

Comprendre la transition primaire-collège au Burkina Faso, au Cameroun et en Côte d'Ivoire

Décembre 2023

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

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

Équipe de recherche

Burkina Faso

- Issa MOUMOULA, Coordonnateur, Université Norbert ZONGO de Koudougou
- Jean-François KOBIANÉ, Université Joseph KI-ZERBO de Ouagadougou
- Abdoulaye OUEDRAOGO, Université Joseph KI-ZERBO de Ouagadougou.
- Casimir KABORÉ, Université Norbert ZONGO de Koudougou
- Rasmata OUEDRAOGO, Directrice de la Promotion de l'Education inclusive de l'Education des Filles et du Genre / MENAPLN
- Moustapha OUBIAN, Université Joseph KI-ZERBO de Ouagadougou.

Cameroun

- Innocent Fozing, École Normale Supérieure de Yaoundé I
- Joseph Bomda, Université de Ngaoundéré
- Francklin Sielenou Tema, Université de Ngaoundéré
- Flora Noumi , Lycée de Nkolndongo Yaoundé/Service d'orientation scolaire
- Pangrace Ngonu, Université de Yaoundé

Cote d'Ivoire

- Azoh François Joseph, Ecole Normale Supérieure d'Abidjan
- Kei Mathias, Université Felix Houphouët Boigny
- Goin Bi Zamblé Théodore, Université Pelefo Gon Coulibaly
- Wilson Noellie Adjélè, Centre d'information et d'orientation de Korhogo
- Yeo Soungai, Université Felix Houphouët Boigny
- Yao N'Guessan Louis Franck, Université Felix Houphouët Boigny

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| LISTE DES FIGURES | 7 |
| LISTE DES TABLEAUX | 8 |
| 1. INTRODUCTION..... | 9 |
| 2. CONTEXTE..... | 10 |
| 3. REVUE DOCUMENTAIRE ET PROBLEMATIQUE | 12 |
| 3.1. ÉTAT DES LIEUX DE LA SCOLARISATION DANS LE PRIMAIRE | 13 |
| 3.1.1. INFRASTRUCTURES | 13 |
| 3.1.2. STATUT ET LOCALISATION GEOGRAPHIQUE DES ECOLES DU CYCLE PRIMAIRE | 15 |
| 3.1.3. EFFECTIFS D'ELEVES | 17 |
| 3.1.4. LES FILLES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE | 20 |
| 3.1.5. INDICATEURS DE SCOLARISATION | 23 |
| 3.1.6. INDICATEURS AU CM2 / TRANSITION PRIMAIRE COLLEGE | 27 |
| 3.2. ÉTAT DES LIEUX DE LA SCOLARISATION DANS LE SECONDAIRE | 29 |
| 3.2.1. INFRASTRUCTURES | 30 |
| 3.2.2. EFFECTIFS DES ELEVES | 31 |
| 3.2.3. INDICATEURS DE SCOLARISATION DES FILLES | 32 |
| 3.3. LES DECISIONS POLITIQUES ET INSTITUTIONNELLES EN FAVEUR DE L'AMELIORATION DE L'OFFRE D'EDUCATION | |
| 34 | |
| 3.3.1. LES DECISIONS AU BURKINA FASO..... | 34 |
| 3.3.2. LES DECISIONS AU CAMEROUN..... | 35 |
| 3.3.3. LES DECISIONS EN COTE D'IVOIRE..... | 36 |
| 4. LA TRANSITION PRIMAIRE- COLLEGE : UN PASSAGE DIFFICILE..... | 37 |
| 4.1. CHANGEMENT INSTITUTIONNEL..... | 37 |
| 4.2. DIFFICULTES LIEES A L'ELEVE | 38 |
| 4.3. DETERMINANTS SOCIO-ECONOMIQUES DE LA TRANSITION ECOLE - COLLEGE | 40 |
| 4.4. LE ROLE DES ENSEIGNANTS DANS LA TRANSITION | 41 |
| 4.5. LA NECESSITE D'UN REAJUSTEMENT..... | 43 |

| | |
|--|-----------|
| 5. OBJECTIF DE L'ETUDE | 45 |
| 6. METHODOLOGIE | 45 |
| 7. LE VOLET QUANTITATIF DE LA RECHERCHE..... | 47 |
| 7.1. CALCUL DU TAUX DE TRANSITION ECOLE-COLLEGE (TTEC) A PARTIR DES STATISTIQUES SCOLAIRES..... | 47 |
| 7.2. CALCUL DU TTEC A PARTIR DES DONNEES D'ENQUETE AUPRES DES MENAGES | 48 |
| 7.2.1. SOURCES DE DONNEES D'ENQUETES AUPRES DES MENAGES A MOBILISER | 48 |
| 7.3. METHODES D'ANALYSE DES DONNEES QUANTITATIVES | 49 |
| 8. RESULTATS DE L'ETUDE QUANTITATIVE | 50 |
| 8.1. DONNEES UTILISEES | 50 |
| 8.1.1. TAUX DE TRANSITION ECOLE-COLLEGE : COMPARAISON DES STATISTIQUES SCOLAIRES AUX ENQUETES AUPRES DES MENAGES..... | 51 |
| 8.1.2. ANALYSE DU TAUX DE TRANSITION ECOLE-COLLEGE AU NIVEAU DES LOCALITES ADMINISTRATIVES | 52 |
| 8.1.3. ANALYSE DES DETERMINANTS DE LA TRANSITION ECOLE-COLLEGE | 53 |
| 8.1.3.1. AU NIVEAU DU SECOND DEGRE DU DECOUPAGE ADMINISTRATIF | 53 |
| 8.1.3.2. AU NIVEAU INDIVIDUEL | 55 |
| 9. LE VOLET QUALITATIF DE LA RECHERCHE : LE CAS DE LA COTE D'IVOIRE..... | 58 |
| 9.1. CHOIX DES ZONES D'ETUDE PAR PAYS | 58 |
| 9.2. POPULATION CIBLE ET TAILLE DE L'ECHANTILLON..... | 59 |
| 9.2.1. ANALYSE DES DONNEES QUALITATIVES | 59 |
| 10. RESULTATS DE L'ETUDE QUALITATIVE | 60 |
| 10.1. APPRECIATION DE LA TRANSITION ECOLE – COLLEGE | 60 |
| 10.1.1. CHEZ LES DIRECTEURS D'ECOLE PRIMAIRES ET LES PRINCIPAUX DES COLLEGES | 60 |
| 10.1.2. CHEZ LES PARENTS D'ELEVES | 65 |
| 10.2. REALITE DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE DE TRANSITION SCOLAIRE PRIMAIRE – COLLEGE..... | 67 |
| 10.2.1. CHEZ LES DIRECTEURS D'ECOLE PRIMAIRES ET LES PRINCIPAUX DES COLLEGES | 67 |
| 10.2.2. CHEZ LES PARENTS D'ELEVES | 68 |
| 10.2.3. CHEZ LES APPRENANTS..... | 69 |

| | |
|---|-------------------|
| 10.3. GENRE ET SCOLARISATION | 78 |
| 10.4. ENCADREMENT ET SUIVI DES APPRENANTS..... | 80 |
| 10.5. LES SOLUTIONS POUR REUSSIR LA TRANSITION | 81 |
| 10.5.1. SOLUTIONS INSTITUTIONNELLES | 81 |
| 10.5.2. SOLUTIONS ECONOMIQUES..... | 83 |
| 10.5.3. SOLUTIONS AU NIVEAU DE L'ECOLE | 84 |
| 10.5.4. SOLUTIONS AU NIVEAU DES ELEVES..... | 84 |
| 10.5.5. SOLUTIONS AU NIVEAU DES PARENTS..... | 85 |
| 11. DISCUSSION | 87 |
| | |
| <u>12. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</u> | <u>95</u> |
| | |
| <u>13. ANNEXES</u> | <u>105</u> |
| | |
| ANNEXE 1 : RESULTATS DE L'ETUDE QUANTITATIVE AU BURKINA FASO | 105 |
| ANNEXE 2 : RESULTATS DE L'ETUDE QUANTITATIVE AU CAMEROUN | 133 |
| ANNEXE 3 : RESULTATS DE L'ETUDE QUANTITATIVE EN COTE D'IVOIRE..... | 164 |

Liste des figures

| | |
|---|----|
| Figure 1 : Évolution de la Proportion des écoles primaires par type de 2010 à 2021 | 14 |
| Figure 2 : Proportion des écoles primaires par type en milieu rural de 2010 à 2021 | 16 |
| Figure 3 : Proportion des écoles primaires par type en milieu urbain de 2010 à 2021 | 16 |
| Figure 4 : Répartition des élèves en fonction du type d'école au Cameroun | 18 |
| Figure 5 : Évolution de la proportion des effectifs élèves par type d'école de 2010 à 2021 en Côte d'Ivoire..... | 19 |
| Figure 6 : Évolution des proportions des filles inscrites en fonction du type d'établissement de 2010 à 2020 au Burkina Faso | 21 |
| Figure 7 : Proportion des effectifs élèves filles par type d'école de 2010 à 2021 | 22 |
| Figure 8 : Évolution de la proportion de filles dans les effectifs du primaire selon le statut de l'école en milieu urbain de 2010 à 2020 en Côte d'Ivoire..... | 23 |
| Figure 9: Évolution de la proportion de fille dans les effectifs du primaire selon le statut de l'école en milieu rural de 2010 à 2020 | 23 |
| Figure 10: Évolution du TBS en fonction du sexe de 2010 à 2020 au Burkina Faso | 24 |
| Figure 11 ; Évolution du TBS en fonction du sexe de 2010 à 2020 au Burkina Faso | 24 |
| Figure 12 : Évolution des indicateurs de scolarisation selon le sexe au Burkina Faso de 2010 à 2020 | 25 |
| Figure 13 : Évolution du taux brut d'admission par ordre d'enseignement au Burkina Faso..... | 25 |
| Figure 14: Évolution des taux d'achèvement du primaire en fonction du sexe de 2010 à 2020..... | 27 |
| Figure 15 : Évolution des redoublements au CM2 selon le sexe au Burkina Faso de 2010 à 2020..... | 28 |
| Figure 16 : Évolution des taux de transition primaire – collège en fonction du sexe de 2010 à 2020.. | 28 |
| Figure 17: Évolution des taux de redoublement au CM2 de 2010 à 2020 | 29 |
| Figure 18 : Évolution de la répartition des établissements secondaires en fonction de leur statut de 2010 à 2021 en Côte d'Ivoire..... | 31 |
| Figure 19 : Évolution des proportions des effectifs élèves en fonction du type d'école de 2010 à 2021 | 32 |
| Figure 20 : Évolution de la proportion des filles dans les effectifs du secondaire selon le type d'établissement de 2010 à 2020 en Côte d'Ivoire..... | 33 |
| Figure 21: Évolution du TBS, du TBA et du TAS des filles dans le premier cycle du primaire de 2012 à 2020 en Cote d'Ivoire..... | 34 |

