moto tricycle). Placés sous le contrôle d'un superviseur, les contrôleurs lui rendent régulièrement comptes des difficultés du terrain qui sont corrigées par des alternatives atténuantes. Ainsi, conformément à la stratégie d'échantillonnage développée ci-haut, une école est choisie et le chef d'établissement et les enseignants sont enquêtés. Après cette première étape, le chef d'établissement est mis à contribution pour le choix des élèves et faciliter la rencontre avec les parents des élèves enquêtés. En cas d'indisponibilité de l'élève, un autre est choisi. La collaboration des chefs d'établissement est rendue possible grâce à la note circulaire N°002/PT/PMT/MENPC/SG/2023 délivrée par le secrétaire général du ministère en charge de l'éducation nationale.

2.2.3. Taux de couverture des cibles de l'enquête au Tchad

a) Taux de couverture pour le cycle primaire au Tchad

Cette partie dégage le taux de réalisation de l'enquête dans chaque localité au cycle primaire (voir tableau 38 ci-dessous).

b) Taux de couverture pour le cycle secondaire au Tchad

Le tableau 39 ci-dessus récapitule également la couverture effective des échantillons de l'enquête par région, unité statistique, types d'école et sous-système éducatif dans le cycle secondaire au Tchad.

¹⁸ Les agents enquêteurs recrutés sont des étudiants ayant au moins leur master en sciences sociales.

Tableau 38. Taux de couverture pour le cycle primaire au Tchad

Provinces	Abéché							Moundou							N'Djamena						
Unités statistiques	Urbain prévu	rural prévu	urbain réalisé	rural réalisé	Total prévu	Total réalisé	Taux moyen réalisé	Urbain prévu	rural prévu	urbain réalisé	rural réalisé	Total prévu	Total réalisé	Taux moyen réalisé	Urbain prévu	rural prévu	urbain réalisé	rural réalisé	Total prévu	Total réalisé	Taux
Elèves	188	115	173	78	303	251	82,84	140	86	91	64	226	155	68,58	230	141	218	128	371	346	93,26
Parents/tuteurs	188	115	173	78	303	251	82,84	140	86	91	53	226	144	63,72	230	141	218	128	371	346	93,26
Enseignants	19	12	19	12	31	31	100,00	14	9	14	9	23	23	100,00	23	14	23	14	37	37	100,00
Ecoles	19	12	17	12	31	29	93,55	14	9	14	7	23	21	91,30	23	14	21	11	37	32	86,49
Taux moyen							88,56							80,90							93,25

Source : à partir de l'EAE-TEC-Tchad (2023).

Ainsi, le taux de réalisation moyen est de 88,56 % à Abéché, 80,90 % à Moundou et 93,25 % à N'Djamena, ce qui fait un taux moyen de réalisation du Tchad c'est-à-dire pour les trois provinces de 87,57 %. Plusieurs facteurs expliquent ce taux : la période d'enquête a coïncidé avec les grandes vacances, le début de saison pluvieuse où les parents sont occupés dans les champs, l'accès à certaines zones rurales est difficile.

Tableau 39. Taux de couverture pour le cycle secondaire au Tchad

Provinces	Abéché							Moundou							N'Djamena							
Unités statistiques	Urbain prévu	rural prévu	urbain réalisé	rural réalisé	Total prévu	Total réalisé	Taux moyen réalisé	Urbain prévu	rural prévu	urbain réalisé	rural réalisé	Total prévu	Total réalisé	Taux moyen réalisé	Urbain prévu	rural prévu	urbain réalisé	rural réalisé	Total prévu	Total réalisé	Taux moyen réalisé	
Elèves	127	78	123	75	205	198	96,59	94	58	97	36	152	133	87,50	155	95	137	87	250	224	89,60	
Parents/tuteurs	127	78	123	75	205	198	96,59	94	58	97	36	152	133	87,50	155	95	137	87	250	224	89,60	
Enseignants	32	19	25	14	51	39	76,47	24	14	15	10	38	25	65,79	39	24	33	17	63	50	79,37	
Ecoles	16	10	14	8	26	22	84,62	12	7	12	6	19	18	94,74	19	12	18	10	31	28	90,32	
Taux moyen							89,88							83,88								87,22

Source : à partir de l'EAE-TEC-Tchad (2023).

Pour le cycle secondaire, le taux moyen de réalisation est élevé à Abéché soit 89, 88%, N'Djamena 87,22% et Moundou 83, 88%, soit une moyenne de 86,99 % pour l'ensemble des trois (3) provinces d'enquête. Les mêmes raisons évoquées précédemment sont celles qui justifient également ce taux de réalisation.

2.3. Collecte des données d'enquête au Burkina Faso

2.3.1. Echantillonnage et tailles des échantillons retenus au Burkina Faso

L'une des particularités des enquêtes scolaires est qu'elles ont une base d'échantillonnage spécifique qui s'appuie principalement sur les cartes scolaires. Il s'agit d'un répertoire statistique qui regorge l'ensemble des établissements scolaires d'un pays en fonction des niveaux d'éducation. L'on peut les avoir au niveau national ou au niveau des différentes plus petites unités administratives responsables de l'éducation (région, province, commune, arrondissement). La technique d'échantillonnage des différentes populations cibles a été effectuée à trois niveaux.

Au premier niveau, l'échantillonnage des écoles ou lycées/collèges a été opéré aléatoirement en fonction du poids de la région sur la base de ces cartes scolaires nationale (liste des écoles). Les critères de sélection des écoles ou lycée/collège sont entre autre, le type d'établissement (publique/privée) et le milieu de résidence (rural/urbain). Au second niveau, la classe de CM2 a été retenue pour le cycle primaire, une classe de 6^{ème} et une classe de 5^{ème} ont été sélectionnées aléatoirement pour le cycle post-primaire. Au dernier niveau, une sélection aléatoire des élèves a été effectuée, soit quatre élèves de la classe de CM2 au cycle primaire, deux élèves de 6eme et deux élèves de 5eme au cycle post-primaire.

Dans le cas du cycle primaire, un échantillon de 90 écoles primaires a été constitué dans les 13 régions du pays en fonction du poids de chaque région dans le nombre total des établissements primaires (Tableau 1). Dans le même sens, le nombre d'écoles publiques (61) et privées (29) sélectionné a tenu compte de la pondération. Ainsi, 90 directeurs et 90 enseignants de la classe de CM2 d'écoles primaires ont été sélectionnés. Dans chaque classe de CM2, 4 élèves tirés de façon aléatoires ont été sélectionnés, soit deux redoublants (fille et garçon) et deux non redoublants (fille et garçon), ainsi que leurs parents. Cela donne au total, 360 élèves du CM2 et 360 parents d'élèves.

Tableau 40. Tailles des échantillons pour le cycle primaire au Burkina Faso

Régions		Etablissements à enquêter		Enseignants de CM2	Responsables d'établissement (Directeurs)	Elèves de CM1/CM2	Parents d'élèves
		Total	dont public				
1	Boucle du Mouhoun	8	6	8	8	32	32
2	Cascades	4	3	4	4	16	16
3	Centre	12	3	12	12	48	48
4	Centre-Est	7	6	7	7	28	28
5	Centre-Nord	7	6	7	7	28	28
6	Centre-Ouest	8	7	8	8	32	32
7	Centre-Sud	4	3	4	4	16	16
8	Est	5	4	5	5	20	20
9	Haut-Bassin	10	6	10	10	40	40
10	Nord	10	6	10	10	40	40
11	Plateau Central	6	4	6	6	24	24
12	Sahel	4	3	4	4	16	16
13	Sud-Ouest	5	4	5	5	20	20
TOTAL		90	61	90	90	360	360

Source: à partir de l'EAE-TEC-Burkina Faso (2023).

Dans le cas du cycle post-primaire, un échantillon de 76 collèges/lycées a été constitué dans les 13 régions du pays en fonction du poids de chaque région dans le nombre total des établissements post-primaires (Tableau 2). Dans le même sens, le nombre de collèges/lycées publics (36) et privés (40) sélectionnés a tenu compte de la pondération. Ainsi, 76 responsables de collèges/lycées ont été sélectionnés. Un enseignant de 6ème et un enseignant de 5ème, soit un professeur de mathématiques et un professeur de langue ont été sélectionnés. Cela donne au total 152 enseignants de collèges/lycées sélectionnés. Dans chaque classe de 6ème (respectivement de 5ème), 2 élèves ont été tirés (filles et garçons, un redoublant et un non redoublant) de façon aléatoire et leurs parents ont été sélectionnés. Cela donne au total, 304 élèves et 304 parents d'élèves.

Tableau 41. Tailles des échantillons pour le cycle post-primaire au Burkina Faso

Régions		collèges/lycées à enquêter		Enseignants de 6ème et de 5ème (Langue et Mathématiques)	Responsables de collèges/lycées à enquêter	Elèves de 6ème et de 5ème	Parents d'élèves
		Total	public				
1	Boucle du Mouhoun	7	4	14	7	28	28
2	Cascades	3	2	6	3	12	12
3	Centre	17	3	34	17	68	68
4	Centre-Est	6	4	12	6	24	24
5	Centre-Nord	5	3	10	5	20	20
6	Centre-Ouest	8	4	16	8	32	32
7	Centre-Sud	4	2	8	4	16	16
8	Est	4	2	8	4	16	16
9	Haut-Bassin	9	4	18	9	36	36
10	Nord	5	3	10	5	20	20
11	Plateau Central	4	2	8	4	16	16
12	Sahel	1	1	2	1	4	4
13	Sud-Ouest	3	2	6	3	12	12
TOTAL		76	36	152	76	304	304

Source: à partir de l'EAE-TEC-Burkina Faso (2023).

2.3.2. Déroulement de l'enquête au Burkina Faso

Dans le but de respecter le chronogramme du projet, l'équipe de terrain a été constituée des enquêteurs ayant au moins un niveau doctorant et docteur en sciences économiques. L'idée était de réaliser la collecte des informations en un temps réduit étant donné les périodes des vacances des écoles-collèges et aussi d'obtenir des informations de qualité. Parmi les enquêteurs retenus 04 avaient le niveau doctorat/PhD, tandis que 06 étaient des doctorants. Le superviseur, ainsi que les deux contrôleurs sont tous des docteurs.

L'équipe de collecte de données est constituée de quinze (15) membres répartis comme suit :

- Deux (02) membres de l'équipe du projet (le coordonnateur principal et l'assistant de recherche) ;
- Un (01) superviseur ;
- Deux (02) contrôleurs ;
- Dix (10) enquêteurs.

L'opération de collecte de données s'est déroulée simultanément dans les 13 régions du Burkina Faso. Les activités de terrain devaient durer 18 jours à partir du mardi 09 Mai 2023. Cependant, un sérieux retard a été accusé dans le déploiement des équipes du fait de la complexité des procédures de décaissements des ressources financières de l'AUF. Face à cette situation, le coordonnateur national du projet a dû préfinancer les activités les plus urgentes pour permettre à l'équipe de se déployer sur le terrain avant la fin de l'année scolaire.

2.3.3. Taux de couverture des cibles de l'enquête au Burkina Faso

a) Taux de couverture pour le cycle primaire au Burkina Faso

Le tableau 7 révèle que les 13 régions du Burkina Faso ont été couvertes par l'enquête primaire. Il ressort également que le **taux de réalisation des enquêtes dans les écoles du primaire** est de l'ordre de 90%. En ce qui concerne les enseignants du primaire et les élèves du primaire, il ressort que leurs taux de couverture est de 90% respectivement pour chacune des catégories. Cependant, le taux de réalisation des chefs d'établissements est relativement faible de l'ordre de 80%. La non couverture totale dans tous les différents niveaux des écoles primaires s'explique par le fait que dans certaines localités, la période d'enquête a coïncidé avec la période d'examen blanc pour les élèves du CM2. A titre illustratif, à Banfora les élèves du primaire étaient en examen blanc régional. De plus, la situation sécuritaire dans certaines régions du pays (Boucle du Mouhoun, Ouahigouya, Kaya, Dori) n'a pas facilité la collecte des données dans ces zones. Enfin, la faible collaboration de certains enseignants qui ont exigé des perdièmes avant d'être enquêtés a contribué à expliquer cette couverture impariale des cibles attendues.

Tableau 42. Taux de couverture pour le cycle primaire au Burkina Faso

Régions	Nombre établissement primaire	Enseignants de CM2	Responsables d'établissement (Directeurs)	Elèves de CM2
Centre-Ouest	8	7	6	32
Centre-Est/Centre	9	9	8	36
Centre-Nord/Centre	9	9	9	36
Est/Centre	8	8	8	31
Centre-Sud/Plateau Central	9	9	9	36
Haut-Bassin/Haut-Bassin	11	12	9	43
Sahel	4	4	4	16
Nord/centre	10	10	10	40
Sud-Ouest/Centre	5	5	5	21
Boucle du Mouhoun/ Plateau Central	8	7	4	32
Résultat de l'enquête cycle primaire				
Total réalisé	81	80	72	333
Total Attendu	90	90	90	360
Taux de réalisation(%)	90%	90%	80%	90%

Source: à partir de l'EAE-TEC-Burkina Faso (2023).

b) Taux de couverture pour le cycle post-primaire au Burkina Faso

Le tableau 43 révèle que les 13 régions du Burkina Faso ont été couvertes par l'enquête post-primaire. Il ressort également que le taux de réalisation des collèges/lycées ainsi que les élèves des collèges/lycées présentent les mêmes taux de couverture de l'ordre de 71% et 72%. Par ailleurs, les taux de couverture pour les enseignants et les chefs d'établissements des collèges/lycées interviewés sont relativement faible respectivement de 63%. La non couverture dans les collèges/lycées s'explique par le fait que le troisième trimestre tire vers sa fin ainsi que l'approche des vacances de l'année scolaire 2022-2023. Ce qui a rendu indisponible beaucoup d'élèves des collèges/lycées. De même, la situation sécuritaire dans certaines régions du pays (Boucle du Mouhoun, Ouahigouya, Kaya, Dori) n'a pas facilité la collecte des données dans ces zones. Aussi, la faible collaboration de certains enseignants qui ont exigé des perdièmes avant d'être enquêter contribue à expliquer ce non couverture totale de cibles attendues. Enfin, l'arrivée tardive de la note officielle du Ministère en charge de l'Education, le MNAPL.

Tableau 43. Taux de couverture pour le cycle post-primaire au Burkina Faso

Régions	Nombre des collèges/lycées	Enseignants des collèges/lycées	Responsables des collèges/lycées	Elèves de 6 ^{ème} et de 5 ^{ème}	Fiches Parents
Centre-Ouest	8	12	6	32	64
Centre-Est/Centre	8	16	7	32	64
Centre-Nord/Centre	5	10	5	20	56
Est/Centre	5	6	4	20	50
Centre-Sud/Plateau Central	5	6	5	20	56
Haut-Bassin/Haut-Bassin	7	11	6	28	68
Sahel	1	2	1	4	15
Nord/centre	7	20	7	27	68
Sud-Ouest/Centre	3	4	3	8	26
Boucle du Mouhoun/ Plateau Central	5	8	4	28	44
Résultat de l'enquête cycle post-primaire					
Total réalisé	54	95	48	219	511
Total prévu	76	152	76	304	664
Taux de réalisation	71%	63%	63%	72%	77%

Source: à partir de l'EAE-TEC-Burkina Faso (2023).

2.4. Questionnaires et bases de données sur la transition école-collège

2.4.1. Les questionnaires de l'enquête

La collecte des informations dans le cadre de l'enquête sur l'amélioration de l'environnement de la transition Ecole-Collège (EAE-TEC, 2023) s'est effectuée à l'aide d'un questionnaire contextuel. Etant donné la nature des informations qui sont collectées, quatre formulaires différents ont été conçus dont un pour chaque une unité statistique. Ainsi, chaque questionnaire s'adresse de manière respective aux élèves, aux enseignants, aux parents d'élèves et aux responsables d'établissement. En tenant compte des deux phases de la transition école-collège, l'enquête dispose au total de huit (08) questionnaires¹⁹ :

- Un formulaire « Elèves » du cycle primaire (classe de CM2) ;
- Un formulaire « Elèves » du cycle secondaire (classe de 6^{ème}) ;
- Un formulaire « Parents d'élèves » du cycle primaire (classe de CM2) ;
- Un formulaire « Parents d'élèves » du cycle secondaire (classe de 6^{ème}) » ;
- Un formulaire « Enseignants du primaire »
- Un formulaire « Enseignants du secondaire »
- Un formulaire « Chef d'établissement du primaire »
- Un formulaire « Chef d'établissement du secondaire ».

¹⁹ Les différents supports de collecte des données (questionnaires) peuvent être obtenus auprès du programme APPRENDRE. Tous les huit questionnaires ont été employés dans chaque pays, mais contextualisés selon les spécificités des systèmes éducatifs.

Les facteurs extrascolaires regroupent deux sous-groupes de facteurs. Le premier sous-groupe de facteurs concerne les caractéristiques personnelles de l'élève. A cet effet, un questionnaire renseignant sur ces informations a été adressé aux élèves. Le second groupe de facteurs est lié à l'environnement ou ménage dans lequel vit l'enfant ; ainsi un questionnaire sur les conditions de vie du ménage a été adressé aux parents ou tuteurs de l'apprenant. En ce qui concerne les facteurs scolaires, deux catégories de facteurs sont constituées notamment les facteurs au niveau de la classe. A ce niveau, plusieurs acteurs fourniront des informations sur ces derniers. A cet effet, un questionnaire sera adressé aux enseignants, responsables des classes ; ce questionnaire identifiera les informations sur la relation entre l'enseignant et l'élève, ainsi que sur certaines caractéristiques de la classe qui permettront de mieux appréhender l'environnement de de transition au niveau de la classe. Les facteurs au niveau de l'établissement ont été renseignés par les responsables de l'établissement. Par la suite, un autre questionnaire sera adressé aux responsables d'établissements (primaires et secondaires) afin de recueillir les informations sur les caractéristiques de l'école, la relation entre école-maitre, les caractéristiques communautaires et certains facteurs institutionnels qui peuvent entrer dans l'appréciation de l'environnement de la transition école-collège.

Les facteurs scolaires quant à eux sont regroupés en deux catégories (Classes et Établissements). Pour ce qui est des facteurs au niveau de la classe, plusieurs acteurs ont fourni des informations sur ces derniers. A cet effet, un questionnaire est adressé aux enseignants, responsables des classes ; ce questionnaire identifie les informations sur la relation entre l'enseignant et l'élève, ainsi que sur certaines caractéristiques de la classe permettant de mieux appréhender l'environnement de la transition au niveau de la classe. Concernant les facteurs au niveau de l'établissement. Ils sont renseignés par les responsables de l'établissement. Ainsi, un autre questionnaire a été adressé aux responsables d'établissements (primaires et secondaires) afin de recueillir les informations sur les caractéristiques de l'école, la relation entre école-maitre, les caractéristiques communautaires et certains facteurs institutionnels qui peuvent entrer dans l'appréciation de l'environnement de la transition école-collège.

Par ailleurs, le livret servant d'évaluation des apprentissages des élèves est le support d'enquête essentiellement adressé aux élèves. C'est un document évaluatif des apprentissages de base des élèves qui regroupe l'ensemble des questions auxquelles l'élève devrait normalement être capable de répondre. Ainsi, un livret est conçu pour les élèves du primaire et deux autres distinctement pour élèves de 6^e (1^{ère} année du secondaire) et de 5^e (2^{ème} année du secondaire). Les tests d'apprentissages des apprenants portent sur deux matières, les Mathématiques et la Langue. Les compétences de base sont celles qui sont nécessaires à la bonne poursuite d'une scolarité ultérieure. Le plus important n'est pas de transcrire ce qu'il aura appris en classe, mais qu'à partir de ces apprentissages, les apprenants soient capables de faire des d'extrapolations, de réfléchir indépendamment de la matière, de faire recours à leurs connaissances dans n'importe quelle situation de la vie, tout en adoptant des stratégies efficaces d'apprentissages. Cela permettrait d'être polyvalent peu importe le parcours scolaire qu'il choisira. Le tableau 44 ci-dessous condense les informations à collecter en fonction de chaque support d'enquête.

Tableau 44. Récapitulatif des supports de collecte de données selon les unités statistiques

Supports de collecte de données	Unités statistiques				
	Objectifs	Elèves	Parents/tuteurs	Enseignants	Responsables
Livrets d'évaluation des élèves (en mathématiques et en langue)	Evaluation des apprentissages des élèves	OUI	NON	NON	NON
Questionnaires contextuels	Identification des facteurs à la fois scolaires et extrascolaires qui déterminent la transition école-collège	<p>OUI</p> <ul style="list-style-type: none"> -les caractéristiques individuelles (âge, sexe, redoublement, fréquentation préscolaire, santé, confiage, etc.) -Les ressources éducatives et son bien-être à l'école -Parcours scolaire élève depuis le début de sa scolarité jusqu'au niveau actuel (redoublement, statut de scolarisation, quartier implantation école (nom de l'école), type d'école, sous-système de fréquentation, zone d'implantation de l'école) - les relations avec ses pairs à l'école (-perception de l'enfant du secondaire (contact avec l'enseignant, les pairs, etc.) 	<p>OUI</p> <ul style="list-style-type: none"> -caractéristiques du ménage (taille, langue parlée à la maison, conditions de vie, etc.) -le statut socio-économique des parents (père/tuteur, mère/tutrice) : éducation, revenu -Les caractéristiques infrastructurelles de base -la relation entre l'enfant et les membres du ménage -La régularité dans l'utilisation de la langue d'enseignement (français ou anglais) dans le ménage 	<p>OUI</p> <ul style="list-style-type: none"> -caractéristiques de l'enseignant -les caractéristiques de la classe (équipement pédagogique et matériel, etc.) -Les pratiques pédagogiques - La régularité dans l'utilisation des langues d'enseignement (français ou anglais) au sein de la salle de classe -la relation entre l'enseignant et l'élève (stratégies adoptées par l'élève au sujet du changement d'environnement scolaire) 	<p>OUI</p> <ul style="list-style-type: none"> -caractéristiques du responsable d'établissement (individuelles, formation académique et professionnelle, statut de rémunération, etc.) -les caractéristiques de l'école (équipement pédagogique et matériel, palmarès scolaire, calendriers scolaires, etc.) -Les caractéristiques communautaires -Les relations avec les parents et la communauté -Les caractéristiques institutionnelles (organisation des examens et concours, disponibilité du nombre de place lors d'un concours,

Source : à partir de l'EAE-TEC (2023).