Liste des tableaux

| | |
|---|----|
| Tableau 1 : Évolution du nombre d'écoles primaires de 2010 à 2021 selon le type..... | 13 |
| Tableau 2 : Évolution du nombre d'écoles primaires de 2010 à 2021 selon le type au Burkina Faso.. | 14 |
| Tableau 3 : Répartition des écoles primaires en zones urbaine et rurale | 17 |
| Tableau 4 : Évolution des effectifs d'élèves dans le primaire de 2010 à 2021 selon le type d'école au Burkina Faso | 17 |
| Tableau 5 : Évolution des effectifs d'élèves dans le primaire de 2010 à 2021 selon le type d'école en Côte d'Ivoire | 19 |
| Tableau 6 : Évolution des effectifs élèves filles par type d'école de 2010 à 2021 au Burkina Faso | 20 |
| Tableau 7: Estimations de la population des 6-11 ans en 2015 et les effectifs scolarisés au primaire en 2015-2016 au Cameroun..... | 21 |
| Tableau 8: Taux d'Achèvement du primaire par sexe et par région en 2015/2016 au Cameroun..... | 26 |
| Tableau 9: Taux moyen de redoublement par année d'étude en 2014/2015 selon la zone au Cameroun | 26 |
| Tableau 10 : Évolution de TBS, TNS et du TAP de 2010 à 2021 en Côte d'Ivoire | 27 |
| Tableau 11 : Répartition des établissements secondaires par statut au Burkina Faso..... | 30 |
| Tableau 12 : Indicateurs des filles dans le secondaire au Burkina Faso | 32 |
| Tableau 13: Sources de données à mobiliser en fonction des objectifs spécifiques de la recherche | 46 |
| Tableau 14 : Apports et limites de chacune des sources de données quantitatives pour l'analyse de la transition école-collège | 47 |
| Tableau 15 : Taux de transition école-collège par pays selon la source des données d'enquête | 51 |
| Tableau 16 : Données socio-démographiques secondaires collectées | 56 |
| Tableau 17 : Les entraves socioculturelles relevées dans les focus group avec les élèves | 72 |
| Tableau 18 : Les entraves socioculturelles relevées dans les focus group avec les élèves | 75 |

1. Introduction

L'étude que nous présentons a débuté en 2020 et connu un démarrage difficile avec la COVID-19. L'ambition de conduire une étude multicentrique n'a pas été abandonnée et les équipes sont parvenues à communiquer pour réaliser les activités de recherche.

L'étude de la transition primaire-collège présente des enjeux importants et indéniables et il était capital de conduire le travail à son terme en dépit des contraintes rencontrées. Il est vrai que le produit exposé ne répond pas totalement à nos ambitions de départ mais nous pensons que le niveau de la moisson laisse augurer des réflexions enrichissantes sur le sujet traité.

Il était prévu de combiner deux approches, quantitative et qualitative, visant à enrichir la compréhension de cette question sur la base d'une méthode comparative. Cette option nous paraissait la voie pour alimenter au mieux le sujet.

La première approche, entièrement réalisée et traitée sur tous les sites, sera présentée dans un premier temps pour identifier les similitudes et les variations entre les pays de l'étude.

Les résultats issus de la seconde approche seront amputés de la participation de deux pays, le Burkina Faso et le Cameroun. Les analyses conduites en Côte d'Ivoire seront exposées et discutées sans que l'on puisse disposer des résultats issus d'une analyse comparative. Cette amputation est dommageable parce que nous perdons le couplage avec l'analyse quantitative.

Le rapport de la recherche est structuré autour du contexte des pays de l'étude suivi de la revue documentaire, de la problématique, de la revue de littérature et des objectifs de l'étude. Les résultats sont présentés selon deux volets, celui de la recherche quantitative selon une perspective comparative et celui de la recherche qualitative, et discutés à la lumière de la revue de littérature.

2. Contexte

La présente étude porte sur trois pays, dont un en Afrique centrale, le Cameroun et deux en Afrique de l'ouest, le Burkina et la Côte d'Ivoire. Nous présentons brièvement les contextes socio-économiques dans lesquels évoluent les systèmes éducatifs.

La population du Burkina Faso est estimée à 23,25 millions d'habitants en 2023, dont 49 % d'hommes et 51 % de femmes. Le pays relève de la catégorie des pays les moins avancés, avec un PIB par habitant de l'ordre de 768,8 USD, contre 1 566,3 USD en Afrique subsaharienne.

Le Burkina Faso est un pays du Sahel à faible revenu et aux ressources naturelles limitées. Son économie repose sur l'agriculture, même si les exportations aurifères progressent. Plus de 40 % de sa population vit en dessous du seuil de pauvreté. Le rapport 2021-2022 de l'IDH du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), révèle que le Burkina Faso a été classé 184e sur 191 pays. (Banque Mondiale, 2032)

Depuis 2015, le pays est la cible d'attaques terroristes qui provoquent des déplacements de population. Alors qu'il comptait moins de 50 000 personnes déplacées internes (PDI) en janvier 2019, le pays en recensait 2.06 millions en 2023. (Banque Mondiale, op.cit.). Les secteurs de la santé et de l'éducation sont fortement impactés, avec 732 établissements de santé affectés (dont 375 entièrement fermés) en 2023, limitant ainsi l'accès aux soins à environ 3,4 millions de personnes ; 6 149 écoles primaires et secondaires sont fermées, ce qui représente 23,90 % des infrastructures scolaires, affectant 1 041 681 enfants dont 505 748 filles en mai 2023.

Le Cameroun est un pays de l'Afrique centrale. Le dernier recensement de la population et de l'habitat qui remonte à 2005 avec les résultats rendus disponibles en 2010 situait la population à près de 20 millions d'habitants. Avec un taux de croissance annuel de 2.7%, la population camerounaise se situerait autour de 28 millions en 2022. C'est une population très jeune (70% ont moins de 30 ans) et les 4-23 ans concernés en principe par l'éducation avoisinent 47.60%.

Au regard de la santé peu reluisante de l'économie camerounaise, même si on peut noter une croissance en valeur absolue des dépenses de l'éducation par rapport au budget de l'État, la part de l'éducation par rapport au PIB reste constante sinon décroissante. Les dépenses de fonctionnement sont plus importantes que les dépenses d'investissements éducatifs. En dépit des efforts remarquables dans le financement de l'éducation par les pouvoirs publics, il est à

relever que ces efforts restent encore en deçà des recommandations de l'Unesco qui suggère, pour un financement optimal de l'éducation, de lui consacrer au moins 6% de la richesse nationale.

La politique camerounaise de l'éducation est à la décentralisation. Cette décentralisation est au cœur de la gestion du secteur de l'éducation, surtout au niveau primaire. En effet, la loi n°2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux communes en son article 20 (Loi sur la décentralisation) transfère aux collectivités territoriales décentralisées (CTD) certaines compétences importantes en matière de gestion de l'éducation de base (Décret 2010/0247/PM) et de la formation professionnelle (Décret 2011/002/PM).

La région de l'Est Cameroun, déclarée zone d'éducation prioritaire, est par excellence une région où l'école fait encore face à des résistances sociales pour enrôler les enfants en âge scolaire. Les régions septentrionales - avec particulièrement la région de L'Extrême nord, autre zone d'éducation prioritaire - souffrent du double désavantage de la pauvreté et des pratiques religieuses.

Les influences de ces facteurs ne sont pas négligeables sur l'accès, le maintien au primaire et la transition primaire-collège.

La Côte d'Ivoire est située en Afrique de l'Ouest et s'étend sur une superficie de 322 462 km². Elle a pour langue officielle dans l'enseignement et dans l'administration le français qui est lu et écrit par 45 % de la population (Allou, 2014). Les derniers résultats du Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH, 2021) situent la population totale résidente à 29 389 150 d'habitants. La population ivoirienne se caractérise par une forte proportion de jeunes (75,6 %).

Au niveau économique, après les décennies de crise (1980 – 2010), l'économie ivoirienne connaît une croissance qui oscille de 6% à 11 % entre 2012 et 2019. Dans ce contexte, le PIB a plus que doublé en l'espace de dix ans, passant de 21,5 milliards d'euros en 2010 à 49,7 milliards d'euros en 2020. L'économie ivoirienne a été durement affectée par la pandémie de la COVID-19 en 2020 mais elle est restée parmi les rares économies d'Afrique subsaharienne à maintenir sa croissance. Selon le FMI (2020), la croissance du PIB a ralenti de 1,8% en 2020.

En dépit de ce dynamisme économique, le PNUD (2020) indique que le pays enregistre un faible indice de développement humain. L'IDH de la Côte d'Ivoire en 2019, est de 0.538. La Côte d'Ivoire qui se classe 162^e pays appartient à la catégorie des pays à développement

humain faible. L'IDH de la Côte d'Ivoire est supérieur à la moyenne des pays à faible développement humain qui est de 0,51 mais est en dessous des pays de l'Afrique subsaharienne qui est de 0,54. En 2021, l'IDH atteint 0,55.

La Côte d'Ivoire présente de fortes inégalités entre sexes, entre milieu rural et milieu urbain, entre riches et pauvres. Plus de 45% de la population vit sous le seuil de pauvreté. Les pauvres du milieu rural représentent 75,4% de la population pauvre dans le pays. Le ratio d'extrême pauvreté (dépense quotidienne de moins de 280 F CFA) est de 14,31% en milieu rural et de 3,81% en milieu urbain. La pauvreté touche les femmes avec un ratio de 47,4% contre 45,5% chez les hommes. En milieu rural, cette proportion est évaluée à 56,8% contre 35,9% pour le milieu urbain, notamment dans le Nord et l'Ouest du pays (PNUD, 2000).