2.4.2. Saisie des données et constitution des bases de données

L'opération de saisie des données a suivi la collecte des données sur le terrain. Pour faciliter l'harmonisation des bases de données et réduire les risques et erreurs, l'opération de saisie des données s'est concentrée au Cameroun. Les questionnaires des deux autres pays (Tchad et Burkina Faso) ont été vérifiés et classés, puis expédiés au Cameroun. La saisie des données s'est faite par une équipe constituée de onze (11) agents, dont un (01) contrôleur de saisie et dix (10) agents de saisie.

La saisie des données s'est effectuée en deux semaines à l'aide du logiciel professionnel CSPRO version 7.1. Après conception des masques de saisie correspondant à chaque type de questionnaire, le contrôleur de saisie s'est rassuré de la possibilité de fusion des données en insérant des variables d'identification. Ainsi, il est par exemple possible de fusionner pour un même pays les données des écoles, des enseignants, des élèves et des parents afin de bien retracer les caractéristiques scolaires et extrascolaires de réussite de l'enfant. De la même manière la fusion des données est possible entre pays pour envisager des analyses comparatives et transversales.

Une fois la saisie des données effectuée, les différentes bases de données obtenues pour chaque pays ont été remises aux équipes de recherche pour traitement et épuration. Ces dernières avaient une meilleure connaissance de la conduite de la collecte des données sur le terrain et des ajustements éventuels à opérer au niveau des bases de données. Au final, les bases de données traitées ont été exportées au format du logiciel STATA version 17 pour engager les analyses. On désigne les bases de données respectivement par :

- **EAE-TEC-Cameroun (2023)** : Enquête sur l'Amélioration de l'Environnement de la Transition Ecole-Collège au Cameroun conduite en 2023.
- **EAE-TEC-Tchad (2023)** : Enquête sur l'Amélioration de l'Environnement de la Transition Ecole-Collège au Tchad conduite en 2023.
- **EAE-TEC-Burkina Faso (2023)** : Enquête sur l'Amélioration de l'Environnement de la Transition Ecole-Collège au Burkina Faso conduite en 2023.

3. Méthodes d'analyse des données

Cette section présente les quatre points des méthodes d'analyse des données. Premièrement, la contextualisation et la mesure de la transition. Deuxièmement, les outils statistiques pour la description des variables. Troisièmement, le modèle économétrique logit/probit pour l'analyse des déterminants et quatrièmement, les méthodes de décomposition pour l'analyse de genre.

3.1. Contextualisation et mesure de la transition école-collège

La transition du cycle primaire (école) vers le cycle secondaire ou post-primaire (collège) est définie comme un passage prévu et attendu dans la trajectoire scolaire d'un élève. Cependant, ce processus est encadré et peut différer selon les systèmes éducatifs. Par exemple, au Cameroun, la transition école-collège est sanctionnée par la double évaluation d'un examen de

fin de cycle primaire (CEP dans le sous-système francophone et FSLC dans le sous-système anglophone) et le concours d'entrée dans une classe du cycle secondaire selon le type d'enseignement (général ou technique) choisi pour l'enfant. De manière **différente** au Burkina Faso, la transition scolaire passe uniquement par la réussite à l'examen du Certificat d'Études Primaires (CEP) qui sanctionne la fin du cycle primaire.

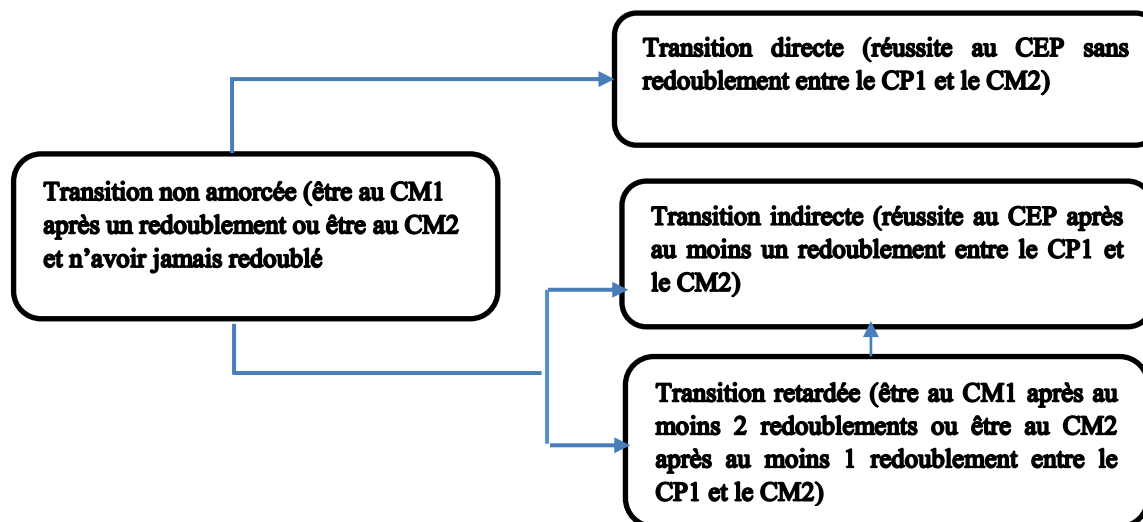
Cependant, au Tchad et avant 2014, la transition école-collège était régulée par un concours d'entrée en 6^{ème}. Depuis décembre 2014, l'arrêté n°253/PR/MENPC/SEENPC/SG/2014 portant flux de passage automatique des élèves dans les classes intermédiaires a mis un terme à ce test. Cet arrêté stipule en son article 4 que le passage en classe supérieure dans le cycle primaire est automatique dans les classes de niveau un (CP1, CE1 et CM1) et, se fait par la somme des moyennes trimestrielles divisée par trois, dans les classes 2 (CP2, CE2 et CM2). Le passage du cycle primaire au cycle moyen est conditionné par l'obtention des moyennes par l'élève au cours moyen deuxième année (CM2) dans les matières fondamentales (dictée, paragraphe, langues, calcul, écriture, géographie, science d'observation, éducation civique et dessin). Le Délégué régional de l'éducation nationale proclame la liste des élèves de sa circonscription promus à l'enseignement moyen par arrêté du Recteur d'académie rendu publique au plus tard deux mois avant la rentrée scolaire.

Ces différentes situations imposent de contextualiser la mesure de la transition école-collège. On peut alors suggérer une quatre (4) types ou niveaux de transition : la transition directe, la transition indirecte, la transition retardée et la transition potentielle non amorcée.

- **la transition directe (réussie)** regroupe tous les élèves de 6^{ème} et 5^{ème} (cycle secondaire ou post-primaire) qui n'ont repris aucun niveau d'étude durant le cycle primaire ;
- **la transition indirecte (réussie)** regroupe tous les élèves de 6^{ème} et 5^{ème} (cycle secondaire ou post-primaire) qui ont repris au moins une fois durant le cycle primaire ;
- **la transition retardée (non réussie)** regroupe tous les élèves de CM2 qui ont redoublé au moins une fois les classes 2 (CP2, CE2, CM2). On ne s'intéresse pas au redoublement dans les classes de classes 1 (CP1, CE1 et CM1) car le passage est automatique au Tchad conformément aux termes de l'arrête 253 cité ci-haut.
- **la transition potentielle non amorcée** regroupe tous les nouveaux élèves du CM2. Les redoublants de la classe de CM2 ne sont pas concernés par cette catégorie²⁰.

²⁰ Ce type de transition n'a pas été analysé dans l'étude, faute de données disponibles.

Graphique 11. Contextualisation et mesure de la transition école-collège



Source : synthèse des auteurs.

Par ailleurs, le choix de cette formalisation de mesure de la transition école-collège repose sur la nature des données d'enquête collectées. En effet, plusieurs contraintes diverses (financières, sécuritaires, harmonisation entre pays, crise sanitaire due à la pandémie de COVID-19, etc.) ont empêché d'effectuer une enquête en deux phases successives dans les mêmes établissements, ce qui aurait permis de conduire une analyse de cohorte des élèves. Ainsi, la présente enquête repose uniquement sur des données collectées en coupe instantanée à la fin de l'année scolaire 2021-2022 sur les élèves aussi bien du primaire que du collège, et de manière harmonisée dans les trois pays de l'étude. De plus, l'enquête ne permet pas de saisir l'importance des phénomènes d'abandon de scolarité en cours et à la fin du cycle primaire, qui sont des causes de la non transition vers le collège. De même, les abandons en cours du premier cycle du secondaire ne sont pas abordés bien qu'ils expliquent le non achèvement du collège.

Pour apprécier la transition du primaire vers le secondaire, les données retracent les parcours scolaires des élèves du collège. La transition des élèves en classe de fin du cycle primaire (CM1/CM2) n'est pas connue. Néanmoins, l'enquête se déroulant en fin d'année, les notes des élèves permettraient d'avoir une bonne indication de la probabilité d'effectuer leur transition vers le collège. La mesure de la transition école-collège se trouve alors adaptée pour tenir compte de la nature et la structure des données collectées. La classification présentée dans le graphique 11 constitue une contribution à la littérature existante. Elle met en évidence les fortes différences de parcours scolaires entre deux catégories d'élèves : ceux qui ont un parcours de réussite d'une part, et ceux qui ont un parcours difficile qui pourrait devenir un

parcours d'échec (abandon scolaire) d'autre part. Cette classification est donc d'un intérêt crucial pour les politiques éducatives car elle permet de bien documenter et analyser le rôle des caractéristiques individuelles, familiales et contextuelles (situationnelles) associées à chaque catégorie d'élève. En outre, elle offre la possibilité d'établir les corrélations robustes avec les caractéristiques étudiées à travers les enquêtes effectuées.

3.2. Outils statistiques pour la description des variables

L'analyse quantitative des données collectées à travers l'enquête s'est faite à l'aide de plusieurs outils statistiques nécessaires à la description des variables. Il s'agit principalement de la présentation des caractéristiques de tendance centrale des variables telles que la moyenne, le minimum, le maximum, le mode. En outre, quelques caractéristiques de dispersion des variables telles que la variance et l'écart-type sont également présentés pour décrire les variables retenues dans l'analyse.

3.3. Modèle économétrique logit/probit pour l'analyse des déterminants

Pour identifier les facteurs scolaires et extrascolaires qui agissent sur la transition des élèves du cycle primaire vers le cycle secondaire, la méthode de variable qualitative sera adoptée. Il s'agit de définir, pour chaque type de transition décliné dans la sous-section précédente, une variable dépendante qualitative qui prend la valeur 1 si l'élève est de la catégorie concernée, 0 sinon. Ainsi, les effets de l'environnement scolaire et extrascolaire sur les types de transition seront analysés.

Un modèle de régression logistique a été utilisé pour identifier les facteurs scolaires et extrascolaires explicatifs de la transition scolaire du cycle primaire au cycle post-primaire. Sa formule est la suivante :

$$\text{logit}[P(Y = 1|X)] = \Phi(X\beta) = \frac{1}{1+e^{-X\beta}} \quad (1)$$

Où Y est une variable binaire qui prend la valeur 1 si l'élève a réussi sa transition scolaire, 0 sinon ; $P(Y = 1|X)$ est la probabilité pour qu'un élève réussisse sa transition scolaire ; $\Phi(\cdot)$ est la fonction de distribution cumulative de la loi logistique; X est un vecteur de variables scolaires et extrascolaires explicatives ; et β est un vecteur de paramètres à estimer,

Après transformation de (1), le modèle économétrique peut être écrit sous la forme suivante :

$$\text{logit} \left[\ln \left(\frac{P(Y=1|X)}{P(Y=0|X)} \right) \right] = X\beta + \varepsilon \quad (2)$$

Où ε est un vecteur des termes d'erreur aléatoire et $\left(\frac{P(Y=1|X)}{P(Y=0|X)} \right)$ la probabilité relative pour qu'un élève réussisse sa transition scolaire.

Les facteurs scolaires et extrascolaires explicatifs de la transition scolaire du cycle primaire au cycle post-primaire considérés s'articulent autour des caractéristiques des élèves, des

caractéristiques liées à la qualité de l'offre éducative et à la qualité de la demande éducative, ainsi qu'à leurs interactions. La qualité de l'offre éducative est le résultat de la mise œuvre des politiques éducatives, notamment les infrastructures, l'équipement, la formation initiale et continue des enseignants, les ressources pédagogiques, l'élaboration des curricula et les motivations ayant pour objectifs d'améliorer les compétences des élèves et par conséquent la transition école-collège.

Pour réduire les biais statistiques et économétriques, plusieurs autres variables telles que les facteurs d'efficacité pédagogiques n'ont pas été retenues. Il s'agit par exemple des caractéristiques des enseignants (expérience, parcours, type de formation initiale, type de pédagogie mise en œuvre), l'encadrement pédagogique par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques, le fonctionnement des cellules pédagogiques, les profils des responsables des établissements scolaires, les curricula et programmes d'enseignement, les méthodes pédagogiques mises en œuvre au sein de l'établissement scolaire, la disponibilité des ressources pédagogiques, l'organisation scolaire au sein de l'établissement (temps scolaire, pauses, mi-temps, etc.).

Toutefois, les variables retenues dans l'analyse et résumées dans le tableau 45 ci-dessous sont généralement identifiées dans la littérature pour expliquer les performances scolaires des élèves et même leur transition du primaire vers le collège. Non sans ignorer l'importance d'autres déterminants importants, la méthodologie se trouve donc plus orientées vers le profil des élèves et leurs interactions avec leur environnement (à l'école, à la maison, avec la communauté). Les effets potentiels attendus de chacune des variables sur la transition école-collège sont également présentés dans le tableau.

Tableau 45. Effets potentiels des déterminants de la transition école-collège

Déterminants	Signes attendus
<i>Caractéristiques des élèves</i>	
Sexe masculin (1=Oui; 0=Non)	+
Age (années)	+
Fréquentation maternelle (1=Oui; 0=Non)	+
Hâte d'arriver au secondaire (1=Oui; 0=Non)	+
Milieu de résidence (1=Urbain; 0=Rural)	+
<i>Interaction élèves et environnement scolaire (qualité de l'offre éducative)</i>	
Nombre de redoublement du CP1 au CM2	-
Est en bon terme avec ses enseignants (1=Oui; 0=Non)	+
Informations reçues des enseignants sur le secondaire (1=Oui; 0=Non)	+
A visité un établissement secondaire étant au primaire (1=Oui; 0=Non)	+
Bon état d'esprit après avoir reçu des enseignants des informations sur le secondaire (1=Oui; 0=Non)	+
Accès à un livre de littérature que l'on peut amener à la maison (1=Oui; 0=Non)	+
Accès à un livre de mathématique que l'on peut amener à la maison (1=Oui; 0=Non)	+
<i>Interaction élèves et environnement familial (qualité de la demande éducative)</i>	
Petit déjeuné (1=Oui; 0=Non)	+
Nombre d'heure consacré par jour aux révisions des cours et exercices à maison	+
Informations reçues des parents sur le secondaire (1=Oui; 0=Non)	+
Travaux extrascolaires (1=Oui; 0=Non)	-
Utilisation de moustiquaire (1=Oui; 0=Non)	+
Liberté de se balader avec les amis après les cours (1=Oui; 0=Non)	-
La situation financière de la famille est au moins moyenne (1=Oui; 0=Non)	+
La langue maternelle est la plus couramment parlée à la maison (1=Oui; 0=Non)	-
Le père a une éducation formelle (1=Oui; 0=Non)	+
<i>Interaction famille et environnement scolaire (interaction en offre et demande éducative)</i>	
Parents informés des activités scolaires (1=Oui; 0=Non)	+

Source : synthèse des auteurs.

3.4. Méthodes de décomposition pour l'analyse de genre

Aussi, pour apprécier la discrimination entre les élèves selon le genre ou selon le milieu de résidence, une méthode de décomposition est utilisée. L'étude s'inspire de l'extension de méthode de décomposition d'Oaxaca –Blinder (1973) dans le cas où la variable dépendante est qualitative. En effet, la méthode de décomposition d'Oaxaca-Blinder (1973) s'applique que dans le cas où la variable dépendante est quantitative continue. Dès lors que la variable dépendante est catégorielle, elle est limitée et les estimations obtenues par la méthode des moindres carrés ordinaires (MCO) sont biaisées. Fairlie (2004) propose une méthode permettant de surmonter ces limites. L'intérêt du modèle de Fairlie réside dans le fait qu'il permet de mesurer l'écart de chance de transition entre les filles-garçons ainsi que des facteurs pouvant influencer cet écart. Les trois étapes de cette méthode selon Boutchenik et al. (2018) sont les suivantes, en prenant le groupe des garçons comme référence (contrefactuel) et comme variable d'intérêt le fait d'être en transition (qui vaut 0 ou 1 selon le type de transition). L'encadré 2 ci-dessous présente ces étapes.

Parvenu au terme de ce chapitre, force est de noter que l'analyse de la transition école-collège dans les trois pays de l'étude a nécessité une démarche méthodologique rigoureuse. Celle-ci a d'une part consisté à la collecte des données d'enquête, à la suite des données qualitatives de focus groups discussions qui ont servi d'affiner l'identification des facteurs potentiels de la transition école-collège et de construire les outils de collecte des données d'enquête (questionnaire). Cette première articulation méthodologique a abouti à l'obtention de différentes bases de données se rapportant à chaque cycle d'étude (primaire et secondaire) et chaque pays de l'étude (Cameroun, Tchad et Burkina Faso). La deuxième articulation a consisté à mobiliser les outils et techniques mathématiques, statistiques et économétriques permettant de mettre à l'épreuve les données collectées et aboutir à des résultats qui serviront de réponse à la question de recherche de l'étude. Ces résultats sont présentés dans le dernier chapitre de ce rapport.

Encadré 2 : Méthode d'analyse de décomposition de genre

Pour tester la présence de disparités de genre, notamment l'existence de discriminations, dans la transition scolaire du cycle primaire au cycle post-primaire, la méthode de décomposition de Powers, Yoshioka et Yun (2011) a été utilisée pour identifier les sources de disparités de la transition scolaire entre les filles et les garçons et leurs facteurs scolaires et extrascolaires explicatifs.

En considérant le groupe des garçons comme groupe de référence et celui de fille comme groupe de comparaison, la différence moyenne de la probabilité de transiter des filles (F) et des garçons (G) peut être décomposée comme suit :

$$\ln \left(\frac{P(Y=1|X)}{P(Y=0|X)} \right)_F - \ln \left(\frac{P(Y=1|X)}{P(Y=0|X)} \right)_G = (X_F \beta_F - X_G \beta_G) + (\varepsilon_F - \varepsilon_G)$$

Après transformation, on obtient :

$$\ln \left(\frac{P(Y=1|X)}{P(Y=0|X)} \right)_F - \ln \left(\frac{P(Y=1|X)}{P(Y=0|X)} \right)_G = \beta_F (X_F - X_G) + (\beta_F - \beta_G) X_G + (\varepsilon_F - \varepsilon_G)$$

La première partie de la décomposition, $E = \beta_F (X_F - X_G)$, appelée composante expliquée ou effets des caractéristiques se réfère aux différences de taux transition scolaire entre les filles et les garçons qui sont attribuables aux différences de dotations ou de caractéristiques avec l'hypothèse d'une absence de discrimination. Elle représente la différence qui aurait été obtenue si les filles avaient les mêmes caractéristiques que les garçons. Un coefficient E_k positif indique la réduction attendue de l'écart de taux transition scolaire entre les filles et les garçons si les filles étaient égales aux garçons dans la distribution des caractéristiques (X_k).

La deuxième partie de la décomposition, $C = (\beta_F - \beta_G) X_G$, appelée composante inexpliquée ou effets de coefficients fait référence aux différences de taux transition scolaire entre les filles et les garçons qui sont attribuables aux différences de coefficients ou d'effets. Elle représente la différence qui aurait été obtenue si les filles avaient les mêmes réponses comportementales que les garçons aux caractéristiques. Cette composante capte les différences de taux transition scolaire expliquée par les discriminations en faveur des garçons. Un coefficient C_k négatif indique l'augmentation attendue de l'écart entre les filles et les garçons si les filles avaient le même rendement du risque, ou les mêmes réponses comportementales, que les garçons.

Chapitre 4 : Résultats de l'étude

L'objectif de ce chapitre est de présenter les résultats des analyses effectuées à partir des données primaires de l'enquête sur l'amélioration de l'environnement de la Transition Ecole-Collège dans les trois pays de l'étude. Pour cela, nous présenterons tour à tour les trajectoires scolaires de la transition école-collège, ensuite les profils des élèves en lien avec leurs trajectoires de transition, puis les déterminants de la transition école-collège suivis d'une analyse de disparités de genre, enfin un examen de la durée de survie des élèves en début de cycle secondaire.

1. Trajectoires scolaires de la transition école-collège

La présentation de la trajectoire de la transition école-collège passe par trois points. Premièrement, la présentation de la trajectoire scolaire de la transition école-collège au Cameroun. Ensuite, la présentation de la trajectoire scolaire de la transition école-collège au Tchad et enfin, la présentation de la trajectoire scolaire de la transition école-collège au Burkina Faso.

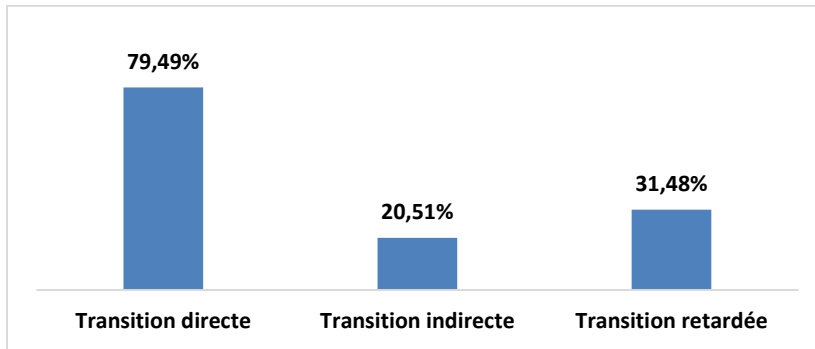
1.1. Trajectoires scolaires de la transition école-collège au Cameroun

Au Cameroun, la trajectoire scolaire de la transition école-collège s'est faite suivant quatre étapes. Premièrement selon, l'aperçu général des trajectoires scolaires de la transition. Deuxièmement, selon le milieu de résidence, troisièmement, selon le sexe et quatrièmement, selon le sous-système éducatif.

1.1.1. Aperçu général des trajectoires scolaires de la transition au Cameroun

En s'appuyant sur le cadre contextuel de mesure de la transition école-collège présenté dans le graphique 11 du chapitre précédent, il est possible de mettre en évidence les trajectoires scolaires de la transition école-collège au Cameroun. Le graphique 12 ci-dessous résume les taux de transition directe, indirecte et retardée. On note par exemple que 79,49% des élèves enquêtés ont réussi de manière directe leur transition. La transition indirecte est plus faible et se situe à 20,51%. Cependant, 31,48% des élèves sont retardés dans leur processus de transition, c'est-à-dire qu'en classe de CM1 ou CM2, ils ont connu au moins un échec durant leur cursus scolaire.

Graphique 12. Trajectoires scolaires de la transition au Cameroun

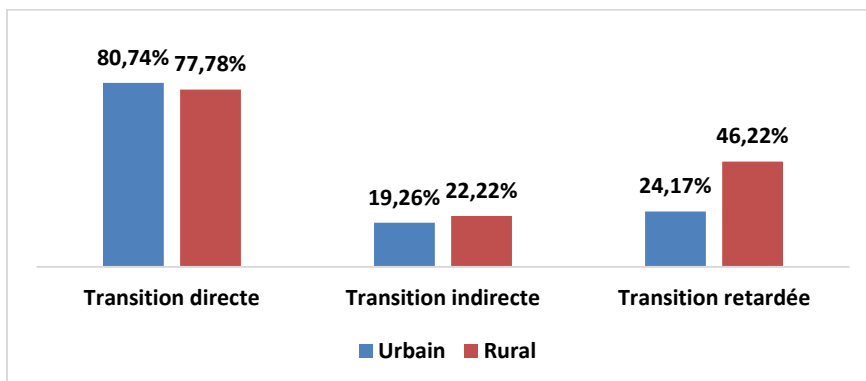


Source: à partir de l'EAE-TEC-Cameroun (2023).

1.1.2. Trajectoires scolaires de transition selon le milieu de résidence au Cameroun

Un examen des trajectoires scolaires de transition est pertinent selon plusieurs critères. Le premier arrêt est celui du milieu de résidence pour comparer la transition école-collège des élèves entre les zones urbaines et rurales. Le graphique 13 ci-dessous montre que l'écart n'est pas très important pour ce qui est de la transition directe car le taux s'élève à 80,74% dans la zone urbaine contre 77,78% en zone rurale. Cependant, l'écart est plus important pour la transition retardée. On note effectivement que les élèves en milieu rural sont plus enclins à être retardés dans leur processus de transition (46,22%) comparativement aux élèves du milieu urbain (24,17%).

Graphique 13. Trajectoires scolaires de la transition selon le milieu de résidence au Cameroun

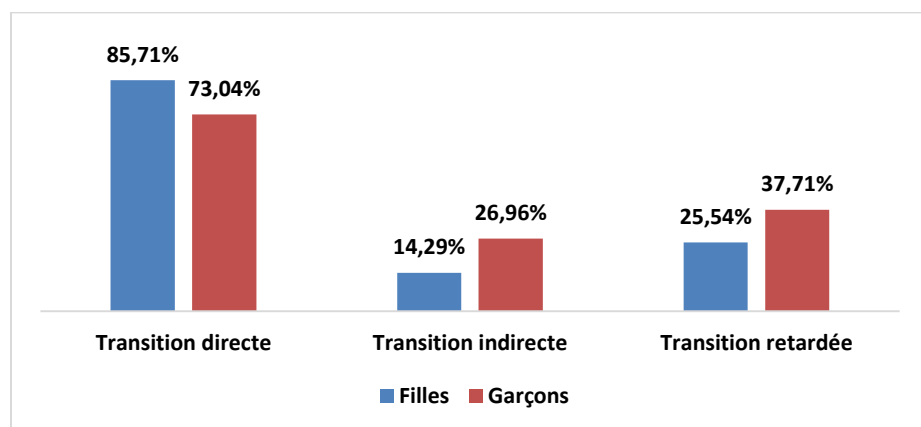


Source: à partir de l'EAE-TEC-Cameroun (2023).

1.1.3. Trajectoires scolaires de transition selon le sexe au Cameroun

Le deuxième arrêt compare les trajectoires scolaires de transition entre les filles et les garçons scolarisés. Les résultats sont présentés dans le graphique 14 ci-dessous. On note que les tendances de performance scolaire des élèves au cycle primaire sont conservées en matière de transition école-collège. En effet, les filles sont plus performantes et transitent mieux du primaire au secondaire. En effet, 85,71% des filles réussissent de manière directe leur transition, contre 73,04% seulement de garçons.

Graphique 14. Trajectoires scolaires de la transition selon le sexe au Cameroun

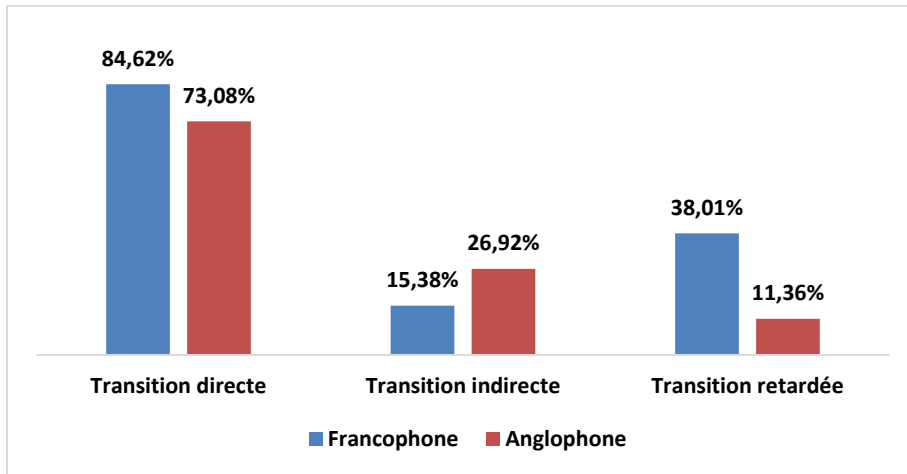


Source: à partir de l'EAE-TEC-Cameroun (2023).

1.1.4. Trajectoires scolaires de transition selon le sous-système éducatif au Cameroun

Le dernier arrêt s'appesantit sur le sous-système éducatif et se propose de comparer les performances de transition école-collège des sous-systèmes francophone et anglophone. Les résultats présentés dans le graphique 15 ci-dessous montrent des évidences ambiguës. En matière de transition directe, le sous-système francophone est plus performant car 84,62% des élèves réussissent leur transition contre 73,08% dans le sous-système anglophone. Cependant, concernant la transition retardée, les élèves du sous-système francophone sont plus vulnérables car 38,01% sont retardés dans leur processus contre 11,36% seulement dans le sous-système anglophone.

Graphique 15. Trajectoires scolaires de la transition selon le sous-système éducatif au Cameroun



Source: à partir de l'EAE-TEC-Cameroun (2023).

1.2. Trajectoires scolaires de la transition école-collège au Tchad

Présentons tour à tour les points suivants. Premièrement, l'analyse de la transition retardée selon le sexe. Deuxièmement, l'analyse de la transition retardée par zone de résidence, troisièmement, l'analyse de la transition directe et indirecte selon le sexe, quatrièmement, l'analyse de la transition directe et indirecte par milieu de résidence et cinquièmement, l'analyse de la transition réussie au Tchad.

1.2.1. Analyses de transition retardée selon le sexe au Tchad

La transition des élèves du primaire au Tchad pourrait avoir plusieurs déterminants. Le tableau A1 en annexe présente les statistiques descriptives de types de transition perçus au primaire par sexe. En s'intéressant à la variable transition qui est décomposée en transition retardée (TR) et transition potentielle non amorcée (TRnA) au Tchad, les résultats par sexe relèvent que le pourcentage des garçons ayant accusé du retard dans le processus de leur transition vers le secondaire (TR) est de 23,4% contre 16,7% chez les filles. Aussi, les filles qui sont au CM2 mais qui n'ont pas encore amorcé leur transition (nouveaux élèves de CM2) représentent 91,6% comparées aux garçons dont la proportion est 84,1%.

Ainsi, les facteurs essentiels susceptibles d'influencer la transition peuvent être :

- Les couts : les dépenses maximales par jour pour un élève du primaire au Tchad s'élèvent à 12 212 FCFA. En moyenne, les élèves de sexe féminin dépensent 155 FCFA par jour comparé à leurs homologues de sexe masculin (143 FCFA).
- La distance : on note qu'au Tchad, certains élèves parcourent une longue distance avant d'atteindre leurs établissements de formation. En effet, pour accéder à leurs établissements respectifs, les filles parcourent une distance moyenne de 1569 m comparées aux garçons qui parcourent 819 m.
- Le passage d'une classe à une autre est sanctionné par une moyenne de 10 sur 20 au Tchad. De l'ensemble des élèves enquêtés, la note moyenne obtenue est de 12,7 sur 20 pour les garçons comparativement à leurs homologues filles qui ont une note moyenne de 12,92 sur 20.

1.2.2. Analyse de transition retardée par zone de résidence au Tchad

Le tableau A2 en annexe présente les statistiques sur la transition des élèves du primaire au Tchad par milieu de résidence. Les résultats relèvent un grand écart de transition potentielle non amorcée (18,5%) et transition retardée (25%) lié à la zone de résidence. En effet, un bon nombre d'élèves du primaire résidant dans le milieu rural connaissent une transition retardée (37,6%) que leurs homologues du milieu urbain (12,6%). Aussi, les élèves du milieu urbain n'ayant pas encore amorcé représentent 93,1% en milieu urbain contre 74,6% en milieu rural.

1.2.3. Analyses de transition directe et indirecte par sexe au Tchad

Dans le cadre des analyses descriptives, elle est effectuée en termes des valeurs moyennes pour certains usages et de proportion pour d'autres variables. Cette approche permet de mieux fournir des informations plus pertinentes pour une comparaison du profil de transition des élèves garçons et filles de l'école primaire vers le collège.

Par rapport à la transition directe réussie (TDR), le Tableau A3 en annexe indique qu'en moyenne, 55,7% des élèves de sexe masculin réussissent leur transition contre 45,3% de ceux de sexe féminin. En ce qui concerne la transition indirecte réussie (TIR), sur l'ensemble d'élèves enquêtés, en moyenne, la TIR des élèves de sexe féminin est plus importante (54,7%) que celle des élèves de sexe masculin (44,3%). Autrement dit, les filles du cycle moyen ayant repris au moins une fois au cycle primaire sont plus nombreuses que les garçons.

Lorsqu'on s'intéresse à l'âge des élèves qui transitent de l'école primaire vers le collège, nous observons que l'âge moyen est quasiment équivalent entre les deux groupes et équivaut à 14 ans. Pour une meilleure qualité de transition, la variable heure de révision est renseignée. Il ressort que l'heure de révision des élèves est en moyenne autour de 1h30 mn au Tchad.

En tenant compte de la situation financière au sein des ménages, les résultats indiquent que 6,2% des garçons appartiennent à une famille très aisée et 17,7% à une famille aisée comparés aux filles dont les proportions ne sont que de 0,7% et 12,3% d'élèves appartenant à une famille très aisée et aisée respectivement. Pour les élèves ayant déclarés avoir des niveaux de vie difficiles, en moyenne, figure un taux élevé des élèves de sexe féminin (33,8%) contre 31% de

garçons.

1.2.4. Transition directe et indirecte retardée par milieu de résidence au Tchad

Dans le cadre des analyses descriptives portant sur la transition des élèves du collège (Tableau A4 en annexe), les résultats révèlent qu'il existe un écart de TDR de 10,4% entre les milieux de résidence. En effet, en moyenne 59,7% des élèves qui résident dans le milieu urbain réussissent leur transition directement contre 49,3% de ceux de la zone rurale. Pour ce qui est de la transition indirecte réussie, les résultats indiquent que 50,1% des élèves du milieu rural ont transité avec retard comparativement à ceux du milieu urbain (40,3%). En termes de distance, les élèves qui résident dans le milieu urbain sont plus éloignés de leur établissement éducatif. En effet, ces derniers parcourent en moyenne une distance de 1 654,3 m contre 1 237,3 m parcouru dans le milieu rural.

L'analyse par secteur montre qu'il y a plus de réussite de la transition Ecole-Collège dans les établissements publics que dans les établissements privés laïcs et confessionnels. En restant dans le secteur public, le taux de réussite est beaucoup plus élevé dans le Logone Occidental qu'à N'Djamena ou encore qu'au Ouaddaï comme l'illustre le tableau 46. Une particularité est que le taux de réussite par milieu de résidence le plus élevé est observé dans la zone rurale de la province de N'Djamena (81,8%).

Tableau 46. Transition Ecole-Collège réussie par milieu de résidence au Tchad

		Public	Privé confessionnel	Privé laïc
Logone occidentale	Urbaine	63,6%	9,1%	27,3%
	Rurale	66,7%	33,3%	0,0%
Ouaddaï	Urbaine	41,2%	35,3%	23,5%
	Rurale	75,0%	25,0%	0,0%
N'Djamena	Urbaine	47,4%	26,3%	26,3%
	Rurale	81,8%	18,2%	0,0%

Source: à partir de l'EAE-TEC-Tchad (2023).

L'analyse selon le cursus de formation (général ou technique) indique que le taux de réussite dans les établissements d'enseignement général est de 100 % dans la province du Logone Occidental et quel que soit le milieu et dans les autres provinces, il est au delà de 50 %. Par contre, dans les établissements d'enseignement technique de Logone occidentale, le taux de réussite de la transition est nul dans les deux milieux de résidence mais dans les autres provinces, il est faible.

Tableau 47. Transition Ecole-Collège réussie par cursus de formation au Tchad

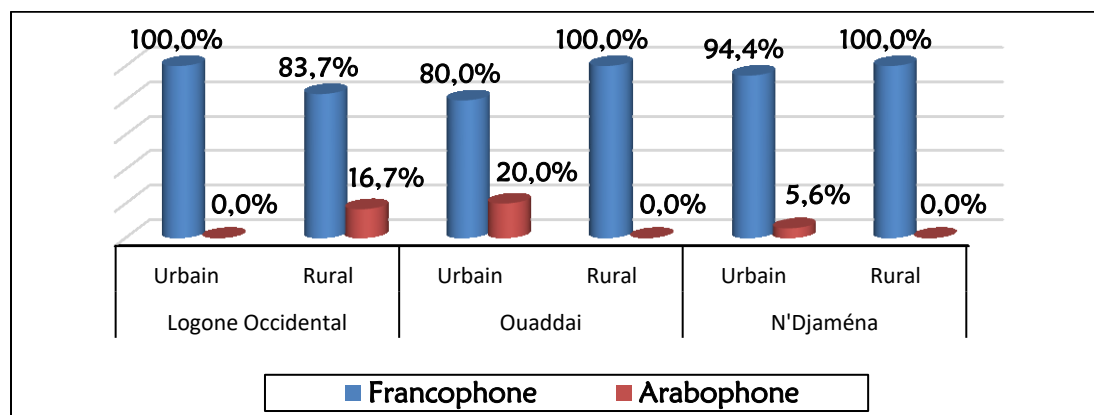
		Général	Technique
Logone occidentale	Urbaine	100,0%	0,0%
	Rurale	100,0%	0,0%
Ouaddaï	Urbaine	64,3%	35,7%
	Rurale	91,7%	8,3%
N'Djamena	Urbaine	76,5%	23,5%
	Rurale	63,6%	36,4%

Source: à partir de l'EAE-TEC-Tchad (2023).

1.2.5. Transition réussite selon le sous-système éducatif au Tchad

L'enquête réalisée permet d'explorer l'état de la transition Ecole-collège dans les sous-systèmes éducatifs adoptés par les écoles, selon les provinces et le milieu de résidence. Le graphique 16 indique que le sous-système francophone est le plus adopté quelle que soit la province retenue. Dans le Logone Occidental, le taux de réussite de la transition Ecole-Collège dans le sous-système francophone est plus élevé en milieu urbain (100%) que le milieu rural (83,3%). Par contre, la transition dans le sous-système arabophone est plus élevée dans le milieu rural (16,7%) contre 00% dans le milieu urbain. Dans le Ouaddaï, le taux de réussite de la transition dans le sous-système francophone est plus élevé dans le milieu rural (100%), tandis que le taux de réussite de la transition dans le sous-système arabophone est très élevé dans le milieu urbain (20%). A N'Djamena, la réussite des francophones est plus marquée dans le milieu rural (100%) que dans le milieu urbain (94,4%). Par contre, les arabophones réussissent mieux dans le milieu urbain (5,6%).

Graphique 16. Transition Ecole-Collège réussie selon le sous-système éducatif au Tchad



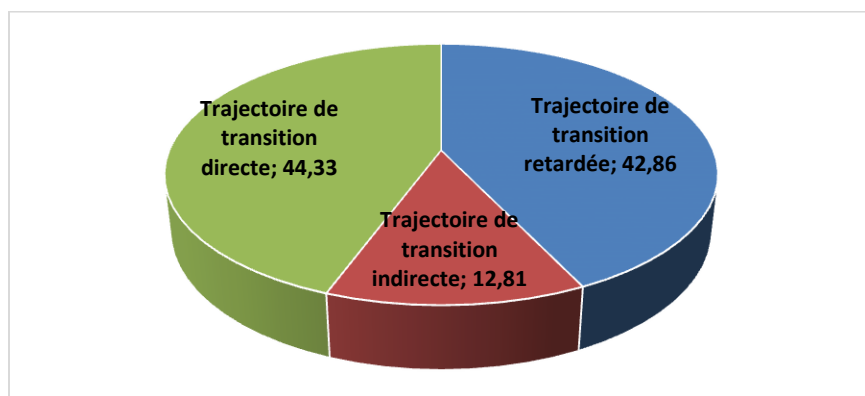
Source: à partir de l'EAE-TEC-Tchad (2023).

1.3. Trajectoires scolaires de la transition école-collège au Burkina Faso

Présentons la trajectoire scolaire de la transition école-collège au Burkina Faso en quatre points. Premièrement selon, l'aperçu général des trajectoires scolaires de la transition. Deuxièmement, la trajectoire scolaire de la transition retardée, troisièmement, la trajectoire scolaire de la transition indirecte et quatrièmement, la trajectoire scolaire de la transition directe.

1.3.1. Aperçu général des trajectoires scolaires de la transition au Burkina Faso

Graphique 17. Les trajectoires scolaires de la transition école-collège au Burkina Faso



Source: à partir de l'EAE-TEC-Burkina Faso (2023).