La population scolarisable des 3 à 23 ans est passée de 8,7 à 12,7 millions entre 2000 et 2012 et elle est amenée à progresser pour atteindre 14,7 millions d'enfants et de jeunes d'ici 2025. Toutefois, bien qu'en hausse, le poids de la population scolarisable dans la population totale décroît, passant de près de 55% en 2000 à 50% en 2012 et ne pourrait représenter que 46 % en 2025. Malgré tout, la pression démographique qui s'exerce sur le système éducatif reste forte. Les besoins en infrastructures, en ressources humaines et intrants pédagogiques seront amenés à croître pour améliorer les conditions d'enseignement actuelles et répondre de façon adéquate aux nouvelles demandes.

3. Revue documentaire et problématique

Dans tous les pays du monde, l'éducation est considérée comme le vecteur directeur du processus de développement socioéconomique. L'atteinte de l'Éducation Pour Tous (EPT) recommandée au forum de Dakar en 2000 par plusieurs pays africains et tant prônée est toujours un projet dans la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne. Au niveau des engagements internationaux, le Burkina Faso, le Cameroun et la Côte d'Ivoire ont adhéré aux objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT), aux Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), aux Objectifs de Développement Durable (ODD) et au Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME) comme la plupart des pays africains et du monde.

Cependant, il faut relever l'existence de nombreux obstacles au bon fonctionnement des systèmes éducatifs, surtout ceux des pays du Sud. Parmi ces obstacles, l'on peut relever l'offre d'éducation et les contraintes liées à l'accès, les abandons scolaires, le faible taux de maintien des élèves à l'école, le nombre important des enfants hors du système éducatif et

surtout les problèmes liés à la transition primaire-collège. La présente analyse documentaire informe sur le système éducatif de trois (03) pays que sont le Burkina Faso, le Cameroun et la Côte d'Ivoire, en mettant un accent particulier sur les cycles primaire et secondaire au cours des dix dernières années. Elle se polarise sur la transition entre les cycles primaire et secondaire.

3.1. État des lieux de la scolarisation dans le primaire

L'état des lieux de la scolarisation dans le primaire est apprécié transversalement dans les trois (03) pays d'étude à travers les infrastructures scolaires, le nombre d'élèves, les taux bruts de scolarisation, d'accès et d'achèvement du primaire.

3.1.1. Infrastructures

L'analyse documentaire effectuée au niveau des trois (03) pays indique globalement une amélioration de l'offre éducative avec l'accroissement du nombre d'écoles primaires et des effectifs des populations scolarisées.

En Côte d'Ivoire, de 2010 à 2021, le nombre d'écoles primaires est passé de 11 638 à 19 132 soit une augmentation de 64%. Au cours de cette période, les écoles primaires publiques ont connu une progression de 50%. Le nombre des écoles primaires privées a été multiplié par 2,5 et celui des écoles communautaires par 3,16 (tableau 1).

Tableau 1 : Évolution du nombre d'écoles primaires de 2010 à 2021 selon le type

| | 2010 - 11 | 2011 - 12 | 2012 - 13 | 2013 - 14 | 2014 - 15 | 2015 - 16 | 2016 - 17 | 2017 - 18 | 2018 - 19 | 2019 - 20 | 2020 - 21 | 2021 - 22 |
|---------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| École publique | 10 123 | 10 755 | 10 691 | 11 233 | 11 870 | 12 537 | 13 195 | 13 784 | 14 246 | 14 613 | 14 874 | 15 163 |
| École privée | 1 296 | 1 539 | 1 679 | 1 838 | 1 904 | 1 962 | 2 128 | 2 201 | 2 481 | 2 806 | 3 137 | 3 276 |
| École communautaire | 219 | 188 | 546 | 714 | 1 083 | 1 048 | 1 001 | 972 | 888 | 839 | 746 | 693 |
| TOTAL | 11 638 | 12 482 | 12 916 | 13 785 | 14 857 | 15 547 | 16 324 | 16 957 | 17 615 | 18 258 | 18 757 | 19 132 |

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Annuaire statistique de l'enseignement primaire de 2010 à 2022

Les écoles primaires publiques sont largement majoritaires. Elles représentent 87% des écoles en 2010 contre 79% en 2021 soit une baisse de 8%. La proportion des écoles privées connaît une hausse, de 11% en 2010 et elle évolue à 17% en 2021, soit une hausse de 6%. De même, la proportion des écoles communautaires évolue de 2% au cours de la même période (figure 1).

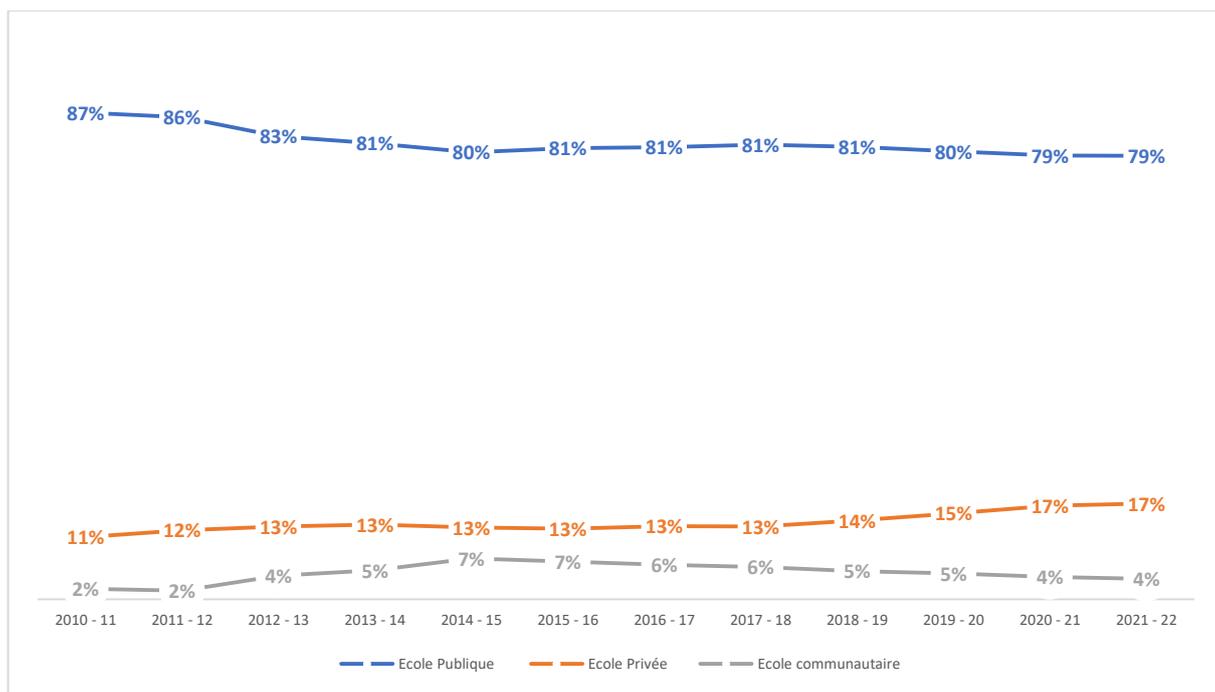


Figure 1 : Évolution de la Proportion des écoles primaires par type de 2010 à 2021

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Annuaire statistique de l'enseignement primaire de 2010 à 2022

Les statistiques scolaires du Burkina Faso de 2010 à 2020 montrent une progression de l'offre éducative dans le primaire. Au cours de cette période, le nombre d'écoles est passé de 12 064 écoles à 15077, soit un taux de progression de 30%. Dans le secteur public, le nombre d'écoles est passé de 8831 à 10537, soit une hausse 19,32% (Tableau 2).

Tableau 2 : Évolution du nombre d'écoles primaires de 2010 à 2021 selon le type au Burkina Faso

| | 2010 - 11 | 2011 - 12 | 2012 - 13 | 2013 - 14 | 2014 - 15 | 2015 - 16 | 2016 - 17 | 2017 - 18 | 2018 - 19 | 2019 - 20 | 2020 - 21 |
|----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| ÉCOLE PUBLIQUE | 8831 | 9266 | 9886 | 10425 | 10939 | 11292 | 11 538 | 11 771 | 11 266 | 10630 | 10537 |
| ÉCOLE PRIVÉE | 1965 | 2279 | 2508 | 2779 | 2892 | 3363 | 3792 | 3985 | 4079 | 4233 | 4540 |
| ÉCOLE COMMUNAUTAIRE | 1268 | 1327 | 1261 | 1330 | 1419 | 1475 | 1513 | 1544 | | | |
| TOTAL | 12 064 | 12 872 | 13 655 | 14 534 | 15 250 | 16 130 | 5 305 | 5 529 | 4 079 | 14863 | 15077 |

MENA, Politique sectorielle de l'éducation 2014-2023

Au Cameroun, les statistiques indiquent que le pays compte en 2015/2016, 19 711 écoles primaires dont 12 603 écoles publiques, soit (64%) et 7108 écoles privées, soit 36%. Dans le secteur public, 95% des écoles fonctionnent à plein temps et environ 4% pratiquent la double vacation. Ce mode de fonctionnement dans le secteur public est lié à l'insuffisance de l'offre en infrastructures scolaires. Cette même année, on dénombrait 87 594 salles de classe dont

73,7% sont construites en matériaux définitifs, 10,2% en matériaux semi-définitifs et 16,1% en matériaux provisoires.

Sur l'ensemble des 12 603 écoles publiques, 6 415 (51%) utilisent des classes multigrades. Ce mode de fonctionnement est à 58% observé dans les écoles établies en zone rurale. A l'inverse en zone urbaine, 84% des écoles fonctionnent avec des classes uniques.

Les salles de classe du secteur public sont en moyenne 2,3 fois plus surchargées que les salles de classe des écoles privées formelles. Cette moyenne nationale connaît cependant une très grande variation suivant les régions : les classes les plus surchargées sont enregistrées dans les régions du Nord (111 élèves) et de l'Extrême-Nord (91 élèves). Les classes des zones urbaines enregistrent en général des effectifs de 75 élèves par classe.

3.1.2. Statut et localisation géographique des écoles du cycle primaire

Dans les trois pays de l'étude, l'offre éducative au niveau du cycle primaire est du ressort du secteur public en majorité (Koutou et Goin Bi, 2019). En analysant la répartition géographique de l'offre éducative, on observe au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire que les écoles primaires sont le plus implantées en zone rurale qu'en zone urbaine.