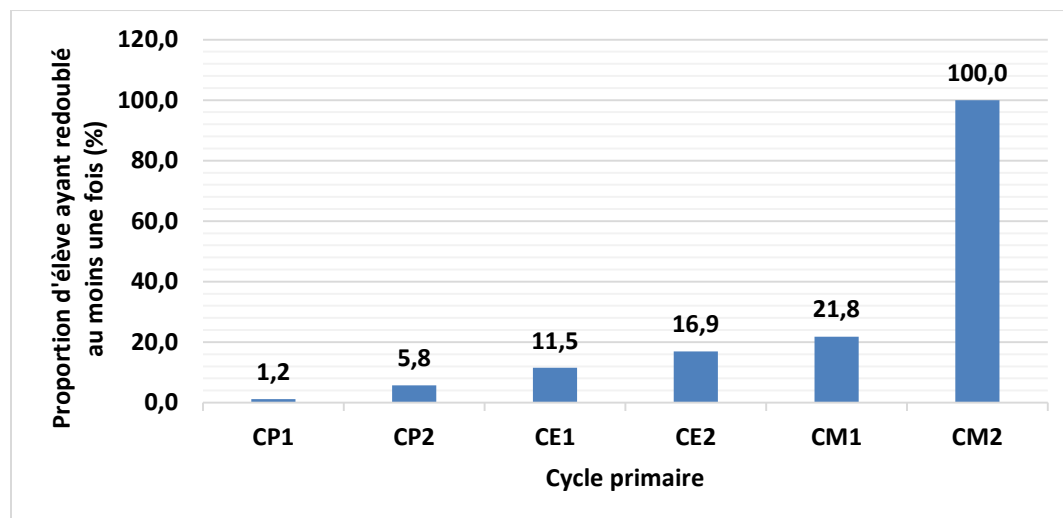
L'ensemble des trajectoires scolaires individuelles des élèves transitant du cycle primaire au cycle post-primaire peut être classé en sous – groupes d'élèves disjoints qui ont un parcours similaire. A cet effet, le nombre de redoublement entre le CP1 et le CM2 met en évidence trois types de trajectoires scolaires dans la transition des élèves : i) la trajectoire scolaire de transition retardée (42,9%) ; ii) la trajectoire scolaire de transition indirecte (12,8%) ; et iii) la trajectoire scolaire de transition directe (44,3%). Le graphique présente la distribution des élèves selon les trajectoires scolaires de transition identifiés.

1.3.2. La trajectoire scolaire de transition retardée au Burkina Faso

La trajectoire scolaire de transition retardée (42,9%) regroupe des élèves qui sont toujours au cycle primaire (CM1 ou CM2) après 7 à 9 ans depuis le début du cycle, alors que la durée normale du cycle primaire est de 6 ans. Les élèves de ce parcours scolaire semblent assez performants au début du cycle primaire avec de faibles proportions ayant redoublé au moins une fois de l'ordre de 1,2% au CP1 et de 5,8% au CP2. Cependant, la proportion d'élève ayant redoublé au moins une fois augmente significativement à partir du CE1 en passant de 11,5% à 21,8% au CM1. La classe de CM2 où près de 80% des élèves redoublent pour la première fois est le véritable goulot d'étranglement pour les élèves de ce parcours scolaire. Il ne reste plus que deux options à ces élèves, soit c'est l'échec de la transition scolaire par l'abandon, soit c'est

la transition scolaire indirecte. Dans cette catégorie, on retrouve les élèves qui étaient très performants au début du cycle primaire, mais qui ont vu leurs résultats se détériorer avec le temps.

Graphique 18. Trajectoires scolaires de transition retardée au Burkina Faso

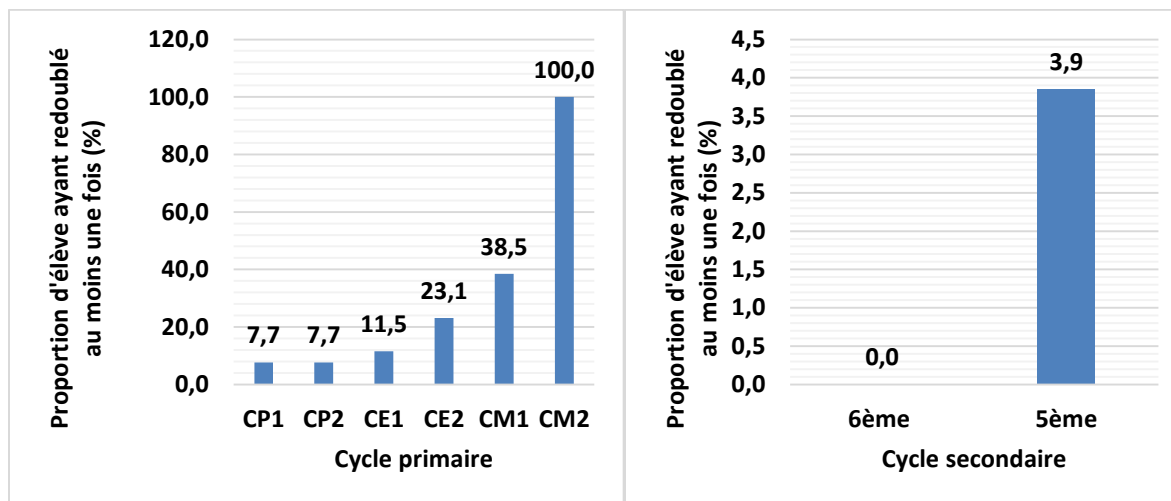


Source: à partir de l'EAE-TEC-Burkina Faso (2023).

1.3.3. Trajectoire scolaire de la transition indirecte au Burkina Faso

La trajectoire scolaire de transition indirecte (12,8%) regroupe des élèves qui ont transité en réussissant à leurs examens de fin de cycle primaire (CEPE) après avoir passé 7 à 9 ans au cycle primaire, alors que la durée normale du cycle primaire est de 6 ans. Dès le début de ce parcours scolaire, la proportion des élèves ayant redoublé au moins une fois au primaire semble stagner à un niveau relativement élevé avec 7,5% au CP1 et CP2, puis à 11,5% au CE1. Mais à partir du CE2 (23,1%) et CM1 (38,5%), la proportion des élèves ayant redoublé au moins une fois devient significativement plus importante par rapport à la trajectoire scolaire de transition retardée. La classe de CM2 où près de 60% des élèves redoublent pour la première fois est également le véritable goulot d'étranglement pour les élèves de ce parcours scolaire. Il faut toutefois relever, qu'une fois transité, les élèves de ce parcours scolaire sont assez performants avec une proportion d'élèves ayant redoublé au moins une fois au cycle post-primaire ne dépassant pas 3,9% en classe de 5^{ème}.

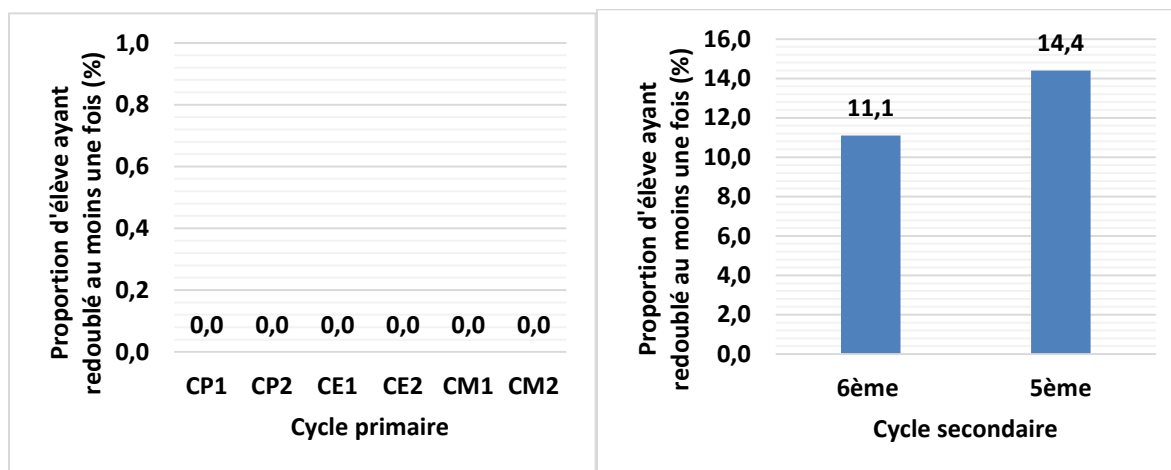
Graphique 19. Trajectoires scolaires de la transition indirecte au Burkina Faso



Source: à partir de l'EAE-TEC-Burkina Faso (2023).

1.3.4. Trajectoire scolaire de la transition directe au Burkina Faso

Graphique 20. Trajectoires scolaires de la transition directe au Burkina Faso



Source: à partir de l'EAE-TEC-Burkina Faso (2023).

La trajectoire scolaire de la transition directe (44,3%) se distingue des précédentes par le fait qu'elle regroupe des élèves qui ont transité en réussissant à leurs examens de fin de cycle primaire (CEPE) sans jamais redoubler, soit une durée normale de 6 ans au cycle primaire. Cependant, il faut noter qu'une fois transité, les élèves de ce parcours scolaire ont des difficultés à s'adapter au cycle post-primaire avec une proportion d'élèves ayant redoublé au moins une fois au cycle post-primaire atteignant déjà 11,1% en 6^{ème} et 14,4% en 5^{ème}. Ce constat indique que les élèves les plus performants au cycle primaire ont du mal à consolider leurs acquis au cycle post-primaire. On pourrait formuler d'autres hypothèses : les élèves qui

n'ont pas redoublé au primaire parviennent plus jeunes en classe de 6eme et de 5eme du collège, ce qui rend leur capacité d'adaptation au nouveau contexte plus fragile.

2. Profils des élèves et trajectoires de transition école-collège

2.1. Profils des élèves et trajectoires de transition école-collège au Cameroun

Les profils des élèves et trajectoires de transition école-collège au Cameroun sont résumés dans les tableaux de statistiques descriptives A5 et A6 situés en annexe du document.

2.2. Profils des élèves et trajectoires de transition école-collège au Tchad

Les profils des élèves et trajectoires de transition école-collège au Tchad sont résumés dans les tableaux de statistiques descriptives A1 à A4 situés en annexe du document.

2.3. Profils des élèves et trajectoires de transition école-collège au Burkina Faso

Les profils des élèves et trajectoires de transition école-collège au Burkina Faso, passe par trois points, à savoir, le profil de la trajectoire scolaire de la transition retardée, le profil de la trajectoire scolaire de la transition indirecte et le profil de la trajectoire scolaire de la transition directe.

2.3.1. Profil de la trajectoire scolaire de la transition retardée au Burkina Faso

Avec un âge moyen de 13,6 ans, les élèves qui ont emprunté la trajectoire scolaire de transition retardée sont plus jeunes par rapport aux élèves des autres parcours scolaires. Dans ce sous-groupe, il y a environ 47,1% de garçons et 81,6% d'entre eux réside en milieu urbain. Par rapport aux autres parcours scolaires, une proportion plus importante des élèves de ce groupe a accès à un livre de littérature (68,6%), un livre de mathématique (75,6%) et a déjà visité un établissement d'enseignement secondaire (62,1%). Cependant, des proportions moins importantes de ces élèves sont en bon terme avec leurs enseignants (68,9%) et ont reçu moins d'information de leurs enseignants sur le secondaire (78,2%).

Les élèves de la trajectoire scolaire de transition retardée ont consacré environ 2 heures aux révisions de leurs cours et de leurs exercices à la maison, un temps moins important par rapport aux élèves des autres parcours. De même, une proportion moins importante de ces élèves a reçu de leurs parents des informations sur le secondaire (51,2%), utilise des moustiquaires (54,1%) et a un père ayant une éducation formelle (56,3%). Cependant, une proportion plus importante de ces élèves participe aux travaux extrascolaire à domicile (91,9%), est libre de se balader avec leurs amis après les cours (36,8%), est issue d'une famille qui une situation financière au-dessus de la moyenne (66,7%), parle plus couramment la langue maternelle à la maison (95,4%) et a des parents qui sont informés de leurs activités scolaires (75,6%).

2.3.2. Profil de la trajectoire scolaire de la transition indirecte au Burkina Faso

Avec un âge moyen de 14,8 ans, les élèves qui ont emprunté la trajectoire scolaire de transition indirecte sont plus âgés par rapport aux élèves des autres parcours scolaires. De même dans ce sous-groupe d'élèves, les garçons sont plus nombreux avec une proportion de 57,6%, le taux de fréquentation de la maternelle (50%) est le plus élevé et 96,1% d'entre eux réside en milieu urbain. Cependant, par rapport aux autres parcours une proportion moins importante de l'ordre de 30,8% sont motivées à aller au secondaire.

Par rapport aux autres trajectoires scolaires, une proportion moins importante des élèves de ce sous-groupe a accès à un livre de littérature (60%), un livre de mathématique (64%), a déjà visité un établissement d'enseignement secondaire (50%) et un bon état d'esprit après avoir reçu des enseignants des informations sur le secondaire (61,5%). Cependant, c'est ce parcours qui enregistre la proportion la plus importante d'élèves en bon terme avec leurs enseignants (92,3%).

Avec 2,6 heures quotidiennes, les élèves de la trajectoire scolaire de transition indirecte consacrent le plus de temps aux révisions des cours et de leurs exercices à la maison par rapport aux autres parcours scolaires. De même, des proportions plus importantes de ces élèves ont droit à un petit déjeuner (64%) et ont reçu de leurs parents des informations sur le secondaire (51,2%). Cependant, par rapport aux autres parcours scolaires, une proportion moins importante de ces élèves participe aux travaux extrascolaires à domicile (76,9%), est libre de se balader avec leurs amis après les cours (15,4%), est issue d'une famille qui a une situation financière au-dessus de la moyenne (46,1%) et parle plus couramment la langue maternelle à la maison (92%).

2.3.3. Profil de la trajectoire scolaire de la transition directe au Burkina Faso

Avec un âge moyen de 13,8 ans, les élèves qui ont emprunté la trajectoire scolaire de transition directe avec une proportion de 56,7% sont plus motivés d'aller au secondaire par rapport aux autres parcours scolaires. Cependant, ils ont le moins fréquenté l'école maternelle avec une proportion de 38,8%. Par rapport aux autres trajectoires de transition scolaire, les proportions les plus importantes de ces élèves sont en bon terme avec leurs enseignants (76,7%), ont reçu des informations de leurs enseignants sur le secondaire (92,2%), utilise des moustiquaires (68,9%), ont un père ayant une éducation formelle (74,7%) et a des parents qui sont informés de leurs activités scolaires (97,8%). Par contre, une proportion moins importante de ces élèves a eu droit à un petit déjeuner (39,3%).

Tableau 48. Profil de trajectoires scolaires des transitions au Burkina Faso

Trajectoires de transition école-collège	Trajectoire scolaire de la transition retardée	Trajectoire scolaire de la Transition indirecte	Trajectoire scolaire de la transition directe
Caractéristiques des élèves			
Sexe masculin (1=Oui ; 0=Non)	47,1	57,6	47,7
Age (années)	13,6	14,8	13,8
Fréquentation maternelle (1=Oui ; 0=Non)	40,2	50,0	38,8
Très motivé d'aller au secondaire (1=Oui ; 0=Non)	48,3	30,8	56,7
Milieu de résidence (1=Urbain ; 0=Rural)	81,6	96,1	82,2
Interaction élèves et environnement scolaire			
Nombre de redoublement	1,1	1,1	0,0
Est en bon terme avec ses enseignants (1=Oui ; 0=Non)	68,9	92,3	92,2
Informations reçues des enseignants sur le secondaire (1=Oui ; 0=Non)	78,2	88,5	92,2
A déjà visité un établissement secondaire (1=Oui ; 0=Non)	62,1	50,0	55,6
Bon état d'esprit après avoir reçu des enseignants des informations sur le secondaire (1=Oui ; 0=Non)	65,5	61,5	76,7
Accès à un livre de littérature que l'on peut amener à la maison (1=Oui ; 0=Non)	68,6	60	62,7
Accès à un livre de mathématique que l'on peut amener à la maison (1=Oui ; 0=Non)	75,6	64	69,8
Interaction élèves et environnement familial			
Petit déjeuné (1=Oui ; 0=Non)	59,3	64,0	39,3
Nombre d'heure consacré par jour aux révisions des cours et exercices à maison	2,0	2,6	2,2
Informations reçues des parents sur le secondaire (1=Oui ; 0=Non)	51,2	72	68,7
Travaux extrascolaires (1=Oui ; 0=Non)	91,9	76,9	91,1
Utilisation de moustiquaire (1=Oui ; 0=Non)	54,1	68	68,9
Liberté de se balader avec les amis après les recours (1=Oui ; 0=Non)	36,8	15,4	17,9
Situation financière de la famille au moins moyenne (1=Oui ; 0=Non)	66,7	46,1	64,4
Langue maternelle plus couramment utilisée à la maison (1=Oui ; 0=Non)	95,4	92	92,1
Education formelle du père (1=Oui ; 0=Non)	56,3	56,5	74,7
Interaction famille et environnement scolaire			
Parents informés des activités scolaires (1=Oui ; 0=Non)	75,6	96,1	97,8

Source: à partir de l'EAE-TEC-Burkina Faso (2023).

3. Déterminants de la transition école-collège

3.1. Déterminants de la transition école-collège au Cameroun

Les déterminants de la transition école-collège au Cameroun sont analysés à partir de deux points. Premièrement, les déterminants de la transition directe et deuxièmement, les déterminants de la transition retardée.

3.1.1. Déterminants de la transition directe au Cameroun

Tableau 49. Déterminants de la transition directe au Cameroun

VARIABLES	(1) Ensemble	(2) Francophone	(3) Anglophone
Sexe (0 = Féminin, 1 = masculin)	-0.242 (0.227)	0.200 (0.394)	-0.654* (0.368)
ÂGE (en années révolues)	-0.242*** (0.0689)	-0.275** (0.110)	-0.468*** (0.163)
A fréquenté la maternelle	0.349 (0.295)	0.999** (0.459)	-0.346 (0.566)
Milieu de résidence (1 = Urbain, 0 = Rural)	0.0853 (0.223)	0.203 (0.357)	0.174 (0.364)
Enseignant informe sur le secondaire	-0.419 (0.353)	-0.649 (0.588)	-0.564 (0.605)
Fréquente la même classe que des enfants du quartier	0.00641 (0.352)	-0.517 (0.617)	0.336 (0.520)
A déjà visité le secondaire	-0.0105 (0.246)	-0.0893 (0.383)	0.0722 (0.395)
Discussions à propos du secondaire	0.00609 (0.291)	-0.127 (0.456)	0.0547 (0.472)
Utilise un livre de littérature	0.0777 (0.307)	-0.281 (0.514)	0.839* (0.509)
Utilise un livre de mathématiques	0.360 (0.277)	0.433 (0.456)	-0.0133 (0.450)
Les parents sont informés des activités	0.367 (0.338)	0.796 (0.624)	0.366 (0.475)
Temps mis pour se rendre à l'école (minutes)	0.00337 (0.00318)	-0.00115 (0.00914)	0.00491 (0.00495)
Dors régulièrement sous une moustiquaire	0.0904 (0.234)	0.130 (0.365)	0.169 (0.386)
Prends le petit déjeuner le matin avant l'école	-0.165 (0.268)	-0.337 (0.473)	0.0909 (0.403)
Souffre d'un handicap	-0.500 (0.311)	-0.922** (0.460)	0.421 (0.560)
Les parents acceptent les balades avec les amis	0.181 (0.241)	-0.178 (0.380)	0.594 (0.392)
Les parents acceptant les activités parascolaires	-0.337 (0.483)	0.670 (1.007)	-0.865 (0.640)
Sous-système éducatif (1 = francophone, 0 = Anglophone)	0.574** (0.229)		
Constant	3.395*** (1.154)	3.617* (1.874)	6.414*** (2.367)
Observations	217	119	98

Source: à partir de l'EAE-TEC-Cameroun (2023). Note : Significatifs aux seuils de 1% ***, de 5% ** et de 10% *

Les déterminants de la transition directe au Cameroun sont présentés dans le tableau 49 ci-dessus. Il met en évidence les facteurs scolaires et extrascolaires susceptibles d'expliquer la probabilité pour un jeune élève de réussir sa transition directe ou pas. On note à titre illustratif que l'âge est un déterminant majeur de la transition directe réussie. Son effet est négatif et montre que les enfants les plus jeunes ont plus de chances de réussir leur transition directe comparativement aux plus âgés. L'analyse est également faite selon le sous-système éducatif fréquenté par les élèves. L'âge demeure un déterminant important de la transition directe dans les deux sous-systèmes éducatifs (francophone et anglophone). En outre, dans le sous-système francophone, le fait pour un enfant d'avoir suivi des études à la maternelle accroît significativement ses chances de réussir sa transition directe.