En Côte d'Ivoire, dans la zone rurale, le nombre d'écoles primaires est passé de 7105 en 2010 à 11 554 en 2020 soit un accroissement de 6,26% par an. En 2010, 95% des écoles primaires en zone rurale étaient issues de l'offre publique contre 3% pour l'offre communautaire et 2% pour l'offre privée. Au cours de cette période, on constate une baisse de 7% de l'offre publique d'éducation en zone rurale. L'offre privée connaît une hausse de 4% et l'offre communautaire une hausse de 3% (figure 2).

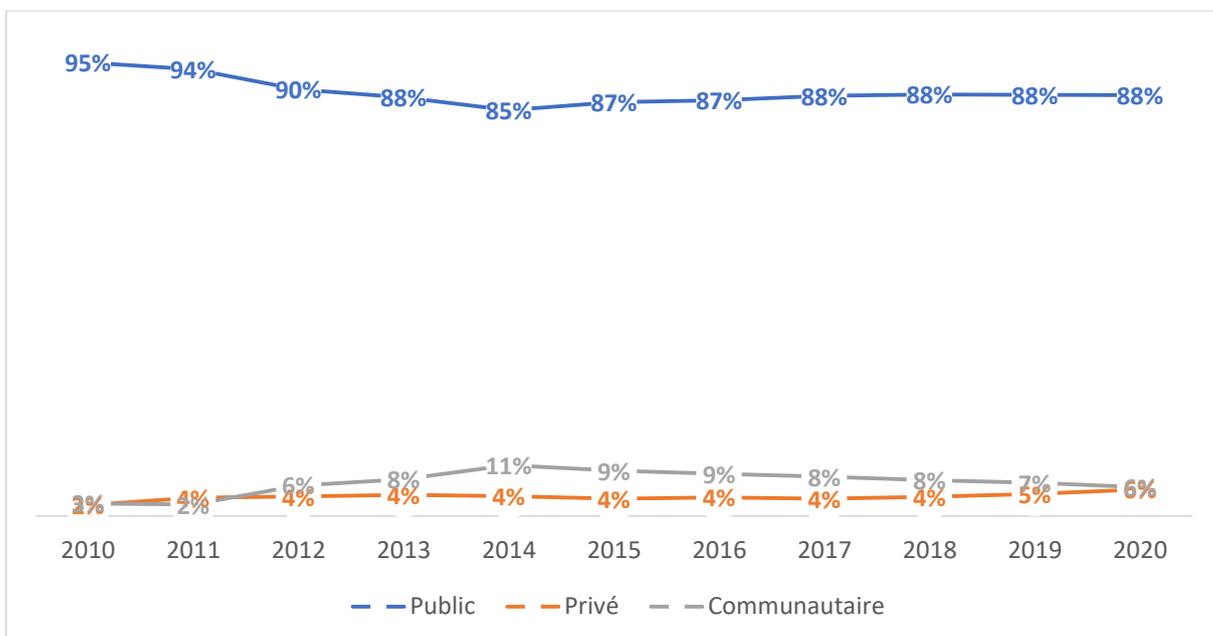


Figure 2 : Proportion des écoles primaires par type en milieu rural de 2010 à 2021

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Annuaire statistique de l'enseignement primaire de 2010 à 2022

En milieu urbain, on observe également un accroissement du nombre d'écoles primaires. En effet, le nombre d'écoles primaires s'est accru de 5,1% par an, passant de 4 533 en 2010 à 7203 en 2020. En milieu urbain, l'offre publique est dominante avec 74% des établissements primaires en 2010 contre 25% d'établissements privés et 1% d'établissements communautaires. Si au cours de la période de 2010 à 2020, l'offre communautaire dans le cycle primaire est restée constante (1%), l'offre privée a connu une progression de 10% passant de 25% en 2010 à 35% en 2020. L'offre publique connaît une baisse de 10% passant de 75% à 65% (figure 3).

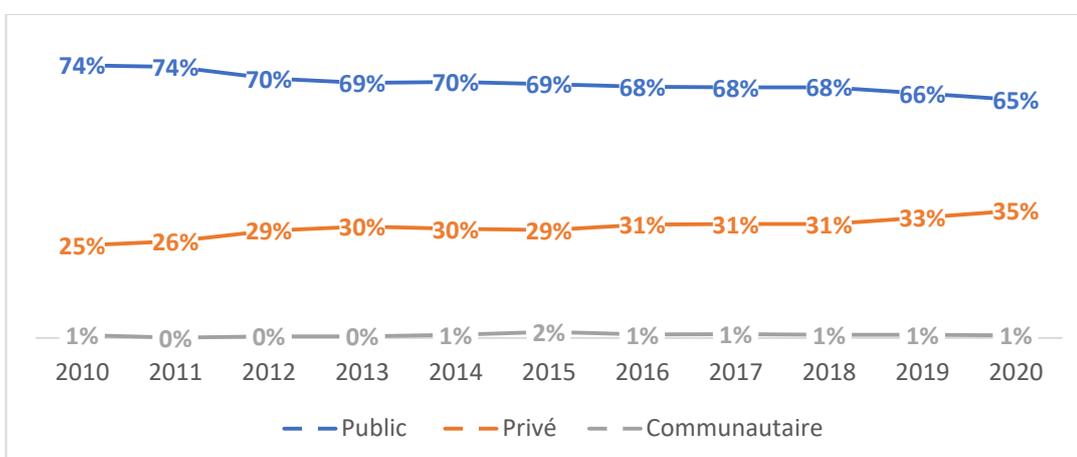


Figure 3 : Proportion des écoles primaires par type en milieu urbain de 2010 à 2021

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Annuaire statistique de l'enseignement primaire de 2010 à 2022

Les écoles primaires au Burkina Faso sont le plus implantées en zone rurale qu'en zone urbaine. Au cours de l'année scolaire 2010 – 2011, 83% des écoles primaires se situent en zone rurale contre 17% pour la zone urbaine. Une décennie plus tard, la répartition des écoles primaires par zone n'a quasiment pas varié. Le nombre d'écoles primaires en zone rurale représente 79% de l'effectif total contre 21% en zone urbaine.

En zone rurale comme en zone urbaine, on observe un accroissement du nombre d'écoles primaires. Dans le milieu rural, le nombre d'écoles primaires passe de 8993 en 2010 -2011 à 11852 en 2020 – 21, soit une augmentation de 32%. En milieu urbain, on observe au cours de la même période une progression de 78% (Tableau 3).

Tableau 3 : Répartition des écoles primaires en zones urbaine et rurale

| | 2010 - 11 | 2011 - 12 | 2012 - 13 | 2013 - 14 | 2014 - 15 | 2015 - 16 | 2016 - 17 | 2017 - 18 | 2018 - 19 | 2019 - 20 | 2020 - 21 |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| ZONE URBAINE | 1 803 | 2 041 | 2 195 | 2355 | 2606 | 2823 | 2948 | 2973 | 3031 | 3 119 | 3225 |
| ZONE RURALE | 8 993 | 9 504 | 10 199 | 10 849 | 11225 | 11 832 | 12382 | 12783 | 12314 | 11 744 | 11852 |

MENA, Politique sectorielle de l'éducation 2014-2023

3.1.3. Effectifs d'élèves

L'amélioration de l'offre éducative au Burkina Faso, au Cameroun et en Côte d'Ivoire, s'accompagne d'un accroissement des effectifs des populations scolarisées.

Les effectifs des élèves inscrits dans les écoles primaires du Burkina Faso progressent au cours de la décennie 2010 – 2020 (tableau 4). En effet, de 2 357 788 élèves inscrits dans les écoles primaires en 2010 – 2011, le nombre d'élèves inscrits est de 3 289 736 en 2020 – 2021, soit une progression de 40%.

Tableau 4 : Évolution des effectifs d'élèves dans le primaire de 2010 à 2021 selon le type d'école au Burkina Faso

| | 2010 - 11 | 2011 - 12 | 2012 - 13 | 2013 - 14 | 2014 - 15 | 2015 - 16 | 2016 - 17 | 2017 - 18 | 2018 - 19 | 2019 - 20 | 2020 - 21 |
|----------------------------|--------------|-----------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-----------|
| École publique | 1886040 | 1979044 | 2059856 | 2144837 | 2211894 | 2314070 | 2429810 | 2555345 | 2253948 | 2248536 | 2486792 |
| École privée | 319255 | 364987 | 406523 | 449187 | 494909 | 558979 | 610992 | 650715 | 694836 | 757811 | 802944 |
| École communautaire | 152493 | 158215 | 152184 | 162173 | 173071 | 182029 | 187863 | 202496 | | | |
| TOTAL | 2 357 788 | 2 502 246 | 2 618 563 | 2 756 197 | 2 879 874 | 3 055 078 | 3 228 665 | 3 408 556 | 2 948 784 | 3 006 347 | 3 289 736 |

MENA, Politique sectorielle de l'éducation 2014-2023

Dans le secteur de l'enseignement public, les effectifs d'élèves inscrits croissent au cours de la décennie 2010 – 2020. Les élèves inscrits dans les écoles publiques du Burkina Faso étaient au nombre de 1 886 040 en 2010 – 2011. En 2020- 2021, on dénombre 2 486792 d'élèves inscrits. On observe au cours de cette période une progression de 32% des effectifs élèves inscrits dans les écoles primaires publiques.

Dans le secteur privé, le nombre d'élèves inscrits dans les écoles primaires est aussi en hausse. De 319 255 inscrits en 2010 – 2011, on passe à 802 944 inscrits en 2020 – 2021, soit une progression de 152%.

Au Cameroun, la répartition de l'offre éducative au primaire est envisagée entre le privé formel, le public et les écoles parents (figure 4). La part attribuée au secteur public dans l'encadrement des enfants a très peu varié depuis 2003/2004, se situant autour de 76 -78% des effectifs scolarisés du pays. En 2015/2016, la part du public dans les effectifs encadrés est de 76% et celle du secteur privé est de 24%. L'ordre privé, encouragé par les pouvoirs publics dans le cadre de sa politique éducative, a une proportion d'élèves qui s'est stabilisée depuis une dizaine d'années autour de 22% de l'ensemble des effectifs du primaire. De 2006 à 2016, le nombre total d'élèves scolarisés dans l'ensemble des structures du primaire est passé de 3 120 357 à 4 481 235 avec un taux moyen annuel de croissance de 3,7 %.