3.1.2. Déterminants de la transition retardée au Cameroun

Tableau 50. Déterminants de la transition retardée au Cameroun

VARIABLES	(1) Ensemble	(2) Francophone	(3) Anglophone
Sexe (0 = Féminin, 1 = masculin)	0.344** (0.172)	0.333* (0.194)	0.602 (0.508)
ÂGE (en années révolues)	0.649*** (0.0843)	0.732*** (0.0997)	0.279 (0.204)
A fréquenté la maternelle	-0.145 (0.200)	-0.110 (0.216)	-0.838 (0.749)
Milieu de résidence (1 = Urbain, 0 = Rural)	-0.573*** (0.183)	-0.630*** (0.208)	-0.633 (0.490)
Enseignant informe sur le secondaire	-0.164 (0.341)	-0.216 (0.374)	
Fréquente la même classe que des enfants du quartier	0.187 (0.296)	0.123 (0.373)	0.117 (0.591)
A déjà visité le secondaire	-0.0648 (0.208)	0.0170 (0.245)	-0.440 (0.617)
Discussions à propos du secondaire	-0.0465 (0.198)	-0.0376 (0.224)	-0.452 (0.583)
Utilise un livre de littérature	0.265 (0.237)	0.291 (0.263)	0.748 (0.796)
Utilise un livre de mathématiques	-0.224 (0.222)	-0.192 (0.245)	-0.0334 (0.719)
Les parents sont informés des activités	0.00572 (0.00687)	0.00263 (0.00739)	0.0345 (0.0226)
Temps mis pour se rendre à l'école (minutes)	0.0342 (0.185)	0.217 (0.213)	-0.192 (0.531)
Dors régulièrement sous une moustiquaire	0.475** (0.218)	0.458* (0.243)	0.340 (0.676)
Prends le petit déjeuner le matin avant l'école	0.285 (0.311)	0.0534 (0.379)	0.547 (0.698)
Souffre d'un handicap	0.446** (0.204)	0.503** (0.238)	0.0636 (0.547)
Sous-système éducatif (1 = francophone, 0 = Anglophone)	0.600** (0.250)		
Constant	-8.825*** (1.209)	-9.237*** (1.417)	-4.643 (2.909)
Observations	358	270	83

Source: à partir de l'EAE-TEC-Cameroun (2023). Note : Significatifs aux seuils de 1% ***, de 5% ** et de 10% *

Les déterminants de la transition retardée au Cameroun sont présentés dans le tableau 50 ci-dessus. Il met en évidence les facteurs scolaires et extrascolaires susceptibles d'expliquer la probabilité pour un jeune élève de subir une transition retardée ou pas. On note à titre illustratif que l'âge est un déterminant majeur de la transition directe réussie. Son effet est positif et conforte le résultat obtenu en ce qui concernait la transition directe. Les enfants les plus jeunes ont moins de chances de réussir leur transition retardée comparativement aux plus âgés. L'analyse est également faite selon le sous-système éducatif fréquenté par les élèves. L'âge demeure un déterminant important de la transition directe dans les deux sous-systèmes éducatifs (francophone et anglophone). En outre, le sexe est un facteur explicatif important et montre que les filles performant mieux que les garçons car elles ont moins de chances de subir une transition retardée.

3.2. Déterminants de la transition école-collège au Tchad

3.2.1. Déterminants de transition retardée au Tchad

Les résultats des estimations révèlent que le sexe, le milieu de résidence, les travaux extrascolaires, les coûts de transport, la note et la langue parlée à la maison déterminent la transition retardée. **Le coefficient positif d'une variable montre que cette dernière améliore la probabilité pour qu'un élève subisse une transition retardée. Les coefficients reportés sont des effets marginaux.** Les garçons ont 72% de chance de plus que les filles de connaître la transition retardée au Tchad. Ce résultat inattendu est en conformité avec les analyses descriptives précédemment faites, mettant en exergue un certain privilège accordé aux élèves de sexe féminin. De prime à bord, la politique genre adoptée par le gouvernement depuis les années 2000 dans le jargon « priorité aux femmes » pourrait expliquer ce résultat en faveur des filles. Aussi, les parents ont tendance à plus encourager les filles lors d'un succès scolaire en mettant à leur disposition des cadeaux qui peuvent être une source de motivation et de plus d'effort dans le processus de leur transition. En outre, dans leur salle de classe, un élève moyen de sexe féminin est plus apprécié par les enseignants et les responsables des établissements qu'un élève moyen de sexe masculin et cela pourrait être une source croissante de motivation à l'apprentissage.

Les résultats révèlent aussi que les élèves résidants dans le milieu urbain ont moins de chance de connaître la transition retardée que ceux du milieu rural. Autrement les élèves du milieu rural accusent plus de retard dans la transition. Cela s'expliquerait par le fait qu'au Tchad, les élèves du milieu urbain ont plus d'avantages, soit en termes de disponibilité des enseignants spécialisés, des établissements de renommée et de ratio élèves/maître, soit en termes des nouveaux outils d'apprentissages liés à la technologie d'information et de communication renforçant ainsi leur capacité d'amorcer facilement leur transition que leurs homologues du milieu rural. Les élèves qui exercent des travaux extrascolaires ont 62,4% de chance de plus que les autres d'accuser le retard de transition. Ces élèves étant partagés entre les travaux de maisons et les activités scolaires tels que les cours de répétitions, des travaux entre confrères, même aux lectures des leçons apprises en salle accumulent moins de connaissances. Ce

manque à gagner peut impacter leur performance lors des évaluations, réduisant leur potentiel de transition. Les dépenses journalières, plus elles sont importantes plus les élèves sont enclins à la transition retardée. Les élèves ayant d'importantes dépenses journalières ont 0,04% de chance d'accuser du retard dans la transition. Ce résultat peut se justifier par le fait que ces élèves ont à l'esprit que leurs parents ont des moyens et ne s'invitent pas souvent au labour.

La variable langue parlée à la maison explique de même le retard de transition des élèves au Tchad. Les élèves qui parlent le français ou l'arabe à la maison ont moins de chance de connaître la transition retardée. Les coefficients γ relatifs sont de 1,32 et 0,71 pour les élèves qui parlent le français et l'arabe à la maison respectivement.

En fin, la note obtenue l'année antérieure qui mesure la performance des élèves, complète les autres variables explicatives de la transition retardée au Tchad. Avoir des bonnes notes dans les classes antérieures diminue la probabilité d'accuser du retard dans sa transition.

Tableau 51. Déterminants de la transition retardée au Tchad

Transition retardée (TR)	Coef.	St,Err.	t-value	p-value	[95% Conf	Interval]
Sexe (1 si masculine)	0,72***	0,268	2,69	0,007	0,195	1,246
Milieu (1 si urbain)	-1,178***	0,267	-4,41	0	-1,702	-0,654
Travaux Extra-scolaires (1 si oui)	0,624**	0,317	1,97	0,049	0,002	1,245
Cout du transport pour l'école	3,99e-4***	1,26e-4	3,16	0,002	1,51e-4	0,001
Distance à l'école	2,71e-5	3,02e-5	-0,89	0,371	8,63e-5	3,22e-5
Note de classe	-0,106**	0,049	-2,14	0,032	-0,203	-0,009
Livre de Français (1 si oui)	-0,063	0,418	-0,15	0,88	-0,882	0,756
Livre de Mathématiques (1 si oui)	-0,627	0,429	-1,46	0,144	-1,468	0,214
Suivi Rapproché (1 si oui)	-0,032	0,259	-0,12	0,903	-0,54	0,476
Nature de l'établissement (Public)						
Privé laïc (1 si oui)	-0,11	0,272	-0,40	0,686	-0,643	0,423
Confessionnel et autres (1 si oui)	0,622	0,523	1,19	0,235	-0,404	1,647
Situation financière (Très Aisé)						
Aisé (1 si oui)	-0,011	0,708	-0,02	0,987	-1,4	1,377
Moyenne (1 si oui)	-0,544	0,662	-0,82	0,412	-1,842	0,755
Difficile (1 si oui)	-0,072	0,656	-0,11	0,912	-1,357	1,213
Très difficile (1 si oui)	-0,959	0,822	-1,17	0,243	-2,57	0,651
Langue de communication à la maison						
Français (1 si oui)	-1,324**	0,599	-2,21	0,027	-2,499	-0,149
Anglais /Arabe (1 si oui)	-0,71**	0,301	-2,35	0,019	-1,3	-0,119
Constant	0,64	0,993	0,64	0,519	-1,307	2,587
Mean dependent variable		0,212	SD dependent var			0,409
Pseudo r-squared		0,158	Number of obs			575
Chi-square		72,566	Prob > chi2			0,000
Akaike crit, (AIC)		536,444	Bayesian crit, (BIC)			614,822

Source: à partir de l'EAE-TEC-Tchad (2023). Note : Significatifs aux seuils de 1% ***, de 5% ** et de 10% *

3.2.2. Déterminants de la transition directe réussie au Tchad

L'analyse de la transition vise aussi les élèves qui ont directement réussi leur transition (transition directe réussie) comparativement à ceux ayant connu un échec durant leur parcours scolaire avant de transiter vers le collège (transition indirecte réussie). Les résultats consignés dans le tableau révèlent que facteurs tels que le sexe, l'âge, la situation financière, les travaux extrascolaires, la taille du ménage, le milieu de résidence, le coût de transport et la nature de l'établissement influencent la transition directe réussie.

Les résultats issus des estimations révèlent que les garçons ont plus de chance de réussir directement leur transition que leurs homologues de sexe féminin. En effet, le fait d'être un élève de sexe masculin augmente de 34,6% la probabilité de réussir directement la transition. Le milieu de résidence influence la transition des élèves vers le secondaire. Les élèves du milieu urbain ont plus de chance (32,7%) de réussir directement leur transition que leurs homologues du milieu rural.

Quant au coût de transport, les résultats des estimations indiquent un effet positif sur la TDR. Les dépenses journalières augmentent la chance de transition directe réussie de 4,32%. Ces résultats s'observent aussi quand on s'intéresse à la variable temps de révision. Plus les élèves accordent du temps à la révision de leur cours, plus la chance de réussir directement la transition augmente (13,6%).

Tableau 52. Déterminants de la transition directe réussie au Tchad

TDR	Coef.	St.Err.	t-value	p-value	[95% Conf	Interval]
Sexe	0,346*	0,188	1,84	0,065	-0.022	0.714
Milieu	0,327*	0,197	1,66	0,097	-0.059	0.712
Age	-0,24***	0,058	-4,10	0	-0.354	-0.125
Travaux extrascolaires	-0,677**	0,311	-2,18	0,029	-1.285	-0.068
Taille du ménage	-0,068**	0,027	-2,56	0,01	-0.12	-0.016
Coût du transport	4,32e-04*	2,62e-04	-1,65	0,1	-0.001	8,23e-05
Visite de l'inspecteur	0,049	0,044	1,11	0,266	-0.037	0.135
Nombre d'heures de révision	0,136*	0,07	1,94	0,052	-0.001	0.272
Nature de l'établissement (public)						
Privé confessionnel	0,872**	0,442	1,97	0,049	0.005	1.739
Privé laïc	0,209	0,213	0,98	0,325	-0.208	0.626
Situation financière (très difficile)						
Aisée	0,736*	0,446	1,65	0,099	-.139	1.611
Moyenne	0,374	0,421	0,89	0,374	-0.45	1.198
Difficile	0,729*	0,415	1,76	0,079	-0.084	1.542
Langue parlée à la maison (Maternelle)						
Français	-0,054	0,607	-0,09	0,929	-1.244	1.135
Anglais/Arabe	0,341	0,222	1,54	0,123	-0.093	0.775
Constant	2,873**	1,119	2,57	0,01	0.679	5.067
Mean dependent var		0,500				0,501
Pseudo r-squared		0,175				276
Chi-square		57,223				0,000
Akaike crit. (AIC)		347,474				405,400

Source: à partir de l'EAE-TEC-Tchad (2023). Note : Significatifs aux seuils de 1% ***, de 5% ** et de 10% *

En outre, le type d'établissements dans lesquels étudient les élèves enquêtés influence leur chance de transiter directement sans reprendre au moins une fois. En effet, le privé confessionnel a un effet positif et significatif. Le fait d'être dans ce type d'établissement augmente de 87,2% la chance de réussir sa transition directe comparativement à ceux du public. Aussi, l'appartenance à un établissement laïc n'a pas d'influence sur la transition comparée au public.

Lorsqu'on s'intéresse à la situation financière, les élèves appartenant à des familles aisées ont plus de chance (73,6%) de réussir leur transition comparativement à ceux ayant des situations financières très difficile. De même, les élèves ayant une situation financière difficile ont une probabilité de 72,9% de transiter directement que ceux ayant une situation financière très difficile. Cependant il n'y a pas assez de différence de chance entre les élèves issus d'une famille aisée que ceux issus d'une famille difficile. Ces résultats relèvent le fait qu'au Tchad, la situation financière joue un rôle moins déterminant dans le processus de transition.

Si certains facteurs influencent positivement les chances de transiter directement du primaire au collège, d'autres impactent négativement en réduisant la chance de transiter. En effet, l'âge réduit de 24% la chance de transiter directement de l'école primaire vers le collège de 24%. Ce résultat traduit le fait qu'avec l'augmentation de l'âge, les élèves ont tendance à se désintéresser de leur objectif scolaire donc moins motivés pour l'apprentissage. Les résultats montrent aussi que les élèves soumis à des travaux extrascolaires ont moins de chance (67,7%) de réussir directement leur transition que leurs homologues qui n'exercent pas ces travaux. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les élèves qui effectuent des travaux extrascolaires n'ont pas assez de temps leur permettant de mieux se concentrer sur leurs études. En effet, après un travail fastidieux, les élèves étant épuisés ne peuvent normalement réviser leurs leçons.

La taille de ménage est l'un des facteurs qui influencent négativement la probabilité de transiter directement. Les élèves issus d'un ménage de grande taille ont moins de chance (6,8%) de transiter de l'école primaire vers le collège que ceux venant d'un ménage de taille réduite. Dans le contexte tchadien, il arrive souvent que les parents ayant plusieurs enfants à leur charge ne parviennent pas à contrôler ou suivre les activités scolaires de leurs enfants. Plus la taille du ménage est grande, moins soit le suivi des élèves de la part des parents et plus soit la chance de connaître un échec de transition réussie.

3.1. Déterminants de la transition école-collège au Burkina Faso

Le tableau 53 présente les facteurs scolaires et extrascolaires explicatifs de la transition scolaire du cycle primaire au cycle post-primaire. Au niveau des caractéristiques individuelles des élèves, le genre est un facteur déterminant significatif au seuil de 10% de la transition scolaire. Les garçons ont le plus de chance de réussir la transition scolaire du cycle primaire au cycle post-primaire par rapport aux filles. La chance pour un élève de réussir sa transition scolaire augmente significativement au seuil de 1% avec son âge. Par contre, les élèves les plus motivés d'aller au secondaire ont significativement au seuil de 10% moins de chance de réussir leur transition scolaire.

Les résultats indiquent que la qualité de l'offre éducative joue un rôle très significatif dans la transition scolaire des élèves. La chance de transition scolaire d'un élève diminue significativement au seuil de 1% avec le nombre de redoublement entre le CP1 et le CM2. Cependant, les élèves qui ont de bonnes relations avec leurs enseignants et ceux qui reçoivent des informations de leurs enseignants sur le secondaire ont significativement au seuil de 1% de plus fortes probabilités de réussir leurs transitions scolaires. Contre toute attente, il ressort que les élèves qui ont déjà visité un établissement d'enseignement secondaire étant au primaire, qui ont un bon état d'esprit après avoir reçu de leurs enseignants des informations sur le secondaire ou qui ont accès à un livre de mathématique qu'ils peuvent amener à la maison ont moins de chance de réussir leurs transitions scolaires à des seuils significatifs d'au plus 5%.

La demande éducative joue également un rôle très significatif dans la transition scolaire des élèves du cycle primaire au cycle post-primaire. La probabilité qu'un élève réussisse sa transition scolaire augmente significativement à un seuil d'au plus 5% lorsque son père a reçu une éducation formelle, qu'il a reçu de ses parents des informations sur le secondaire ou avec le nombre d'heures consacrées quotidiennement aux révisions de cours et exercices à domicile. Cependant, la liberté de se balader avec leurs amis après les cours et l'usage plus courant de la langue maternelle à domicile diminuent aux seuils de 5% les chances d'un élève de réussir sa transition scolaire.

De façon inattendue, les résultats indiquent que les élèves qui ont accès à un petit déjeuné quotidien ou dont la situation financière des parents est au-dessus de la moyenne ont significativement moins de chance de réussir leurs transitions scolaires. Le milieu de résidence, la fréquentation d'une école maternelle, les travaux extrascolaires et l'utilisation d'une moustiquaire se sont révélés sans influence significative sur la transition scolaire. Par contre, l'information des parents de toutes les activités scolaires conditionnent fortement les chances des élèves de réussir leurs transitions scolaires.

Tableau 53. Facteurs scolaires et extrascolaires explicatifs de la transition scolaire au Burkina Faso

Caractéristiques	Coefficients	Erreur type robuste
Constante	-28,3601	7,7661 ***
<i>Caractéristiques des élèves</i>		
Sexe masculin (1=Oui; 0=Non)	2,1804	1,2697 *
Age (années)	1,7042	0,3658 ***
Fréquentation maternelle (1=Oui; 0=Non)	1,0756	0,7881
Très motivé d'aller au secondaire (1=Oui; 0=Non)	-2,3911	1,2644 *
Milieu de résidence (1=Urbain; 0=Rural)	0,6719	0,7558
<i>Interaction élèves et environnement scolaire</i>		
Nombre de redoublement du CP1 au CM2	-6,9235	1,5707 ***
Est en bon terme avec ses enseignants (1=Oui; 0=Non)	4,8457	1,8011 ***
Informations reçues des enseignants sur le secondaire (1=Oui; 0=Non)	8,9434	2,7301 ***
A visité un établissement secondaire étant au primaire (1=Oui; 0=Non)	-4,1227	1,4975 ***
Bon état d'esprit après avoir reçu des enseignants des informations sur le secondaire (1=Oui; 0=Non)	-2,8190	1,2036 **
Accès à un livre de littérature que l'on peut amener à la maison (1=Oui; 0=Non)	-2,0667	1,3021
Accès à un livre de mathématique que l'on peut amener à la maison (1=Oui; 0=Non)	-3,5518	1,5958 **
<i>Interaction élèves et environnement familial</i>		
Petit déjeuné (1=Oui; 0=Non)	-1,9386	1,0423 *
Nombre d'heure consacré par jour aux révisions des cours et exercices à maison	1,0534	0,3623 ***
Informations reçues des parents sur le secondaire (1=Oui; 0=Non)	2,7825	1,2136 **
Travaux extrascolaires (1=Oui; 0=Non)	1,4214	1,9769
Utilisation de moustiquaire (1=Oui; 0=Non)	-0,9884	1,2982
Liberté de se balader avec les amis après les recours (1=Oui; 0=Non)	-2,7786	1,1992 **
La situation financière de la famille est au moins moyenne (1=Oui; 0=Non)	-2,0678	0,7772 ***
La langue maternelle est la plus couramment parlée à la maison (1=Oui; 0=Non)	-2,8575	1,3162 **
Le père a une éducation formelle (1=Oui; 0=Non)	2,2382	0,9656 **
<i>Interaction famille et environnement scolaire</i>		
Parents informés des activités scolaires (1=Oui; 0=Non)	5,2894	2,3620 **
Wald chi2(22)	69,65	***

Source: à partir de l'EAE-TEC-Burkina Faso (2023). Note : Significatifs aux seuils de 1% ***, de 5% ** et de 10% *

4. Analyses des disparités de genre

4.1. Analyses des disparités de genre au Cameroun

A ce niveau, deux analyses sont faites. D'une part, une analyse en termes d'écart de chance de transition directe selon le sexe et d'autre part, une analyse en termes d'écart de chance de transition retardée selon le sexe.

4.1.1. Ecart de chance de transition directe selon le sexe au Cameroun

L'analyse de décomposition de genre des chances de réussite de la transition directe au Cameroun est présentée dans le tableau 54 ci-dessous. On note que les filles (Groupe 0) ont une probabilité de 0,853 de réussir leur transition directe. De même les garçons (Groupe 1) ont une probabilité de 0,75 de réussir leur transition directe. La différence est donc de 0,103 et les facteurs qui l'expliquent sont principalement l'âge de l'enfant et les caractéristiques de son environnement scolaire.

Tableau 54. Décomposition de genre de la transition directe au Cameroun

Number of obs = 217
 N of obs G=0 = 109
 N of obs G=1 = 108

Pr(Y!=0	G=0)	=	.85321101
Pr(Y!=0	G=1)	=	.75
	Difference	=	.10321101
	Total explained	=	.12940046

Transition directe	Coef.	Std.Err.	z	P>z	[95%Conf.	Interval]
ÂGE (en années révolues)	0.136	0.027	5.100	0.000	0.084	0.188
A fréquenté la maternelle	-0.001	0.013	-	0.965	-0.027	0.026
Milieu de residence (1 = Urbain, 0 = Rural)	0.000	0.007	0.010	0.988	-0.014	0.014
Enseignant informe sur le secondaire	0.011	0.014	0.800	0.423	-0.016	0.039
Fréquente la même classe	0.000	0.003	0.030	0.975	-0.006	0.006
A déjà visité le secondaire	-0.012	0.013	-	0.364	-0.037	0.013
Discussions à propos du secondaire	0.001	0.004	0.170	0.867	-0.007	0.008
Utilise un livre de littérature	-0.001	0.006	-	0.912	-0.012	0.011
Utilise un livre de mathématiques	-0.012	0.017	-	0.473	-0.046	0.021
Les parents sont informés des activités	0.019	0.020	0.940	0.346	-0.021	0.059
Temps mis pour se rendre à l'école (minutes)	-0.007	0.011	-	0.518	-0.028	0.014
Dors régulièrement sous une moustiquaire	0.008	0.016	0.510	0.609	-0.023	0.039
Prend le petit déjeuner le matin avant l'école	-0.001	0.004	-	0.808	-0.008	0.006
Souffre d'un handicap	0.005	0.012	0.460	0.648	-0.018	0.029
Les parents acceptent les balades avec les amis	0.003	0.007	0.470	0.642	-0.010	0.016
Sous-système éducatif	-0.022	0.019	-	0.265	-0.060	0.016
			1.110			

Source: à partir de l'EAE-TEC-Cameroun (2023). Note : Significatifs aux seuils de 1% ***, de 5% ** et de 10% *

4.1.2. Ecart de chance de transition retardée selon le sexe au Cameroun

L'analyse de décomposition de genre des chances d'être retardé dans le processus de transition école-collège au Cameroun est présentée dans le tableau 55 ci-dessous. On note que les filles (Groupe 0) ont une probabilité de 0,255 d'être retardées contre 0,377 pour les garçons (Groupe 1). La différence est donc de 0,121 et les facteurs qui l'expliquent sont principalement l'âge de l'enfant et les caractéristiques de son environnement scolaire.

Tableau 55. Décomposition de genre de la transition retardée au Cameroun

Number of obs = 359
 N of obs G=0 = 184
 N of obs G=1 = 175

Pr(Y!=0	G=0)	=	.25543478				
Pr(Y!=0	G=1)	=	0.377				
	Difference	=	-.12170807				
	Total explained	=	-.04134565				
Transition retardée	Coef.	Std.Err.	z	P>z	[95%Conf.	Interval]	
ÂGE (en années révolues)	-0.044	0.006	-7.470	0.000	-0.056	-0.033	
A fréquenté la maternelle	0.001	0.002	0.370	0.715	-0.003	0.004	
Milieu de residence (1 = Urbain, 0 = Rural)	0.001	0.004	0.130	0.896	-0.008	0.009	
Enseignant informe sur le secondaire	-0.001	0.002	-0.300	0.767	-0.005	0.004	
Fréquente la même classe	0.001	0.002	0.380	0.701	-0.004	0.006	
A déjà visité le secondaire	0.000	0.001	0.000	0.997	-0.002	0.002	
Discussions à propos du secondaire	-0.002	0.003	-0.620	0.535	-0.008	0.004	
Utilise un livre de littérature	0.000	0.001	0.000	0.997	-0.002	0.002	
Utilise un livre de mathématiques	-0.001	0.002	-0.580	0.560	-0.006	0.003	
Les parents sont informés des activités	-0.000	0.001	-0.140	0.886	-0.002	0.002	
Temps mis pour se rendre à l'école (minutes)	-0.002	0.003	-0.820	0.413	-0.007	0.003	
Dors régulièrement sous une moustiquaire	-0.002	0.003	-0.670	0.504	-0.007	0.003	
Prend le petit déjeuner le matin avant l'école	0.001	0.002	0.740	0.460	-0.002	0.005	
Souffre d'un handicap	-0.003	0.008	-0.390	0.700	-0.020	0.013	
Les parents acceptent les balades avec les amis	0.011	0.008	1.300	0.193	-0.005	0.027	

Source: à partir de l'EAE-TEC-Cameroun (2023). Note : Significatifs aux seuils de 1% ***, de 5% ** et de 10% *

4.2. Analyses des disparités de genre au Tchad

L'analyse des disparités de genre au Tchad se fait à deux niveaux. D'une part, une analyse en termes d'écart de chance de transition retardée selon le sexe et selon le milieu de résidence et d'autre part, une analyse en termes d'écart de chance de transition directe réussie selon le sexe et le milieu de résidence.

4.2.1. Ecart de chance de transition retardée selon le sexe et le milieu de résidence au Tchad

Les Tableaux 56 et 57 en annexe présentent les résultats sur les disparités de chance de connaître une transition retardée selon les sexes et le milieu de résidence. Selon le sexe, en considérant les garçons comme groupe de référence, il ressort que les élèves de sexe masculin ont une probabilité élevée de connaître un retard de transition (23,4%) au Tchad que les filles (16,7%) dont un écart de chance est de 6,7 point de pourcentage. Une grande partie de cet écart reste inexplicée c'est à dire liée à une discrimination (0,053) plutôt qu'aux caractéristiques individuelles (0,015). Les facteurs qui peuvent expliquer cette discrimination entre filles et garçons sont entre autres l'âge, le coût du transport pour l'école, la nature de l'établissement fréquenté, la langue et le capital humain hérité.

Tableau 56. Décomposition de la transition retardée par sexe au Tchad

Reference group (A):		Sexe=masculin			Mean = 0.2344		
Comparison group (B):		Sexe=féminin			Mean = 0.1674		
TR	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]	Pct.	
E	0,01454	0,00735	1,98	0,048	0,00013	21,54	
C	0,05298	0,03075	1,72	0,085	-0,00730	78,46	
R	0,06752	0,03027	2,23	0,026	0,00818		
Due to Difference in Characteristics (E)							
TR	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]		
Travaux extrascol.	-0,00005	0,00065	-0,07	0,943	-0,00131	0,00122	
Age	-0,00130	0,00074	-1,74	0,081	-0,00276	0,00016	
Coût transport	-0,00065	0,00022	-2,98	0,003	-0,00107	0,00022	
Note élève	-0,00016	0,00126	-0,13	0,898	-0,00263	0,00230	
Etablissement Public	0,07144	0,01631	4,38	0,000	0,03948	0,10340	
Privé Laïc	-0,09322	0,02108	-4,42	0,000	-0,13455	0,05190	
Communautaire	0,03756	0,01021	3,68	0,000	0,01754	0,05758	
Français	0,00324	0,00105	3,09	0,002	0,00119	0,00530	
Anglais/Arabe	-0,00354	0,00175	-2,03	0,043	-0,00697	0,00012	
Primaire	0,00046	0,00149	0,31	0,757	-0,00246	0,00338	
Secondaire 1	0,00329	0,00137	2,41	0,016	0,00062	0,00597	
Secondaire 2	-0,00205	0,00163	-1,25	0,210	-0,00524	0,00115	
Supérieur	-0,00079	0,00241	-0,33	0,745	-0,00551	0,00394	
Suivi rapproché	0,00029	0,00028	1,04	0,300	-0,00026	0,00085	
Due to Difference in Coefficients (C)							
TR	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]		
Travaux extrascol.	0,12610	0,09226	1,37	0,172	-0,05472	0,30693	
Age	-0,11219	0,25579	-0,44	0,661	-0,61354	0,38915	
Coût transport	0,01698	0,01893	0,90	0,370	-0,02012	0,05409	
Note élève	0,44381	0,19294	2,30	0,021	0,06565	0,82197	
Etablissement Public	0,50884	0,19767	2,57	0,010	0,12140	0,89627	

Privé Laïc	0,66021	0,24896	2,65	0,008	0,17225	1,14817
Communautaire	0,01535	0,00720	2,13	0,033	0,00125	0,02946
Français	-0,01137	0,01880	-0,60	0,545	-0,04822	0,02548
Anglais/Arabe	-0,02112	0,02437	-0,87	0,386	-0,06888	0,02665
Primaire	-0,00132	0,01968	-0,07	0,946	-0,03989	0,03724
Secondaire 1	0,00061	0,01460	0,04	0,967	-0,02800	0,02923
Secondaire 2	0,00256	0,02492	0,10	0,918	-0,04628	0,05139
Supérieur	-0,01285	0,01716	-0,75	0,454	-0,04647	0,02078
Suivi rapproché	-0,03889	0,04530	-0,86	0,391	-0,12767	0,04990
Constant	-1,52375	0,65588	-2,32	0,020	-2,80928	0,23823

Source: à partir de l'EAE-TEC-Tchad (2023). Note : Significatifs aux seuils de 1% ***, de 5% ** et de 10% *

La nature de l'établissement fréquenté est la variable qui contribue plus à l'écart de chance de transition retardée au Tchad. Fréquenté un établissement au Tchad dépend généralement de l'emplacement et des moyens financiers. **Les résultats de régression relèvent que les établissements de type public et communautaire contribuent à augmenter l'écart moyen de chance de transition retardée observable car les coefficients estimés de leur contribution à la différence due aux caractéristiques sont positifs et respectivement 0,071 et 0,037.** Toutefois, on observe que l'écart de chance de transition retardée entre les élèves diminue avec la nature de l'établissement privé laïc. **Le coefficient estimé de sa contribution à la différence due aux caractéristiques sont négatif et égal à - 0,093.**

Selon le milieu de résidence, on note qu'au Tchad, les élèves du milieu rural ont plus de chance de connaître un retard de transition (37,56%) que leurs homologues du milieu urbain (12,56%) dont un écart de 24,98 points de pourcentage. L'écart expliqué vaut 0.154 et correspond à la différence entre le retard de transition moyen des élèves du milieu rural et le retard de transition de ceux du milieu urbain si les caractéristiques étaient valorisées de même façon dans les deux groupes. L'écart inexpliqué (0.154) correspond à la différence liée à une discrimination en vers les élèves du milieu rural. Les variables expliquant cet écart sont l'âge, le sexe, la langue parlée à la maison et la nature de l'établissement fréquenté par les élèves.

Le type de l'établissement fréquenté contribue plus à cet écart que les autres facteurs explicatifs. Sa contribution relative à l'écart expliqué atteint 60,89%. Les résultats similaires se dégagent quand on observe la contribution des variables tels que l'âge des élèves et la langue parlée à la maison. La différence de chance de connaître un retard de transition se creuse de 37,06% à cause de l'effet de langue maternelle et de 30,35% dû à l'âge des élèves.

Tableau 57. Décomposition de la transition retardée par milieu de résidence au Tchad

Reference group (A)		Milieu=rural			Mean:	0.3756	
Comparison group (B)		Milieu=urbain			Mean:	0.1256	
TR	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf.	Interval]	Pct.
E	0,08900	0,03067	2,90	0,004	0,02888	0,14912	36,65
C	0,15385	0,04660	3,30	0,001	0,06251	0,24520	63,35
R	0,24286	0,03579	6,78	0,000	0,17270	0,31301	
Due to Difference in Characteristics (E)							
TR	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf.	Interval]	
Travaux extrascol.	0,00179	0,01597	0,11	0,911	-0,02951	0,03310	
Age	0,02702	0,01305	2,07	0,038	0,00145	0,05260	
Sexe	-0,02804	0,01286	-2,18	0,029	-0,05325	0,00283	
Note de l'élève	0,00431	0,00537	0,80	0,423	-0,00622	0,01483	
Suivi rapproché	-0,00440	0,01151	-0,38	0,702	-0,02695	0,01815	
Coût de transport	0,01671	0,01367	1,22	0,221	-0,01008	0,04349	
Distance école	-0,00001	0,00002	-0,84	0,402	-0,00004	0,00002	
Etablissement Public	-0,00542	0,00626	-0,87	0,386	-0,01768	0,00684	
Privé Laïc	0,05226	0,02488	2,10	0,036	0,00349	0,10103	
Langue Maternelle	0,03298	0,01557	2,12	0,034	0,00247	0,06349	
Français	-0,00818	0,02257	-0,36	0,717	-0,05242	0,03606	
Due to Difference in Coefficients (C)							
TR	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf.	Interval]	
Travaux extrascol.	0,02191	0,11646	0,19	0,851	-0,20634	0,25016	
Age	0,44119	0,30478	1,45	0,148	-0,15618	1,03856	
Sexe	0,09706	0,05346	1,82	0,069	-0,00772	0,20184	
Note de l'élève	0,09439	0,18676	0,51	0,613	-0,27166	0,46045	
Suivi rapproché	0,05046	0,04839	1,04	0,297	-0,04437	0,14530	
Coût de transport	0,00275	0,00895	0,31	0,759	-0,01480	0,02029	
Distance école	-0,00714	0,01145	-0,62	0,533	-0,02958	0,01530	
Etablissement Public	-0,80820	0,11044	-7,32	0,000	-1,02467	0,59173	
Privé Laïc	-1,02606	0,13142	-7,81	0,000	-1,28365	0,76847	
Langue Maternelle	0,09106	0,05836	1,56	0,119	-0,02334	0,20545	
Français	0,03679	0,02343	1,57	0,116	-0,00913	0,08272	
Constant	1,15964	0,46609	2,49	0,013	0,24610	2,07318	

Source: à partir de l'EAE-TEC-Tchad (2023). Note : Significatifs aux seuils de 1% ***, de 5% ** et de 10% *

4.2.2. Ecart de chance de transition directe réussie selon le sexe et le milieu de résidence au Tchad

Les résultats issus des méthodes de décomposition non linéaire sur la transition directe réussie selon le sexe et le milieu de résidence sont contenus dans les tableaux A7 et A8 en annexe. Selon le sexe, les résultats révèlent que les garçons du cycle moyen ont 55,67% de chance de transiter directement tandis que les filles ont 45,32% dégageant ainsi un écart de 10,35 points de pourcentage (tableau A7). Cette différence de chance est plus liée à la discrimination (0,10076) de passage de CM2 en 6eme envers les élèves de sexe féminin qu'aux dotations

productives (0,03716). En effet, la contribution de ces composantes à l'écart total s'élève à 73,06% et 26,94% respectivement.

L'écart expliqué (26,94%) correspond à la différence de transition qui existe si les élèves de sexe féminin avaient les mêmes caractéristiques d'études que les élèves de sexe masculin. Elle représente la partie de l'écart de transition réussie en l'absence de toute pratique de discrimination basée sur les sexes entre les élèves qui transitent vers le collège. Ainsi, l'écart de chance de transition directe réussie au Tchad pourrait diminuer de 26,94% si les élèves de sexe féminin avaient les mêmes compétences et avantages à l'école que les élèves de sexe masculin. L'écart inexpliqué (73,06%) renvoie à la discrimination ou une différence de valorisation des caractéristiques moyennes basées sur une pratique de discrimination entre les sexes.

Par ailleurs, à chacune de ces composantes apparaissent différentes variables explicatives. En regardant l'écart expliqué, les variables contributives sont l'âge, la distance, la taille de ménage et la situation financière. Selon le milieu de résidence, les résultats montrent que la probabilité de réussir directement une transition au Tchad est très élevée du côté des élèves résidants dans le milieu urbain (59,69%) que ceux de la zone rurale (49,28%) conduisant à une disparité de chance de 10,41 points de pourcentage. Cet écart est plus lié à une discrimination spatiale (0,08685) qu'aux différentiels observables (0,07571). Ces résultats indiquent que les écarts de chance de transition selon le milieu de résidence se justifient en grande partie par une discrimination spécifique liée à la zone de résidence envers les élèves du milieu rural. **Ainsi, même s'il arrivait que les dotations en caractéristiques observables des élèves résidants dans le milieu rural soient égales à celles des élèves du milieu urbain, la discrimination entre les élèves de ces deux milieux de résidence serait toujours perceptible car elle est estimée à 53,42% de l'écart total.**

Lorsqu'on s'intéresse à la contribution des variables dans la composante expliquée et inexpliquée de l'écart de TDR, les résultats attestent des rôles différents selon qu'il s'agit des facteurs liés à l'environnement scolaire et extrascolaire. L'écart expliqué se creuse davantage avec les variables telles que l'âge, le cout, la distance, la visite d'inspection et la situation financière de la famille. Toutefois, l'heure de révision permet de réduire cet écart de transition directe réussie.

4.3. Analyses des disparités de genre au Burkina Faso

Les résultats précédents ont montré que le genre est un facteur déterminant de la transition scolaire des élèves du cycle primaire au cycle post-primaire. Il est donc important de savoir si ce sont les différences de caractéristiques ou les discriminations qui expliquent les disparités de réussite de la transition scolaire entre les filles et les garçons. A cet effet, les caractéristiques les plus pertinentes en termes de politique éducative pour l'amélioration de la transition scolaire des élèves sont été considérées, à savoir, une analyse en termes de différences de caractéristiques scolaires et extrascolaires entre les filles et les garçons et une analyse des facteurs scolaires et extrascolaires explicatifs des disparités de genre dans la transition scolaire au Burkina Faso.

4.3.1 Différences de caractéristiques scolaires et extrascolaires entre les filles et les garçons au Burkina Faso

Le tableau 58 présente les tests de différence de caractéristiques scolaires et extrascolaires entre les filles et les garçons. Il ressort que la proportion de garçons qui parviennent à réussir leur transition (58,6%) est à peine supérieure à celle des filles (55,8%), soit une différence non statistiquement significative de 2,8%. Dans l'ensemble, aucune différence significative n'a été observée dans la distribution des caractéristiques entre filles et garçons. Cette analyse statistique sommaire semble indiquer qu'il n'y a pas de disparité de chance de succès entre les filles et les garçons en matière transition scolaire du cycle primaire au cycle post-primaire.

Tableau 58. Différences de caractéristiques scolaires et extrascolaires entre les filles et les garçons au Burkina Faso

	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>	<i>Différence</i>
Transition	55,8	58,6	-2,8
Caractéristiques des élèves			
Très motivé d'aller au secondaire (1=Oui; 0=Non)	45,2	54,5	-9,4
Interaction élèves et environnement scolaire			
Nombre de redoublement du CP1 au CM2	0,62	0,64	-0,02
Est en bon terme avec ses enseignants (1=Oui; 0=Non)	82,69	81,82	0,87
Informations reçues des enseignants sur le secondaire (1=Oui; 0=Non)	88,46	82,83	5,63
A visité un établissement secondaire étant au primaire (1=Oui; 0=Non)	55,77	59,60	-3,83
Bon état d'esprit après avoir reçu des enseignants des informations sur le secondaire (1=Oui; 0=Non)	71,15	68,69	2,47
Interaction élèves et environnement familial			
Petit déjeuné (1=Oui; 0=Non)	52,43	49,48	2,94
Nombre d'heure consacré par jour aux révisions des cours et exercices à maison	2,18	2,17	0,01
Informations reçues des parents sur le secondaire (1=Oui; 0=Non)	61,86	60,64	1,22
Travaux extrascolaires (1=Oui; 0=Non)	92,31	86,87	5,44
Liberté de se balader avec les amis après les cours (1=Oui; 0=Non)	21,15	30,61	-9,46
La situation financière de la famille est au moins moyenne (1=Oui; 0=Non)	61,54	64,65	-3,11
Le père a une éducation formelle (1=Oui; 0=Non)	65,05	63,83	1,22
Interaction famille et environnement scolaire			
Parents informés des activités scolaires (1=Oui; 0=Non)	86,41	89,90	-3,49

Source: à partir de l'EAE-TEC-Burkina Faso (2023).

4.3.2 Facteurs scolaires et extrascolaires explicatifs des disparités de genre dans la transition scolaire au Burkina Faso

Le tableau 59 présente les résultats d'une analyse plus approfondie visant à mettre en évidence des disparités de genre dans la transition scolaire des élèves et leurs facteurs explicatifs. Il ressort que les facteurs scolaires et extrascolaires influencent de manière différenciée la transition scolaire des filles et des garçons. Les filles les plus motivées d'aller au secondaire ont significativement au seuil de 1%, moins de chance de réussir leur transition scolaire. Cependant, cet attribue n'a aucun effet significatif sur la transition scolaire des garçons.

Du côté de l'offre éducative, les données confirment que la chance de transition scolaire d'une fille ou d'un garçon diminue significativement avec le nombre de redoublement entre le CP1 et

le CM2, cependant cet effet est plus important pour les filles. Ce constat implique que la probabilité d'échec ou de sortie précoce du système éducatif est plus élevée pour les filles. Les résultats confortent également le fait qu'avoir de bonnes relations avec leurs enseignants et recevoir des informations de ces derniers sur le secondaire augmentent sensiblement fortes probabilités de réussite de la transition scolaire des filles et des garçons. Ces effets sont toutefois beaucoup plus importants chez les filles.

Les résultats confirment également que le fait de visiter un établissement d'enseignement secondaire étant au primaire diminue significativement les chances de transition scolaire, aussi bien pour les filles que les garçons, toutefois son incidence est plus important pour les filles. Ce constat implique que contrairement aux attentes habituelles, les visites précoces d'établissement secondaire par les élèves du cycle primaire ne sont pas rassurantes pour leur transition scolaire. Contrairement aux garçons pour qui, un bon état d'esprit après avoir reçu de leurs enseignants des informations sur le secondaire n'a pas d'effet signification, cet attribut diminue sensiblement les chances de réussite de la transition scolaire des filles.

Tableau 59. Facteurs scolaires et extrascolaires explicatifs des disparités de genre dans la transition scolaire au Burkina Faso

Caractéristiques	Filles		Garçons	
	Coefficients	Erreur type robuste	Coefficients	Erreur type robuste
Constante	11,888	5,827 **	-2,363	1,964
Caractéristiques des élèves				
Très motivé d'aller au secondaire (1=Oui; 0=Non)	0,870	1,243	-2,114	0,708 ***
Interaction élèves et environnement scolaire				
Nombre de redoublement du CP1 au CM2	-17,873	8,099 **	-5,412	3,247 *
Est en bon terme avec ses enseignants (1=Oui; 0=Non)	10,858	6,200 *	2,930	1,098 ***
Informations reçues des enseignants sur le secondaire (1=Oui; 0=Non)	12,077	5,876 **	5,342	1,403 ***
A visité un établissement secondaire étant au primaire (1=Oui; 0=Non)	-9,825	4,644 **	-2,000	0,782 ***
Bon état d'esprit après avoir reçu des enseignants des informations sur le secondaire (1=Oui; 0=Non)	1,328	1,369	-2,624	1,324 **
Interaction élèves et environnement familial				
Petit déjeuné (1=Oui; 0=Non)	-3,230	2,048	0,812	0,952
Nombre d'heure consacré par jour aux révisions des cours et exercices à maison	-0,772	0,865	1,250	0,601 **
Informations reçues des parents sur le secondaire (1=Oui; 0=Non)	9,251	4,887 *	-0,399	0,824
Travaux extrascolaires (1=Oui; 0=Non)	-16,282	8,558 *	0,091	0,972
Liberté de se balader avec les amis après les recours (1=Oui; 0=Non)	-7,517	2,957 ***	-1,083	0,581 *
La situation financière de la famille est au moins moyenne (1=Oui; 0=Non)	-3,034	1,673 *	-1,544	0,626 ***
Le père a une éducation formelle (1=Oui; 0=Non)	1,938	2,420	0,063	0,649
Interaction famille et environnement scolaire				
Parents informés des activités scolaires (1=Oui; 0=Non)	1,137	1,963	2,324	0,941 ***

Source: à partir de l'EAE-TEC-Burkina Faso (2023). Note : Significatifs aux seuils de 1% ***, de 5% ** et de 10% *

Du côté de la demande éducative, les résultats confortent le fait que la probabilité des filles et des garçons de réussir sa transition scolaire diminue significativement lorsque les parents leur accordent la liberté de se balader avec leurs amis après les cours. Cet effet est largement plus important au niveau des filles. Ces résultats s'expliquent par le fait que les filles sont plus exposées et plus victimes des pesanteurs culturelles susceptible de retarder ou de précipiter leur sortie du système éducatif en cas de soupçon de mener des activités contraires aux bonnes mœurs ou de grossesses non désirées.