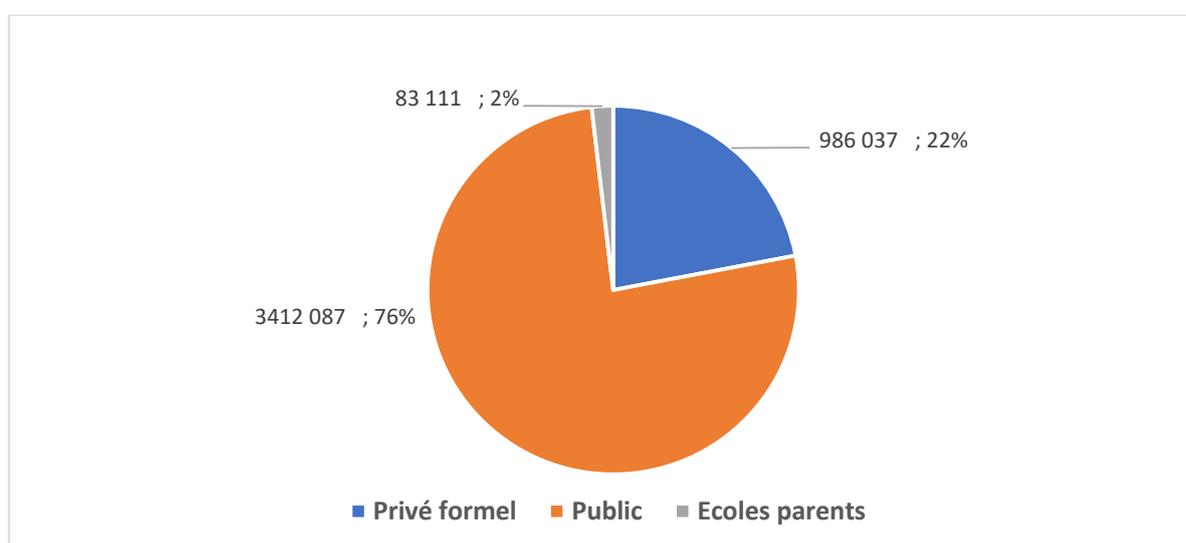


Figure 4 : Répartition des élèves en fonction du type d'école au Cameroun

Les effectifs dans le secteur privé sont repartis de la manière suivante selon le statut :

- laïc : 56%,
- catholique : 29%
- protestant : 11%

- islamique : 4%.

Les écoles primaires du secteur privé accueillent 2 760 673 élèves du primaire, soit 63%.

En Côte d'Ivoire, les effectifs d'apprenants inscrits dans les écoles primaires ont connu une hausse au cours de la période 2010 – 2021 passant de 2 704 458 à 4 252 503 soit une progression de 57% (tableau 5). Les effectifs dans les écoles primaires publiques au cours de la période progressent de 45%. Dans les établissements primaires privés, la progression des effectifs est de 145%. Les effectifs des écoles communautaires évoluent de 145%.

Tableau 5 : Évolution des effectifs d'élèves dans le primaire de 2010 à 2021 selon le type d'école en Côte d'Ivoire

| | 2010 - 11 | 2011 - 12 | 2012 - 13 | 2013 - 14 | 2014 - 15 | 2015 - 16 | 2016 - 17 | 2017 - 18 | 2018 - 19 | 2019 - 20 | 2020 - 21 | 2021 - 22 |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| ÉCOLE PUBLIQUE | 2 369 471 | 2 550 742 | 2 585 881 | 2 696 397 | 2 840 248 | 3 064 073 | 3 169 641 | 3 255 797 | 3 308 667 | 3 336 678 | 3 307 236 | 3 424 847 |
| ÉCOLE PRIVÉE | 315 071 | 357 985 | 394 082 | 429 237 | 448 771 | 469 204 | 522 732 | 564 772 | 625 916 | 696 078 | 732 515 | 770 841 |
| ÉCOLE COMMUNAUTAIRE | 19 916 | 12 064 | 41 454 | 51 240 | 81 539 | 83 942 | 79 763 | 79 653 | 69 301 | 68 674 | 63 074 | 56 815 |
| TOTAL | 2 704 458 | 2 920 791 | 3 021 417 | 3 176 874 | 3 370 558 | 3 617 219 | 3 772 136 | 3 900 222 | 4 003 884 | 4 101 430 | 4 102 825 | 4 252 503 |

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Annuaire statistique de l'enseignement primaire de 2010 à 2022

Les élèves inscrits dans les établissements primaires publics sont les plus nombreux. Ils représentent 87,61% des effectifs en 2010 contre 81% en 2021 soit une baisse de 6,61%. La proportion des effectifs élèves dans les établissements privés passent de 11,65% en 2010 à 18% en 2021 soit une hausse de 6,35%. La proportion des effectifs dans le primaire communautaire oscille entre 0,74% en 2010, 2,42% en 2014 et 1% en 2021 (figure 5).

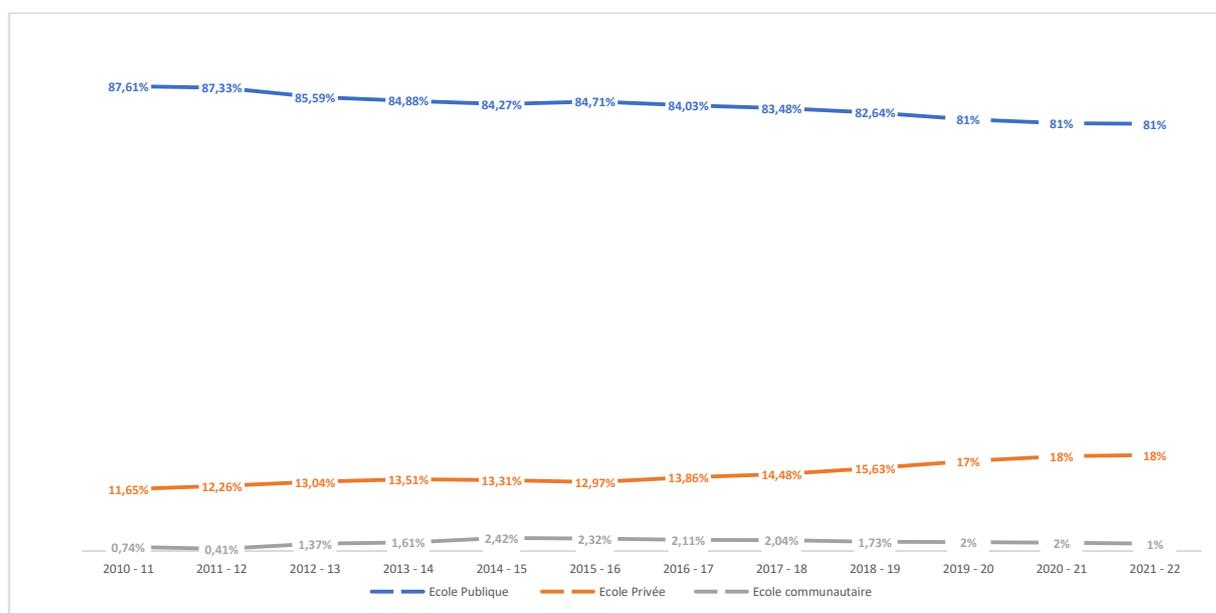


Figure 5 : Évolution de la proportion des effectifs élèves par type d'école de 2010 à 2021 en Côte d'Ivoire

Source : Calcul des auteurs à partir des Annuaire statistiques de l'enseignement primaire de 2010 à 2022

3.1.4. Les filles dans l'enseignement primaire

Au Burkina Faso, les inscriptions des filles dans le cycle primaire sont en croissance durant la période allant de 2010 à 2020 (tableau 6). Le taux de progression des effectifs de filles est de 56%. Leur effectif passe de 1 041 511 en 2010 à 1 629 897 en 2020, soit un taux d'augmentation de 56,49%.

Tableau 6 : Évolution des effectifs élèves filles par type d'école de 2010 à 2021 au Burkina Faso

| | 2010 - 11 | 2011 - 12 | 2012 - 13 | 2013 - 14 | 2014 - 15 | 2015 - 16 | 2016 - 17 | 2017 - 18 | 2018 - 19 | 2019 - 20 | 2000- 21 |
|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|-----------|-----------|----------|
| ÉCOLE PUBLIQUE | 897132 | 951701 | 1001606 | 1046016 | 1077801 | 1129828 | 1190507 | 1250496 | 1250566 | 1233229 | 1239780 |
| ÉCOLE PRIVÉE | 144379 | 167298 | 188443 | 210354 | 233584 | 265415 | 291768 | 311342 | 333889 | 365902 | 390117 |
| TOTAL | 1041511 | 1118999 | 1190049 | 1256370 | 1311385 | 1395243 | 1482275 | 1561838 | 1584455 | 1599131 | 1629897 |

MENA, Politique sectorielle de l'éducation 2014-2023

Dans le secteur privé, le nombre de filles inscrites dans les écoles primaires a fortement augmenté avec un taux de 170%. En dix années, le nombre de filles inscrites dans les écoles primaires privées a plus que doublé, passant de 144379 à 390117.

La proportion des filles inscrites dans les écoles primaires en milieu rural connaît une augmentation de 2,8% entre de 2010 et 2020, passant respectivement de 46,30% à 49,10%. En milieu urbain, la hausse est de 0,9% pour la même période (figure 6).

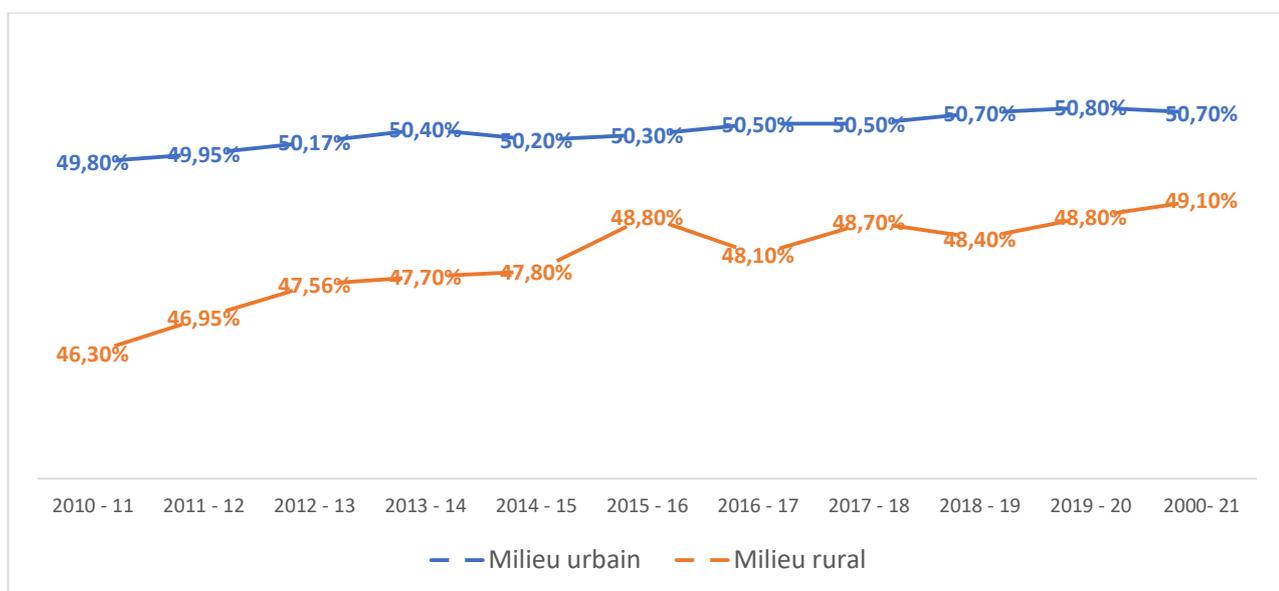


Figure 6 : Évolution des proportions des filles inscrites en fonction du type d'établissement de 2010 à 2020 au Burkina Faso

Source : MENA, Politique sectorielle de l'éducation 2014-2023

Au Cameroun, les filles représentent une proportion de 47% de l'ensemble des élèves du primaire (tableau 7). Leur effectif est faible dans les régions du Nord (44%), de l'Adamaoua (44,1%) et de l'extrême-nord (44%) où les proportions sont en deçà de la moyenne nationale (47%).

Tableau 7: Estimations de la population des 6-11 ans en 2015 et les effectifs scolarisés au primaire en 2015-2016 au Cameroun

| REGION | GARÇON | FILLE | TOTAL |
|--------------|------------------|------------------|------------------|
| Adamaoua | 141 183 | 111 386 | 252 569 |
| Centre | 362 389 | 352 252 | 714 641 |
| Est | 143 122 | 126 926 | 270 048 |
| Extrême-nord | 486 426 | 376 492 | 862 918 |
| Littorale | 224 876 | 219 605 | 444 481 |
| Nord | 308 000 | 242 913 | 550 913 |
| Nord ouest | 199 660 | 188 633 | 388 293 |
| Ouest | 269 301 | 252 930 | 522 231 |
| Sud | 102 784 | 97 819 | 200 603 |
| Sud-ouest | 137 077 | 137 461 | 274 538 |
| TOTAL | 2 374 818 | 2 106 417 | 4 481 235 |

Source : MINEDUB/carte scolaire 2015/2016

En Côte d'Ivoire, la proportion des filles inscrites au cycle primaire est en progression au cours de la période 2010 – 2021 (figure 7). Elle passe de 45,3% en 2010 à 49% en 2021. Le

nombre de filles est inférieur de 2% à celui des garçons soit une quasi-égalité entre les filles et les garçons. La proportion des filles croît au cours de la période aussi bien dans les écoles primaires publiques que dans les écoles primaires privées et communautaires.

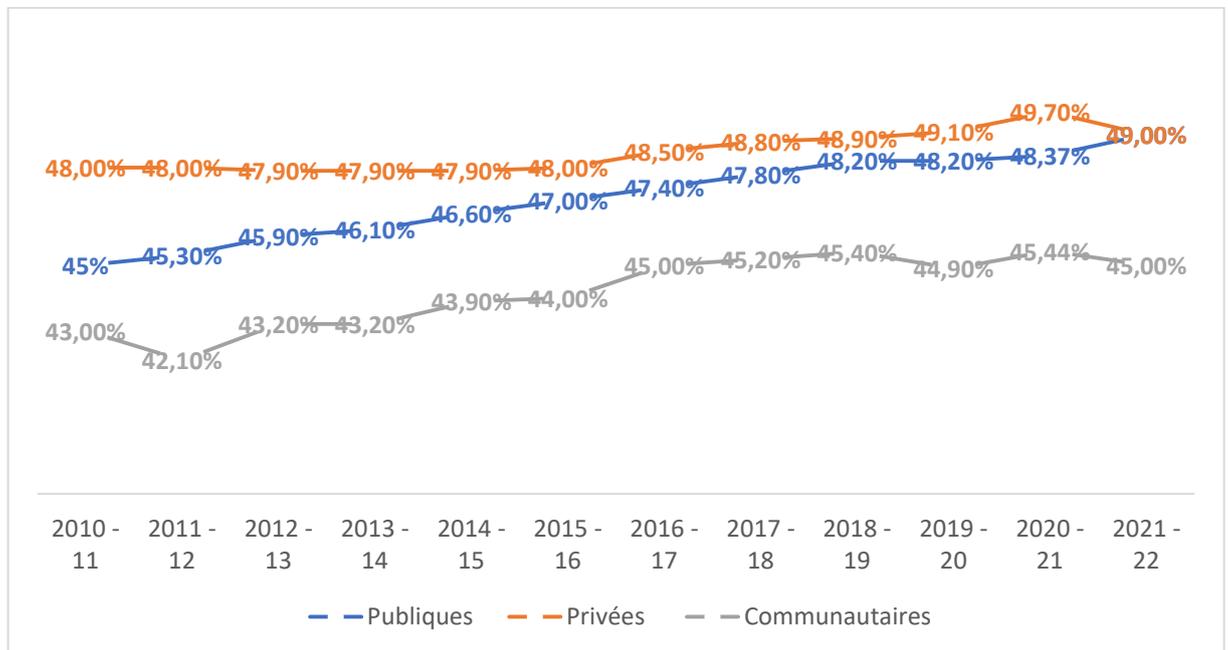


Figure 7 : Proportion des effectifs élèves filles par type d'école de 2010 à 2021

Source : Calcul des auteurs à partir des Annuaire statistiques de l'enseignement primaire de 2010 à 2022

En milieu urbain, la proportion des filles inscrites au primaire évolue positivement au cours de la période 2010 – 2020. Dans le secteur public, la parité fille – garçon est atteinte à partir de 2016. Dans le secteur privé, la parité entre les filles et les garçons est obtenue en 2020 (Koutou et Goin Bi, 2019). Dans le secteur communautaire, la progression la plus importante est observée et la proportion des filles dans les écoles communautaires passe de 45% en 2010 à 49% en 2020, soit une hausse de 4% (figure 8). Dans les secteurs privé et public, on constate une progression de deux points de pourcentage au cours de la décennie 2010 - 2020. En 2020 en milieu urbain, la parité fille – garçon est quasiment atteinte quel que soit le type d'école fréquentée.

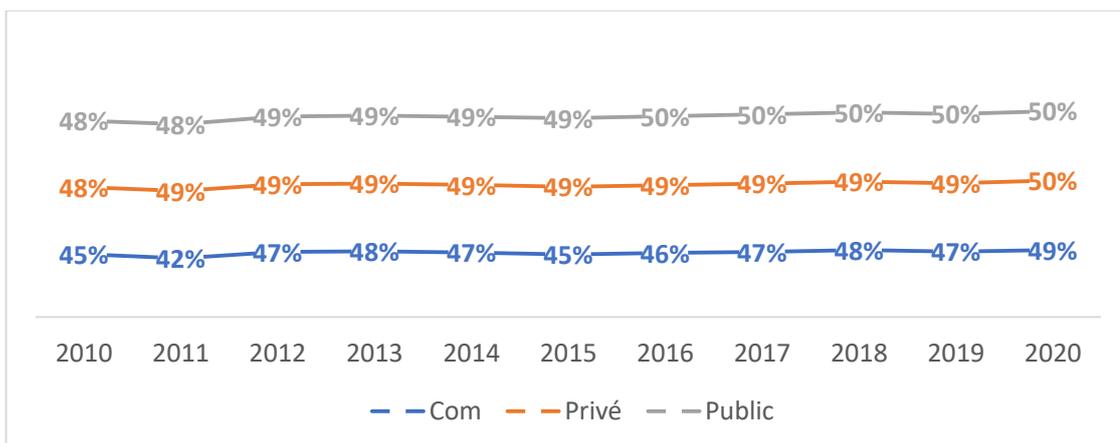


Figure 8 : Évolution de la proportion de filles dans les effectifs du primaire selon le statut de l'école en milieu urbain de 2010 à 2020 en Côte d'Ivoire

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Annuaire statistique de l'enseignement primaire de 2010 à 2022

En milieu rural, la parité de sexe entre élèves inscrits dans le primaire n'est pas encore gagnée. Le nombre de garçons est supérieur à celui des filles. Toutefois, il est important de souligner que la part des filles est en progression (Goin Bi et Koutou, 2019). Dans le secteur public, la proportion des filles dans les écoles primaires connaît une hausse de 3% entre 2010 et 2020. Dans le secteur privé, la même dynamique est observée avec une hausse de 3% entre 2010 et 2020. Dans les écoles communautaires, une tendance similaire est observée avec 4% de croissance des effectifs filles au cours de la même période (figure 9).