Les données confirment le fait que les filles et les garçons dont la situation financière des parents est au-dessus de la moyenne sensiblement moins de chance de transiter ; cet effet est sensiblement plus important au niveau des filles. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les parents qui ont plus de ressources financières peuvent offrir plus d'alternatives à leurs progénitures, surtout les filles, lorsque leurs résultats scolaires ne sont pas reluisants. Il ressort également des résultats que les travaux extrascolaires ont l'effet significatif le plus important sur la baisse de la probabilité des filles de transiter du cycle primaire au cycle post-primaire. Cependant, aucun effet sensible n'a été constaté au niveau des garçons.

Contrairement aux garçons, la probabilité qu'une fille réussisse sa transition scolaire augmente significativement au seuil de seuil 10% lorsque qu'elle a reçu de ses parents des informations sur le secondaire. Aux niveaux des garçons, ce sont plutôt le nombre d'heures quotidiens consacré aux révisions des cours et exercices à domicile et les informations que les parents reçoivent de toutes leurs activités scolaires qui augmente fortement leurs probabilités de réussir leurs transitions scolaires. Ces derniers attributs sont sans effets sur la transition des filles.

Conclusion générale et recommandations

A la question de recherche de savoir « **Comment améliorer l'environnement de la Transition Ecole-Collège en Afrique Subsaharienne ? : Cas du Cameroun, Tchad et Burkina Faso** », l'étude a retenu une démarche de travail résumée en quatre chapitres présentés dans ce rapport. Le premier chapitre s'est proposé de présenter les systèmes éducatifs des trois pays de l'étude et le cadre institutionnel qui encadre la transition école-collège. Le deuxième chapitre a précisé la littérature existante qui conceptualise et identifie les facteurs favorisant ou pas la transition école-collège. Le troisième chapitre a déroulé la démarche méthodologique de l'étude, tandis que le dernier chapitre a présenté les principaux résultats.

Du premier chapitre, on peut retenir que plusieurs enjeux des systèmes éducatifs des trois pays de l'étude (Cameroun, Tchad et Burkina Faso) caractérisent les politiques éducatives en général et celles de la transition école-collège en particulier. Au rang de ces défis, on note premièrement la scolarisation incomplète dans les deux cycles d'études. Une proportion très significative d'élèves ne reçoit pas un enseignement fondamental complet. Dès lors, la transition concerne une proportion limitée des enfants. Deuxièmement, les retards et abandons scolaires en cours de cycle primaire rendent peu visibles une forte proportion d'élèves qui échouent avant même d'aborder une possible transition vers le collège, quand bien même le système éducatif allège l'accès au collège comme au Tchad avec la suppression du concours d'entrée au collège. Troisièmement, de fortes disparités émergent dans la structure, les mécanismes de fonctionnement et les résultats des systèmes éducatifs. Ces disparités sont notamment d'ordre géographique (entre milieux urbain et rural d'une part, et entre les localités ou régions d'autre part) et de genre (entre filles et garçons). Enfin, l'offre scolaire des systèmes éducatifs des pays se caractérise par une insuffisance des capacités d'accueil au collège. Ceci est perceptible par les indicateurs relatifs au nombre d'établissement scolaire, au ratio d'encadrement, à la diversité des formations, aux capacités d'orientation, etc. De plus, la répartition inadéquate sur le territoire, prive une forte proportion d'élèves ayant achevé le primaire d'une transition vers le collège. Ce dernier enjeu est de loin considéré comme le principal facteur qui limite la transition réussie vers le collège. Dans les chapitres suivants, l'étude se focalisera sur des situations où cette forte contrainte de capacités d'accueil n'existe pas et où la recherche peut identifier d'autres facteurs qui facilitent ou limitent le succès de la transition école-collège.

Le deuxième chapitre nous enseigne que plusieurs déterminants ont été établis dans la littérature multidisciplinaire pour expliquer la réussite ou l'échec de la transition des élèves du primaire au secondaire (collège). Ces déterminants se rapportent aussi bien à l'offre qu'à la demande d'éducation ; ils sont aussi bien caractéristiques de l'environnement scolaire qu'extrascolaire de l'enfant. De façon précise, les capacités d'accueil des élèves au sein du premier cycle du collège constituent un déterminant primordial dans plusieurs pays en développement, ce qui n'est pas le cas des pays développés. En outre, l'accompagnement scolaire que l'enfant reçoit à la maison n'est pas négligeable puisqu'il détermine la confiance que l'enfant aura dans son nouvel environnement scolaire qu'est celui du collège lorsqu'il amorce la transition. Plusieurs autres déterminants de la transition école-collège sont également mis en évidence dans la littérature empirique. Les chapitres suivants se proposent

d'investiguer la pertinence de tous ces déterminants dans le contexte des trois pays retenus pour l'étude à savoir le Cameroun, le Tchad et le Niger.

L'analyse de la transition école-collège dans les trois pays de l'étude a nécessité une démarche méthodologique rigoureuse. Celle-ci a d'une part consisté à la collecte des données d'enquête, à la suite des données qualitatives de focus groups discussions qui ont servi d'affiner l'identification des facteurs potentiels de la transition école-collège et de construire les outils de collecte des données d'enquête (questionnaire). Cette première articulation méthodologique a abouti à l'obtention de différentes bases de données se rapportant à chaque cycle d'étude (primaire et secondaire) et chaque pays de l'étude (Cameroun, Tchad et Burkina Faso). La deuxième articulation a consisté à mobiliser les outils et techniques mathématiques, statistiques et économétriques permettant de mettre à l'épreuve les données collectées et aboutir à des résultats qui serviront de réponse à la question de recherche de l'étude.

Les résultats obtenus au terme des analyses présentent des points de similitude et de divergence entre les trois pays. Au rang des similitudes, on peut noter les points suivants :

- Plusieurs déterminants scolaires et extrascolaires expliquent la probabilité pour que les enfants effectuent une transition directe ou subissent une transition retardée. Les plus marquants sont l'âge, le sexe, le milieu de résidence et le niveau de vie des familles. Les élèves les plus jeunes ont plus de chances de réussir leur transition directe et moins de chances d'être retardés comparativement aux plus âgés. Les garçons sont plus enclins à subir une transition retardée dans les trois pays, comparativement aux filles. Par exemple, les garçons ont une probabilité élevée de connaître un retard de transition (23,4%) au Tchad que les filles (16,7%). Aussi, les enfants qui fréquentent en milieu rural ont une plus grande propension à voir leur transition vers le secondaire retardée, comparativement aux enfants fréquentant en milieu urbain. Enfin, les élèves appartenant à des familles aisées ont plus de chance de réussir leur transition comparativement à ceux ayant des situations financières très difficiles.
- L'analyse des disparités de genre dans le processus de transition école-collège montre que les filles sont plus défavorisées, bien qu'elles aient une plus grande propension à réussir leur transition directe ou à éviter une transition retardée. En effet, les facteurs scolaires (par exemple, possession d'un livre de français et d'un livre de mathématiques) et extrascolaires (par exemple, travaux domestiques et distance/coût de transport pour l'école) ne favorisent pas du point de vue statistique de meilleures performances en matière de transition école-collège des filles par rapport aux garçons. Par exemple, au Burkina Faso, la proportion de garçons qui parviennent à réussir leur transition (58,6%) est à peine supérieure à celle des filles (55,8%), soit une différence non statistiquement significative de 2,8%.

Concernant les points de divergence, on peut relever que :

- Le Tchad enregistre les meilleurs taux de transition école-collège. Son taux de transition directe est plus élevé que celui du Cameroun et du Burkina Faso, tandis que son taux de transition retardée est plus faible. Un justificatif à cette situation se trouverait dans l'arrêté n°253/PR/MENPC/SEENPC/SG/2014 du 4 décembre 2014 au Tchad, portant flux

de passage automatique des élèves dans les classes intermédiaires qui stipule en son article 4 que le passage en classe supérieure dans le cycle primaire est automatique dans les classes de niveau de un (CP1, CE1 et CM1) et, se fait par la somme des moyennes trimestrielles divisée par trois, dans les classes 2 (CP2, CE2 et CM2).

- Les sous-systèmes éducatifs n'ont pas les mêmes effets dans tous les trois pays d'étude. Au Cameroun, on note que les performances en matière de transition école-collège sont meilleures dans le sous-système anglophone comparativement au sous-système francophone. En l'occurrence, les élèves fréquentant le sous-système francophone sont plus enclins à subir une transition retardée par rapport à leurs camarades du sous-système anglophone. Cette différence n'est pas perceptible entre les sous-systèmes francophone et arabophone au Tchad par exemple.

Ces résultats permettent de formuler des recommandations d'ordre général adressées à tous les trois pays de l'étude d'une part, et des recommandations spécifiques qui constitueraient des réponses précises aux obstacles à la transition école-collège identifiés durant la recherche. Les recommandations suivantes sont émises pour améliorer la transition école-collège :

- ✓ au regard des coûts élevés de dépenses scolaires chez les filles, les gouvernements devraient encourager la scolarisation des filles en apportant une aide financière conséquente pour couvrir ces frais en vue de leur maintien à l'école ;
- ✓ en ce qui concerne la distance qui freine la transition scolaire des élèves filles par rapport aux garçons, les gouvernements devraient créer des écoles de filles de proximité et des écoles mixtes pour réduire le taux de redoublement et d'abandon ;
- ✓ le milieu de résidence constitue également un frein à la transition pour les élèves en milieu rural. Pour cela, le renforcement et le développement de la carte scolaire en zone rurale doit être mise en avant pour réduire les difficultés liées à la transition école-collège ;
- ✓ les ressources scolaires constituent un également un obstacle majeur pour la transition école-collège dans les trois pays de l'étude. Pour ce faire, les gouvernements en lien avec ses partenaires au développement, devraient disposer au maximum des livres scolaires (au moins français et/ou mathématiques) pour permettre un meilleur apprentissage aux élèves ;
- ✓ les gouvernements devraient veiller à ce que les familles ne surchargent leurs progénitures avec les travaux extrascolaires qui sont épuisants pour les enfants. Il serait possible de mettre en place ou renforcer le rôle des services sociaux de l'enfance et les rapprocher des établissements scolaires ;
- ✓ les familles devraient favoriser les expressions écrites et orales en Français et en Arabe pour un meilleur apprentissage scolaire de leurs progénitures. L'accompagnement des responsables des établissements scolaires et des enseignants serait d'un grand apport ;
- ✓ les gouvernements devraient aider socialement et financièrement les familles démunies pour la scolarisation de leurs enfants ;
- ✓ les politiques éducatives des pays devraient accorder un plus grand intérêt à la prise en compte des difficultés des élèves en milieu rural.

Les recommandations spécifiques qui constitueraient des réponses précises aux obstacles à la transition école-collège identifiés durant la recherche sont résumées dans les tableaux ci-dessous. Ces analyses sont tirées des échanges avec les parties prenantes (enseignants, élèves et parents) lors de la collecte des données qualitatives à travers les focus groups discussions.

Obstacles à la TEC au Cameroun	Recommandations
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le manque de manuels scolaires par les élèves en début du cycle secondaire. ▪ Harmonisation des programmes scolaires du primaire au secondaire. ▪ L'offre scolaire en milieu rural est encore faible. La pratique du confiage des enfants peut conduire à l'échec de la transition école-collège en cas de difficultés d'adaptation des enfants. ▪ Les enfants qui n'ont pas l'âge requis pour aller au cycle secondaire peuvent rencontrer des difficultés. ▪ L'introduction de plusieurs enseignants au secondaire peut les perturber. ▪ la gestion de nos classes est déterminante pour leur réussite et leur transition ▪ L'absence des activités ludiques au profit des enfants du cycle secondaire. ▪ Les différences dans les approches et la manière d'enseigner entre l'école primaire et l'école secondaire constituent un obstacle. ▪ Le retard pris par les élèves lors de la reprise des cours. Ils sont absents la première semaine, faute d'uniformes, certains sont encore en vacances. ▪ Absence de cadre pour préparer les élèves de l'école primaire pour l'école secondaire, comme c'est le cas pour les élèves de l'école secondaire qui entrent à l'université. ▪ Manque de communication et concertation entre les enseignants des cycles primaire et secondaire. 	<p>En matière de politique du livre</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La mise sur pied d'une politique de distribution des manuels scolaires par les autorités éducatives, que l'enfant pourra le remettre à l'enseignant après usage à l'école pour une meilleure transition. ▪ La gratuité du livre scolaire en début de cycle secondaire comme c'est le cas en début du cycle primaire dans les écoles publiques au Cameroun. <p>En matière de suivi et approches pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Harmoniser les approches d'enseignement dans les deux phases de la transition (primaire et secondaire) afin d'assurer une bonne adaptation des élèves. ▪ Respecter l'âge requis pour le passage de l'enfant du cycle primaire au cycle secondaire. ▪ Renforcer le suivi des enfants par leurs parents une fois qu'ils arrivent au cycle secondaire. ▪ La mise sur pieds des activités ludiques par les enseignants du secondaire comme c'est le cas au primaire et à la maternelle. ▪ Tous les élèves de première année du secondaire devraient avoir un dossier qui puisse retracer leur situation depuis l'école primaire, ce qui aiderait les autorités éducatives à détecter les problèmes éventuels de l'enfant. ▪ Les parents doivent être sensibilisés pour éviter que leurs enfants accusent un retard au début des cours du cycle secondaire. ▪ Les ressources éducatives doivent être réparties équitablement. Les enseignants doivent être répartis dans les écoles en fonction de leurs besoins. ▪ Mettre en place un système de livret scolaire qui suit l'enfant à tous les niveaux de l'éducation. <p>En matière d'orientation scolaire du primaire au secondaire</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire intervenir les conseillers d'orientation dans les établissements scolaires pour les enfants en fin de cycle primaire. ▪ Assister les parents dans l'orientation scolaire de leurs enfants au cycle secondaire, notamment le choix du type d'enseignement (technique ou général), le choix du sous-système (français, anglais, bilingue), le choix des établissements, etc. ▪ Mettre sur pieds une plateforme d'échange de compétences et d'expérience entre les enseignants de fin du cycle primaire et de début du cycle secondaire.

Contraintes de la TEC au Tchad	Recommandations
Immixtion des politiques dans les prises de décisions éducatives (nomination des responsables non compétents, affectation à des postes par complaisance, etc.)	Rendre indépendant le système éducatif vis-à-vis de la politique en vue de le rendre dynamique et libre
Baisse de niveau, absence du mérite, mauvaise TEC,	Annuler l'arrêté N°253/MENPC/SEEN/PC /SG/2014 portant flux de régulation des passages automatiques qui favorise entre autre le passage des élèves en classe de 6 ^{ième} sans un concours pour instaurer une TEC contrôlée et régulée
Non-respect des programmes officiels d'enseignement, non-respect des calendriers scolaires officiels notamment dans les établissements privés ; mauvais recrutement des enseignants, manque de suivi pédagogique des enseignants	Assurer un suivi des établissements privés par le ministère de l'Education Nationale et de la Promotion Civique pour veiller sur la qualité de la formation et de la TEC
Ratio élève-enseignant très élevé, insuffisance d'enseignants qualifiés, présence massive des maitres communautaires sans qualification, etc.	Former et intégrer les enseignants qualifiés pour combler le manque d'enseignants dans les écoles publiques et améliorer leurs compétences pédagogiques
Enseignements médiocres du fait de leur faible qualification, séquences non régulières des journées et des inspections pédagogiques, insuffisance des conseillers pédagogiques et des inspecteurs	Renforcer les capacités pédagogiques des enseignants pour une meilleure transmission de connaissances
Mauvaises conditions d'apprentissage (manque de salles de classes, des table-bancs, des matériels didactiques, etc.)	Renforcer les infrastructures scolaires afin de pallier au problème de l'effectif pléthorique des élèves surtout dans les établissements publics et améliorer l'équipement des établissements scolaires (mobilier, matériel didactique, etc.)
Manque de relation éducative parent-enseignant et parent-élève	Etablir un contact permanent entre l'enseignant, le parent d'élève et le chef d'établissement pour mieux suivre les enfants et faciliter leur encadrement
Absence de cadre d'information et d'orientation scolaire, absence de psychologue d'éducation	Créer des conseils d'orientation pour aider les élèves à mieux s'adapter dans leur nouvel environnement de travail

Contraintes de la TEC au Burkina Faso	Recommandations
<p>Contraintes diverses d'ordre pédagogique</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ renoncer à la politique de faire passer systématiquement des élèves en classe supérieure sans redoublement ; ✓ relâcher la pression faite sur les enseignants du primaires qui ont l'obligation de produire des lettres d'explication en cas de mauvais résultats ; ✓ éviter de seulement primer l'enseignant titulaire de la classe en ignorant les suppléants qui sont souvent ceux qui font réellement le travail ; ✓ réviser et alléger les programmes du primaire en mettant l'accent sur le Burkina Faso ; ✓ augmenter les capacités d'accueil et d'accès (physique et financier) au secondaire ; ✓ repenser le système de l'entrée en 6^{ème} qui bénéficie le plus souvent aux enfants des plus riches, qui au final les envois leurs enfants dans les grandes écoles privées, sans que les places libérées ne bénéficient aux plus démunies ; ✓ opérer une discrimination positive en faveur des filles, les plus pauvres pour l'entrée en 6^{ème} ; ✓ accorder plus de bourses aux élèves.

Références bibliographiques

- Benbiga, A., Hanchane, S., Idir, N., & Mostafa, T. (2012). Les déterminants des performances scolaires des élèves marocains. *Maghreb Machrek*, 211, 69-98.
- Benner, A. D., & Graham, S. (2009). The transition to high school as a developmental process among multiethnic urban youth. *Child development*, 80(2), 356-376.
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Bakhtiari, F. (2017). Understanding students' transition to high school: Demographic variation and the role of supportive relationships. *Journal of youth and adolescence*, 46, 2129-2142.
- Blaya, C., & Baudrit, A. (2006). Le mentorat des enseignants en début de carrière. Entre nécessité et faisabilité?. *Recherche et formation*, (53), 109-122.
- Bride, P., & Priou, N. (2009). *L'entrée en 6ème*.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E., & Thuen, E. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519-533.
- Claes, M., & Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes?. *Lien social et Politiques*, (35), 75-85.
- Cousin, O., & Férouz, G. (2002). Devenir collégien: l'entrée en classe de sixième.
- Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C., & Zevallos, A. M. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30(3), 277-287.
- Curson, S., Wilson-Smith, K., & Holliman, A. (2019). Exploring the experience of students making the transition from primary school to secondary school: An interpretative phenomenological analysis of the role of friendship and family support. *Psychology Teaching Review*, 25(1), 30-41.
- Débora Poncelet et Michel Born (2008). La transition primaire – secondaire : un cap pas toujours facile à franchir...*Scientia Paedagogica Experimentalis XLV (2)*
- Deieso, D., & Fraser, B. J. (2019). Learning environment, attitudes and anxiety across the transition from primary to secondary school mathematics. *Learning Environments Research*, 22, 133-152.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles: Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Université Laval.
- Dillon, G. V., & Underwood, J. D. (2012). Parental perspectives of students with autism spectrum disorders transitioning from primary to secondary school in the United Kingdom. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(2), 111-121.
- DOCKETT, S., & PERRY, B. (2007). Le rôle des écoles et des communautés dans la transition des enfants vers l'école. *Transition vers l'école*.
- DuruBellat Marie & van Zanten Agnès (dir.) (2009). *Sociologie du système éducatif : Les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.

- Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G. & Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 43(2), 87–112. <https://doi.org/10.7202/1034487ar>
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2008). What makes a successful transition from primary to secondary school?.
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, (63), 1-13.
- García, T., Rodríguez, C., Betts, L., Areces, D., & González-Castro, P. (2016). How affective-motivational variables and approaches to learning predict mathematics achievement in upper elementary levels. *Learning and Individual Differences*, 49, 25-31.
- Hanewald, R. (2013). Transition between primary and secondary school: Why it is important and how it can be supported. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(1), 62-74.
- Jindal-Snape, D., & Cantali, D. (2019). A four-stage longitudinal study exploring pupils' experiences, preparation and support systems during primary–secondary school transitions. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1255-1278.
- Jindal-Snape, D., & Foggie, J. (2008). A holistic approach to primary—secondary transitions. *Improving Schools*, 11(1), 5-18.
- Jindal-Snape, D., & Rienties, B. (Eds.). (2016). *Multi-dimensional transitions of international students to higher education*. Routledge.
- Jindal-Snape, D., Cantali, D., MacGillivray, S., & Hannah, E. (2019). *Primary to secondary school transitions: systematic literature review-key findings*. Scottish Government.
- Jindal-Snape, D., Hannah, E. F., Cantali, D., Barlow, W., & MacGillivray, S. (2020). Systematic literature review of primary–secondary transitions: International research. *Review of Education*, 8(2), 526-566.
- Lahire, B. (2017). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Média Diffusion.
- Langenkamp, A. G. (2009). Following different pathways: Social integration, achievement, and the transition to high school. *American journal of Education*, 116(1), 69-97.
- 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>.
- Lorin W. Anderson ; Jacque Jacobs ; Susan Schramm, Fred Splittgerber (2000). School transitions : beginning of the end or a new beginning?, *International Journal of Educational Research*. Vol. 33, N° 4 pp. 325 – 339.
- Marie-Hélène Jacques (2016). *Les transitions scolaires*, Presses Universitaires de Rennes.