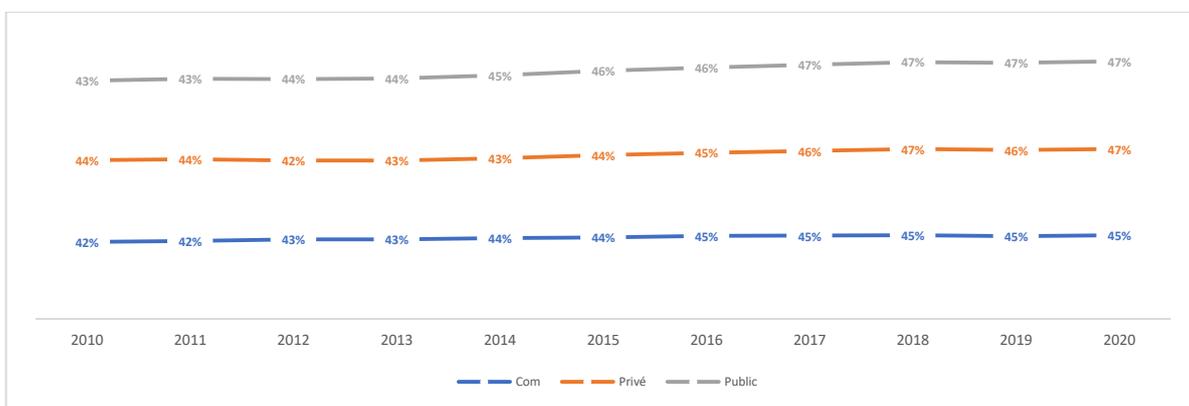


Figure 9: Évolution de la proportion de fille dans les effectifs du primaire selon le statut de l'école en milieu rural de 2010 à 2020

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Annuaire statistique de l'enseignement primaire de 2010 à 2022

3.1.5. Indicateurs de scolarisation

Les indicateurs de scolarité dans les écoles primaires du Burkina Faso sont en évolution. Le Taux brut de scolarisation (TBS) dans le primaire est passé de 77,6% à 86,1%, soit une

hausse de 8,5. Chez les filles, la progression du TBS est de 12,3% en une décennie (figure 10).

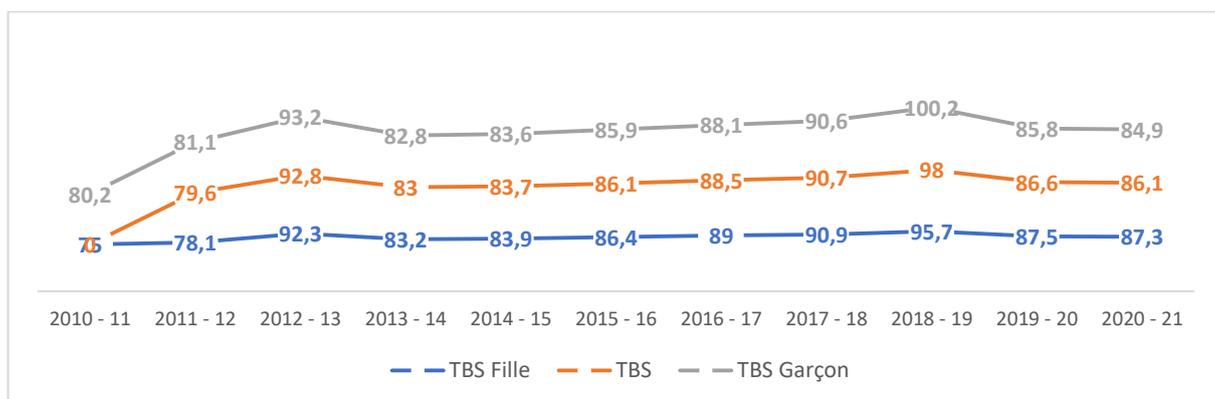


Figure 10: Évolution du TBS en fonction du sexe de 2010 à 2020 au Burkina Faso
Source : MENA, Politique sectorielle de l'éducation 2014-2023

Les taux nets de scolarisation sont également en hausse, avec globalement une augmentation de 6,3%. Chez les filles, le TNS a augmenté de 10,85. En l'espace d'une décennie, on observe une augmentation significative des effectifs de filles en âge scolaire inscrites dans les écoles primaires (figure 11).

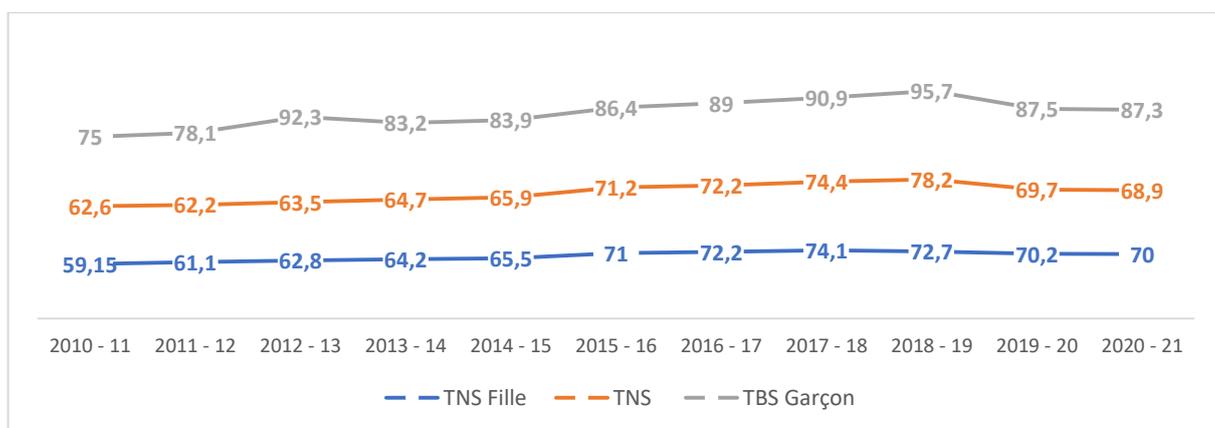


Figure 11 : Évolution du TNS en fonction du sexe de 2010 à 2020 au Burkina Faso
Source : MENA, Politique sectorielle de l'éducation 2014-2023

Les Taux d'achèvement du primaire (TAP) indiquent que la proportion d'apprenants qui achève la scolarisation au cycle primaire augmente chaque année (figure 12). En 2010, le TAP était de globalement de 52,1. En 2020, le TAP est de 62,4, soit une variation de 10,3. Chez les filles, on observe que la variation du TAP s'élève à 18,6% et est significative.

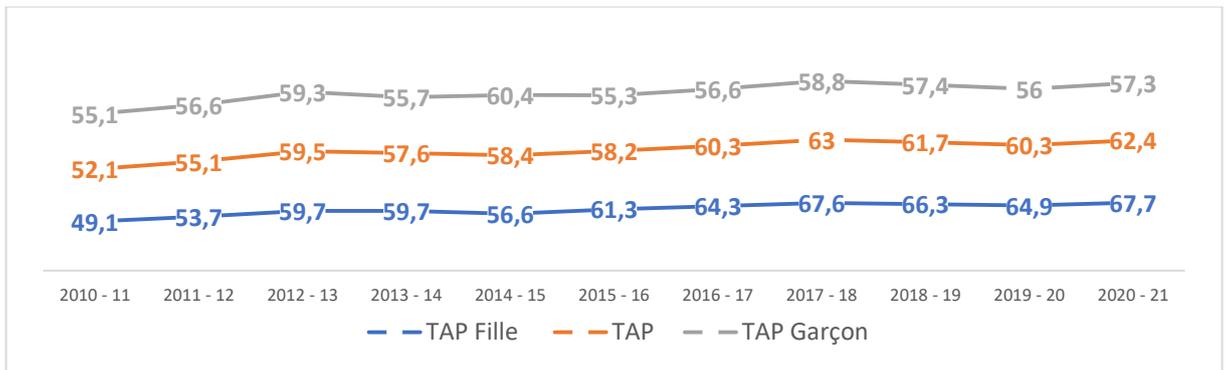


Figure 12 : Évolution des indicateurs de scolarisation selon le sexe au Burkina Faso de 2010 à 2020
 Source : MENA, Politique sectorielle de l'éducation 2014-2023

Pour l'année 2020-2021, pendant que le taux d'admission était de 97,3% au primaire, il était de 42,9% au post-primaire pour la même année, soit un peu moins de la moitié (figure 13). Le graphique suivant présente les différents taux d'admission par ordre d'enseignement.

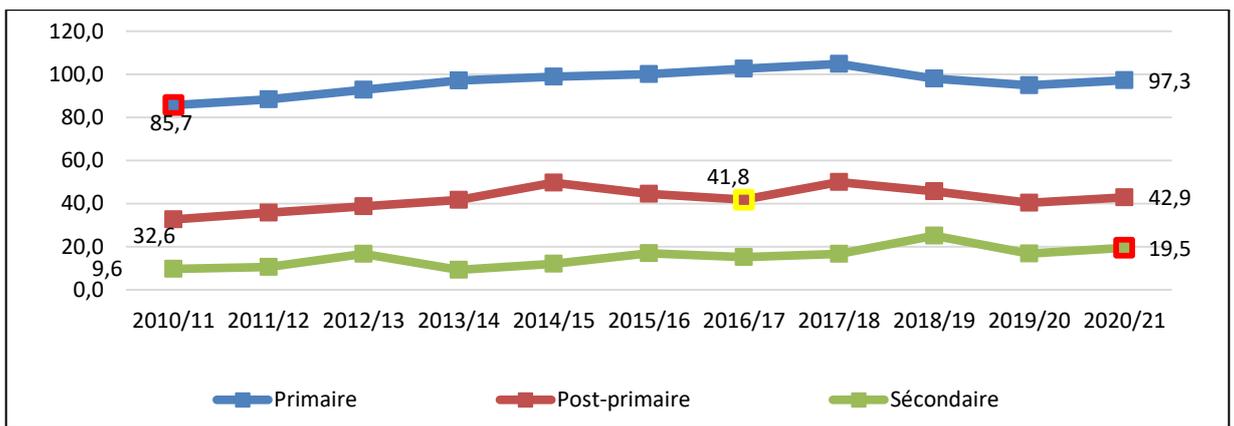


Figure 13 : Évolution du taux brut d'admission par ordre d'enseignement au Burkina Faso
 Source : MENA, Politique sectorielle de l'éducation 2014-2023

Au Cameroun, près de 79% de garçons de la classe d'âge parviennent en dernière année du primaire contre 73% de filles (tableau 8). L'indice de parité filles/garçons de 0,9 indique que globalement 10 garçons contre 9 filles achèvent le cycle primaire. Cet indice varie selon les régions. Dans les régions du Nord, de l'Adamaoua et de l'Extrême-nord, en moyenne 10 garçons contre 7 filles terminent le cycle primaire. Dans les régions Hors ZEP, l'indice de parité par sexe est de 1,04 contre 0,71 dans les ZEP.