- Marshall, N. A., & Hargreaves, D. J. (2008). Teachers' views of the primary–secondary transition in music education in England. *Music Education Research*, 10(1), 63-74.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., & Ecob, R. (1988). *School matters*. Univ of California Press.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., & Gonzalez, E. J. (2003). *PIRLS 2001 international report*. Boston: International Study Center.
- Murat Fabrice (2009). « Le retard scolaire en fonction du milieu parental : L'influence des compétences des parents ». *Économie et statistique*, n° 424-425, p. 103-124.
- Neal, S., & Frederickson, N. (2016). ASD transition to mainstream secondary: a positive experience?. *Educational Psychology in Practice*, 32(4), 355-373.
- Neal, S., & Frederickson, N. (2016). ASD transition to mainstream secondary: a positive experience?. *Educational Psychology in Practice*, 32(4), 355-373.
- Patrick Rayou (2015). *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*. Presses universitaires de Vincennes.
- Perkins, P. G., & Gelfer, J. I. (1995). Elementary to middle school: Planning for transition. *The Clearing House*, 68(3), 171-173.
- Pong, S. L. (1997). Family structure, school context, and eighth-grade math and reading achievement. *Journal of Marriage and the Family*, 734-746.
- Potvin, P., Dimitri, M. M., & de École, T. (2012). Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque. *Tiré de Écoles et stratégies, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec*.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The elementary school journal*, 83(4), 427-452.
- Ravenscroft, J., Davis, J., Bilgin, M., & Wazni, K. (2019). Factors that influence elementary school teachers' attitudes towards inclusion of visually impaired children in Turkey. *Disability & Society*, 34(4), 629-656.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American educational Research journal*, 32(3), 583-625.
- Rutter, M. (1983). Cognitive deficits in the pathogenesis of autism. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*.
- Smith, J. (2017). L'évolution de la motivation à apprendre dans le contexte de la transition au secondaire: trajectoires et déterminants personnels, scolaires et relationnels.
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). A coming crisis in teaching? Teacher supply, demand, and shortages in the US. *Learning Policy Institute*.
- TAZOUTI Youssef, JARL et GAN Annette, « Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant », *Revue internationale de l'éducation familiale*, 2010/2 (n° 28), p. 23-40. DOI : 10.3917/rief.028.0023. URL : <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2010-2-page-23.htm>

- Tobbell, J., & O'Donnell, V. L. (2013). Transition to postgraduate study: Postgraduate ecological systems and identity. *Cambridge Journal of Education, 43*(1), 123-138.
- Topping, K. (2011). Primary–secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. *Improving schools, 14*(3), 268-285.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses universitaires de France.
- Wehlage, G. G., & Rutter, R. A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem?. *Teachers college record, 87*(3), 374-392.
- Weller, S. (2007). 'Sticking with your mates?' Children's friendship trajectories during the transition from primary to secondary school. *Children & society, 21*(5), 339-351.

Annexes

Tableau A1. Statistiques descriptives de la transition des élèves du primaire par sexe au Tchad

Variable	Sexe= masculine			Sexe= féminin			Min	Max
	Obs	Myne	Ect.type	Obs	Myne	Ect.type		
TR(1 si oui)	384	0.234	0.424	227	0.167	0.374	0	1
TPnA(1 si oui)	384	0.841	0.366	227	0.916	0.278	0	1
Coûts	384	142.85	655.92	227	155.62	278.74	0	12212
Distance	364	819.63	1568.37	213	1569.46	4610.44	0	50000
Notes	384	12.694	2.472	227	12.925	2.289	2.65	19
Trvx_Extra(1 si oui)	384	0.539	0.499	227	0.881	0.324	0	1
Livre_Fr(1 si oui)	384	0.531	0.5	227	0.559	0.498	0	1
Livre_Math(1 si oui)	384	0.479	0.5	227	0.52	0.501	0	1
Suivi_Rapp ^{me}	384	0.568	0.496	227	0.577	0.495	0	1
Nature_Ets								
Public	384	0.513	0.5	227	0.414	0.494	0	1
Privé_laïc	384	0.424	0.495	227	0.559	0.498	0	1
Privé_confes.	384	0.005	0.072	227	0.013	0.114	0	1
Communautaire	384	0.057	0.233	227	0.013	0.114	0	1
Langue_parlée								
Maternelle	384	0.594	0.492	227	0.63	0.484	0	1
Français	384	0.089	0.284	227	0.106	0.308	0	1
AnglaisArabe	384	0.318	0.466	227	0.264	0.442	0	1
Choix_Ets								
Moi-même	382	0.204	0.404	226	0.208	0.407	0	1
Mes parents	382	0.733	0.443	226	0.571	0.496	0	1
Mes amis	382	0.013	0.114	226	0.062	0.242	0	1
Maitre(sse)	382	0.008	0.088	226	0.004	0.067	0	1
Autres	382	0.042	0.201	226	0.155	0.363	0	1

Source: à partir de l'EAE-TEC-Tchad (2023). Note : Significatifs aux seuils de 1% ***, de 5% ** et de 10% *

Tableau A2. Statistiques descriptives de la transition des élèves du primaire par milieu de résidence au Tchad

Variable	Obs	Myne	Ect.type	Obs	Myne	Ect.type	Min	Max
	Milieu= urbain			Milieu= rural				
TR(1 si oui)	406	0.126	0.332	205	0.376	0.485	0	1
TPnA(1 si oui)	406	0.931	0.254	205	0.746	0.436	0	1
Couts	406	117.24	629.57	205	207.71	318.69	0	12212
Distance	384	1096.06	2624.39	193	1097.18	3843.87	0	50000
Notes	406	12.903	2.327	205	12.535	2.545	2.65	19
Trvx_Extra(1 si oui)	406	0.569	0.496	205	0.859	0.349	0	1
Livre_Fr(1 si oui)	406	0.495	0.501	205	0.634	0.483	0	1
Livre_Math(1 si oui)	406	0.441	0.497	205	0.6	0.491	0	1
Suivi_Rapp~e	406	0.599	0.491	205	0.517	0.501	0	1
Nature_Ets								
Public	406	0.456	0.499	205	0.517	0.501	0	1
Privé_laïc	406	0.53	0.5	205	0.366	0.483	0	1
Privé_confes.	406	0.01	0.099	205	0.005	0.07	0	1
Communautaire	406	0.005	0.07	205	0.112	0.316	0	1
Langue_parlée								
Maternelle	406	0.564	0.496	205	0.693	0.463	0	1
Français	406	0.123	0.329	205	0.039	0.194	0	1
AnglaisArabe	406	0.313	0.464	205	0.268	0.444	0	1
Choix_Ets								
Moi-même	406	0.185	0.389	202	0.248	0.433	0	1
Mes parents	406	0.761	0.427	202	0.495	0.501	0	1
Mes amis	406	0.042	0.201	202	0.01	0.099	0	1
Maitre(sse)	406	0.01	0.099	202	0	0	0	1
Autres	406	0.002	0.05	202	0.248	0.433	0	1

Source: à partir de l'EAE-TEC-Tchad (2023). Note : Significatifs aux seuils de 1% ***, de 5% ** et de 10% *

Tableau A3. Statistiques descriptives de la transition des élèves du collège par sexe au Tchad

Variable	Obs	Mean	Std. Dev.	Obs	Mean	Std. Dev.	Min	Max
	Sexe= masculin			Sexe= féminin				
TDR	406	0,557	0,497	139	0,453	0,5	0	1
TIR	406	0,443	0,497	139	0,547	0,5	0	1
Age	334	14,428	1,712	119	14,361	1,765	11	21
Révision_heure	331	1,798	1,135	112	1,92	1,363	0	9
Trvx_extra	406	0,857	0,35	139	0,878	0,329	0	1
Inspect_visit	378	1,799	2,116	137	1,708	1,415	0	9
Distance	366	1232,07	1467,42	116	2350,31	9268,31	0	9000
Taille	399	7,674	3,051	138	8,507	3,443	2	23
Nature_Ets								
Public	406	0,65	0,477	139	0,712	0,454	0	1
Privé_laïc	406	0,337	0,473	139	0,237	0,427	0	1
Privé_conf	406	0,012	0,11	139	0,05	0,219	0	1
Situa_finance								
Très_aisée	406	0,062	0,241	139	0,007	0,085	0	1
Aisée	406	0,177	0,382	139	0,129	0,337	0	1
Moyenne	406	0,429	0,495	139	0,504	0,502	0	1
Difficile	406	0,31	0,463	139	0,338	0,475	0	1
Très_difficile	406	0,022	0,147	139	0,022	0,146	0	1
Langue_parlée								
Langue maternelle	406	0,586	0,493	139	0,82	0,385	0	1
Français	406	0,116	0,32	139	0,072	0,259	0	1
Anglais/Arabe	406	0,298	0,458	139	0,108	0,311	0	1

Source: à partir de l'EAE-TEC-Tchad (2023). Note : Significatifs aux seuils de 1% ***, de 5% ** et de 10% *

Tableau A4. Statistiques descriptives de la transition des élèves du collège par milieu de résidence au Tchad

Variable	Obs	Mean	Std.Dev.	Obs	Mean	Std.Dev.	Min	Max
	Milieu : urbain			Milieu : rural				
TDR	349	0,597	0,492	196	0,493	0,501	0	1
TIR	349	0,403	0,492	196	0,507	0,501	0	1
Age	307	14,476	1,657	146	14,274	1,855	11	21
Revision_heure	293	1,898	1,379	150	1,693	0,704	0	9
Trvx_extra	349	0,854	0,354	196	0,878	0,329	0	1
Inspect_visite	345	1,887	2,269	170	1,547	1,027	0	9
Distance	305	1654,33	5871,52	177	1237,30	1249,92	20	9000
Taille_ménage	344	8,038	3,292	193	7,622	2,943	1	23
Nature_Ets								
Public	349	0,679	0,467	196	0,643	0,48	0	1
Privé_laïc	349	0,289	0,454	196	0,352	0,479	0	1
Privé_conf	349	0,032	0,175	196	0,005	0,071	0	1
Situa_Finance								
Très_aisée	349	0,037	0,19	196	0,066	0,249	0	1
Aisée	349	0,189	0,392	196	0,122	0,329	0	1
Moyenne	349	0,458	0,499	196	0,429	0,496	0	1
Difficile	349	0,295	0,457	196	0,357	0,48	0	1
Très_difficile	349	0,02	0,14	196	0,026	0,158	0	1
Langue_parlée								
Maternelle	349	0,65	0,478	196	0,638	0,482	0	1
Français	349	0,112	0,316	196	0,092	0,29	0	1
Anglais/Arabe	349	0,238	0,426	196	0,27	0,445	0	1

Source: à partir de l'EAE-TEC-Tchad (2023). Note : Significatifs aux seuils de 1% ***, de 5% ** et de 10% *

Tableau A5. Statistiques descriptives de la transition directe au Cameroun

Variable	Obs	Mean	Std. Dev.	Min	Max
Sexe (0 = Féminin, 1 = masculin)	234	.491	.501	0	1
ÂGE (en années révolues)	234	12.167	1.483	9	21
A fréquenté la maternelle	234	.842	.366	0	1
Milieu de résidence (1 = Urbain, 0 = Rural)	234	.577	.495	0	1
Enseignant informe sur le secondaire	234	.85	.357	0	1
Fréquente la même classe	234	.769	.422	0	1
A déjà visité le secondaire	234	.701	.459	0	1
Discussions à propos du secondaire	234	.585	.494	0	1
Utilise un livre de littérature	234	.739	.44	0	1
Utilise un livre de mathématiques	234	.662	.474	0	1
Les parents sont informés des activités	234	.889	.315	0	1
Temps mis pour se rendre à l'école (minutes)	234	33.474	56.915	1	604
Dors régulièrement sous une moustiquaire	234	.654	.477	0	1
Prend le petit déjeuner le matin avant l'école	234	.756	.43	0	1
Souffre d'un handicap	234	.154	.362	0	1
Les parents acceptent les balades avec les amis	234	.342	.475	0	1
Les parents acceptant les activités parascolaires	217	.945	.229	0	1
Sous-système éducatif (1 = francophone, 0 = Anglophone)	234	.556	.498	0	1

Source: à partir de l'EAE-TEC-Cameroun (2023).

Tableau A6. Statistiques descriptives de la transition directe réussie au Cameroun

Variable	Obs	Mean	Std. Dev.	Min	Max
Sexe (0 = Féminin, 1 = masculin)	186	.452	.499	0	1
ÂGE (en années révolues)	186	11.95	1.421	9	21
		7			
A fréquenté la maternelle	186	.871	.336	0	1
Milieu de résidence (1 = Urbain, 0 = Rural)	186	.586	.494	0	1
Enseignant informe sur le secondaire	186	.855	.353	0	1
Fréquente la même classe	186	.774	.419	0	1
A déjà visité le secondaire	186	.688	.464	0	1
Discussions à propos du secondaire	186	.586	.494	0	1
Utilise un livre de littérature	186	.758	.429	0	1
Utilise un livre de mathématiques	186	.71	.455	0	1
Les parents sont informés des activités	186	.909	.289	0	1
Temps mis pour se rendre à l'école (minutes)	186	35.30	63.125	1	604
		1			
Dors régulièrement sous une moustiquaire	186	.672	.471	0	1
Prend le petit déjeuner le matin avant l'école	186	.769	.423	0	1
Souffre d'un handicap	186	.134	.342	0	1
Les parents acceptent les balades avec les amis	186	.36	.481	0	1
Les parents acceptant les activités parascolaires	174	.948	.222	0	1
Sous-système éducatif (1 = francophone, 0 = Anglophone)	186	.591	.493	0	1

Source: à partir de l'EAE-TEC-Cameroun (2023).

Tableau A7. Décomposition de la transition directe réussie par sexe au Tchad

Reference group (A):		Sexe==Masculin			Mean =	0,5567	
Comparison group (B):		Sexe==Féminin			Mean =	0,4532	
TDR	Coef.	Std. Err,	Z	P>z	[95% Conf. Interval]	Pct,	
E	0,03716	0,01651	2,25	0,024	0,00480	0,06952	
C	0,10076	0,04954	2,03	0,042	0,00366	0,19786	
R	0,13792	0,04696	2,94	0,003	0,04588	0,22996	
Due to Difference in Characteristics (E)							
TDR	Coef.	Std. Err,	Z	P>z	[95% Conf. Interval]		
Age	-0,00320	0,00156	-2,04	0,041	-0,00626	0,00013	
Revision_Heure	-0,00227	0,00322	-0,70	0,481	-0,00858	0,00404	
Trvx_Extra	-0,00013	0,00009	-1,45	0,147	-0,00029	0,00004	
Inspect1	0,00049	0,00175	0,28	0,779	-0,00293	0,00391	
Distance	0,03146	0,00861	3,65	0,000	0,01459	0,04833	
Taille	0,00794	0,00468	1,70	0,090	-0,00124	0,01711	
Prive_Conf	0,00203	0,00315	0,64	0,520	-0,00415	0,00821	
Prive_Laic	-0,00120	0,00134	-0,90	0,369	-0,00383	0,00142	
Aise	0,00575	0,00339	1,69	0,090	-0,00090	0,01240	
Moyenne	-0,00424	0,00302	-1,41	0,160	-0,01016	0,00167	
Difficile	-0,00310	0,00162	-1,91	0,056	-0,00628	0,00007	
Français	-0,00031	0,00248	-0,12	0,902	-0,00517	0,00456	
Anglais_Arabe	0,00394	0,00863	0,46	0,648	-0,01297	0,02085	
Due to Difference in Coefficients (C)							
TDR	Coef.	Std. Err,	Z	P>z	[95% Conf. Interval]		
Age	0,99768	0,72552	1,38	0,169	-0,42434	2,41969	
Revision_Heure	-0,00425	0,11187	-0,04	0,970	-0,22352	0,21501	
Trvx_Extra	0,25432	0,24171	1,05	0,293	-0,21943	0,72807	
Inspect1	-0,04225	0,08591	-0,49	0,623	-0,21064	0,12614	
Distance	-0,11356	0,08940	-1,27	0,204	-0,28879	0,06167	
Taille	0,07227	0,19261	0,38	0,708	-0,30525	0,44979	
Prive_Conf	-0,05728	0,02497	-2,29	0,022	-0,10623	0,00833	
Prive_Laic	-0,14630	0,08428	-1,74	0,083	-0,31150	0,01889	
Aise	0,09946	0,05110	1,95	0,052	-0,00070	0,19962	
Moyenne	0,43847	0,18949	2,31	0,021	0,06707	0,80988	
Difficile	0,28920	0,13458	2,15	0,032	0,02541	0,55298	
Français	-0,01324	0,02352	-0,56	0,574	-0,05933	0,03286	
Anglais_Arabe	-0,02741	0,01996	-1,37	0,170	-0,06652	0,01171	
Constante	-1,64635	0,88097	-1,87	0,062	-3,37305	0,08035	

Source: à partir de l'EAE-TEC-Tchad (2023). Note : Significatifs aux seuils de 1% ***, de 5% ** et de 10% *

Tableau A8. Décomposition de la transition directe réussie par milieu de résidence au Tchad

Reference group (A):	Milieu== rural		Mean = 0,4928			
Comparison group (B):	Zone== urbain		Mean = 0,5969			
TDR	Coef.	Std. Err,	z	P>z	[95% Conf. Interval]	Pct,
E	0,07571	0,02278	3,32	0,001	0,03106	46,58
C	0,08685	0,03949	2,20	0,028	0,00944	53,42
R	0,16256	0,04904	3,31	0,001	0,06644	0,25868
Due to Difference in Characteristics (E)						
TDR	Coef.	Std. Err,	Z	P>z	[95% Conf. Interval]	
Age	0,00901	0,00408	2,21	0,027	0,00100	0,01701
Revision_Heure	-0,01721	0,00892	-1,93	0,054	-0,03469	0,00026
Trvx_Extra1	0,00342	0,00242	1,41	0,158	-0,00132	0,00817
Cout	0,01864	0,00884	2,11	0,035	0,00132	0,03596
Inspect1	0,03362	0,01098	3,06	0,002	0,01209	0,05515
Français	0,00376	0,00238	1,58	0,115	-0,00092	0,00843
Anglais_Arabe	-0,00023	0,00024	-0,94	0,350	-0,00070	0,00025
Distance	0,01966	0,00469	4,19	0,000	0,01045	0,02886
Prive_Laic	-0,00312	0,00601	-0,52	0,603	-0,01491	0,00866
Aise	-0,00391	0,00376	-1,04	0,299	-0,01127	0,00346
Moyenne	-0,00339	0,00624	-0,54	0,586	-0,01561	0,00883
Difficile	0,01548	0,00755	2,05	0,040	0,00069	0,03026
Due to Difference in Coefficients (C)						
TDR	Coef.	Std. Err,	Z	P>z	[95% Conf. Interval]	
Age	4,73717	14,59194	0,32	0,745	-23,86302	33,33737
Revision_Heure	-0,85158	2,93946	-0,29	0,772	-6,61292	4,90976
Trvx_Extra1	-0,46332	1,61448	-0,29	0,774	-3,62771	2,70107
Cout	0,55220	1,80451	0,31	0,760	-2,98464	4,08904
Inspect1	1,09132	3,40853	0,32	0,749	-5,58940	7,77203
Français	0,09613	0,33665	0,29	0,775	-0,56370	0,75596
Anglais_Arabe	0,14623	0,52680	0,28	0,781	-0,88630	1,17877
Distance	0,86496	2,69321	0,32	0,748	-4,41373	6,14365
Prive_Laic	0,00281	0,17288	0,02	0,987	-0,33603	0,34165
Aise	0,93715	3,29985	0,28	0,776	-5,53056	7,40487
Moyenne	2,37574	8,33932	0,28	0,776	-13,96933	18,72080
Difficile	1,37036	4,87121	0,28	0,778	-8,17721	10,91793
Constant	-10,77233	35,14678	-0,31	0,759	-79,66002	58,11536

Source: à partir de l'EAE-TEC-Tchad (2023). Note : Significatifs aux seuils de 1% ***, de 5% ** et de 10%

Equipe de rédaction

Coordination générale

Professeur ZAMO AKONO Christian

Equipe du Cameroun

Dr MBOUTCHOUANG KOUNTCHOU Armand

Dr FOYET KAMGA Cédric

Dr KUITCHE Aristide

Mlle MAFANG Lionie

Mr MESSI Landry

Equipe du Tchad

Dr GADOM DJAL GADOM

Dr DJAM'ANGAI LUDE

Mr KEMGOMBAYE Melchie

Mr FOXSIA DOCKSOU Nathaniel

Equipe du Burkina Faso

Professeur COMBARY SOUGLIMPO Omer

Professeur KABORE TENKODOGO Germaine

Mr KABORE Patrick