Tableau 8: Taux d'Achèvement du primaire par sexe et par région en 2015/2016 au Cameroun

| Régions | Rapport au taux d'achèvement du primaire | | | Ips par rapport au taux d'achèvement |
|-----------------|--|---------------|---------------|--------------------------------------|
| | Garçons | Filles | Total | |
| Adamaoua | 71,30% | 51,20% | 61,10% | 0,72 |
| Centre | 75,50% | 80,30% | 77,80% | 1,06 |
| Est | 69,40% | 62,90% | 66,20% | 0,91 |
| Extrême-nord | 76,50% | 53,40% | 65,00% | 0,70 |
| Littoral | 75,70% | 83,10% | 79,20% | 1,10 |
| Nord | 87,00% | 58,00% | 72,40% | 0,67 |
| Nord-ouest | 85,10% | 83,00% | 84,10% | 0,97 |
| Ouest | 91,90% | 91,80% | 91,80% | 1,00 |
| Sud | 87,30% | 83,30% | 85,30% | 0,95 |
| Sud-ouest | 74,70% | 78,40% | 76,50% | 1,05 |
| Zep | 77,80% | 55,60% | 66,70% | 0,71 |
| Hors zep | 80,40% | 83,30% | 81,80% | 1,04 |
| Cameroun | 79,40% | 72,60% | 76,70% | 0,91 |

Source : MINEDUB/carte scolaire 2015/2016

Le taux d'abandon moyen sur l'ensemble des six années de scolarisation du cycle primaire est de 8,3% (tableau 9). Les abandons sont surtout observés à l'entrée du cycle (13,3%) et à la fin du cycle (16,9%). Il est un peu plus élevé chez les garçons (12,5%) que chez les filles (11,7%).

En 2014-2015, le taux de redoublement était de 12,2%. Dans le sous-système anglo-saxon, il était de 5,2% et dans le sous-système francophone de 14,1%. Il est aussi plus élevé en zone rurale (13,7%) qu'en zone urbaine (9,5%). Les classes dans lesquelles le taux de redoublement est le plus élevé sont la SIL/CL1 et le CM2/CL6.

Tableau 9: Taux moyen de redoublement par année d'étude en 2014/2015 selon la zone au Cameroun

| | SIL/CL1 | CP/CL2 | CE1/CL3 | CE2/CL4 | CM1/CL5 | CM2/CL6 | TOTAL |
|--------------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|-------|
| Anglo-saxon | 5,3% | 5,7% | 4,0% | 6,9% | 6,0% | 2,2% | 5,2% |
| Francophone | 16,3% | 13,2% | 12,8% | 13,2% | 13,2% | 15,4% | 14,1% |
| Zone rurale | 15,7% | 13,1% | 12,2% | 12,9% | 13,0% | 15,0% | 13,7% |
| Zone urbaine | 10,7% | 8,8% | 8,7% | 9,9% | 9,3% | 9,3% | 9,5% |
| Ensemble | 14,1% | 11,6% | 10,9% | 11,7% | 11,5% | 12,5% | 12,2% |

Source : MINEDUB/carte scolaire 2015/2016

Les indicateurs de scolarisation en Côte d'Ivoire affichent une progression à la hausse au cours de la période 2010 à 2021 (tableau 10). Le taux brut de scolarisation dans le primaire passe de 78,1% en 2010 à 101,08% en 2020. Le taux net de scolarisation connaît une évolution de 20,4% passant de 72,60% en 2011 à 93% en 2021. Le taux d'achèvement du primaire atteint 83,71 % en 2020 contre 54,20% en 2010.

Tableau 10 : Évolution de TBS, TNS et du TAP de 2010 à 2021 en Côte d'Ivoire

| | 010 - 11 | 011 - 12 | 012 - 13 | 013 - 14 | 014 - 15 | 015 - 16 | 016 - 17 | 017 - 18 | 018 - 19 | 019 - 20 | 020 - 21 | 021 - 22 |
|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| BS | 8,10% | 7,80% | 1,20% | 4,70% | 5,40% | 01,30% | 04,60% | 00,60% | 00,50% | 00,30% | 8,02% | 01,08% |
| NS | d | 2,60% | 2,90% | 7% | 8,90% | 7,80% | 1,00% | 1,06% | 1,30% | 1,49% | 2,10% | 3% |
| AP | 4,20% | 9,10% | 8,20% | 0,40% | 3,90% | 9,10% | 5,10% | 7,10% | 0,50% | 2,20% | 3,71% | 8,04% |

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Annuaire statistique de l'enseignement primaire de 2010 à 2022

Le taux d'achèvement du primaire (TAP) chez les filles au cours de la période évolue plus que chez les garçons. En 2010, il était de 46,3% pour les filles et de 62% pour les garçons. En 2020, le TAP pour les filles est de 85% contre 82,5% pour les garçons. La progression est donc de 38,7% pour les filles et de 20,7% pour les garçons (figure 14).

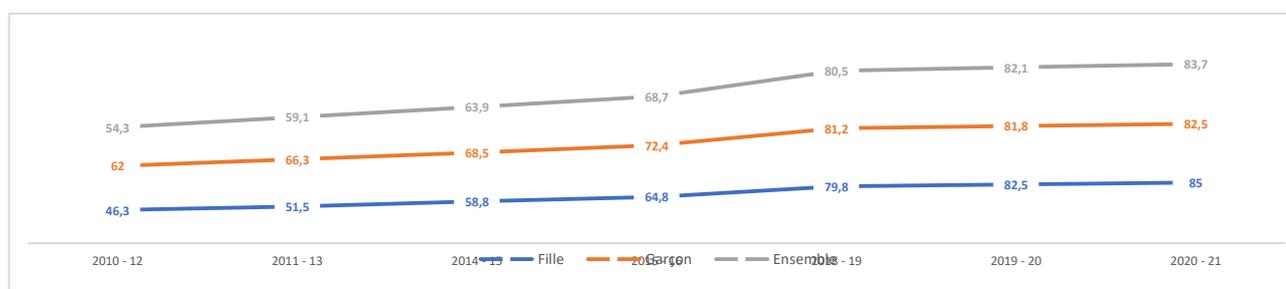


Figure 14: Évolution des taux d'achèvement du primaire en fonction du sexe de 2010 à 2020

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Annuaire statistique de l'enseignement primaire de 2010 à 2022

3.1.6. Indicateurs au CM2 / Transition primaire collègue

Au niveau de la transition entre le primaire et le collègue, l'analyse documentaire a révélé une hausse du taux de transition au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire. Pour le Cameroun les statistiques scolaires se limitent à l'offre et la demande sans aucune mention spécifique sur le taux de transition (Kana, 2019). Les rares travaux qui en parlent traitent très souvent de la question de l'orientation scolaire (Bomda, 2021, 2022).

Au Burkina Faso, les taux de redoublement au CM2 sont en baisse (figure 15). En 2010, le taux global de redoublement est de 29,7%. Il baisse de 12 points en 2020, passant à 17,7. Les taux de redoublement au CM2 sont plus importants chez les filles. En 2020, le taux de redoublement est de 31,4% chez les filles contre 28,2% chez les garçons. Au cours de la décennie, le taux de redoublement chute de 12,3% chez les filles et de 12,2 % chez les garçons. La baisse des taux de redoublement indique que le nombre d'apprenants qui entre au post primaire est en progression.

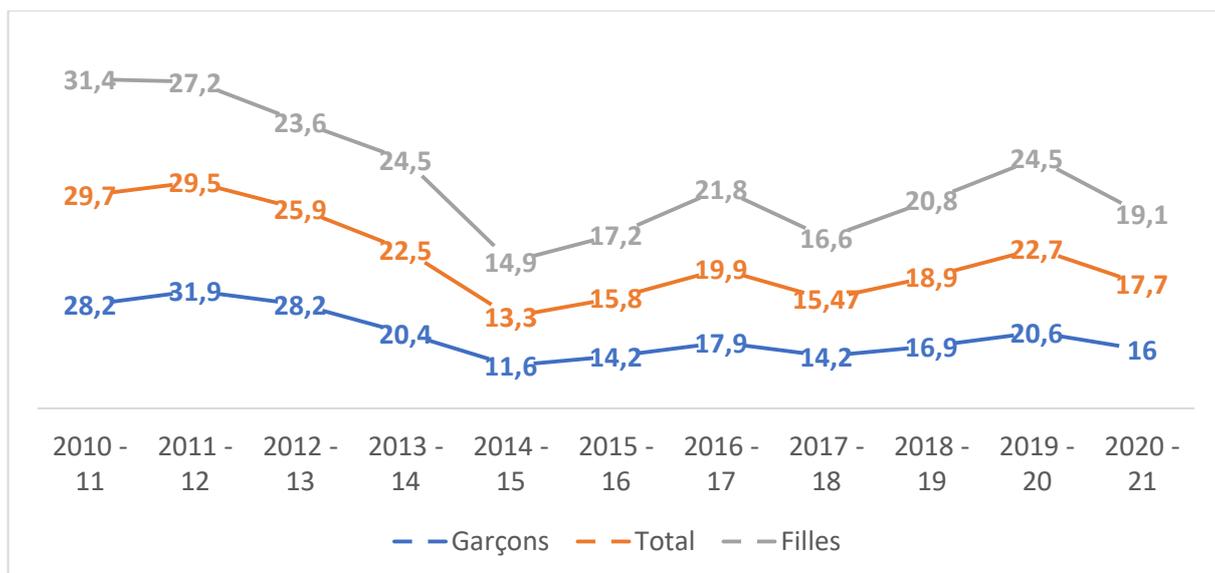


Figure 15 : Évolution des redoublements au CM2 selon le sexe au Burkina Faso de 2010 à 2020
 Source : MENA, Politique sectorielle de l'éducation 2014-2023

En Côte d'Ivoire, au niveau de la classe de CM2 qui représente le point de départ de la transition-collège, les chiffres indiquent un taux de promotion de 91,36%, un taux de redoublement de 2,54% et un taux d'abandon de 6,42% en 2020. Même si des progrès ont été réalisés en cours de la période 2010 – 2015, faisant passer le taux d'achèvement de 57,37% à 91,04%, il faut retenir que 8,96% des élèves de CM2 n'ont pas accès au collège. Cependant, il faut relever des disparités de sexe sur la même période puisque les filles transitent moins bien que les garçons en 6^{ème} (MENET- FP & MESRS & TASK FORCE, 2018).

Le taux de transition entre le primaire et le collège connaît une hausse de 40,67% entre 2010 et 2020. Les taux de transition progressent de 45,86% chez les filles et de 39,41% chez les garçons (figure 16).

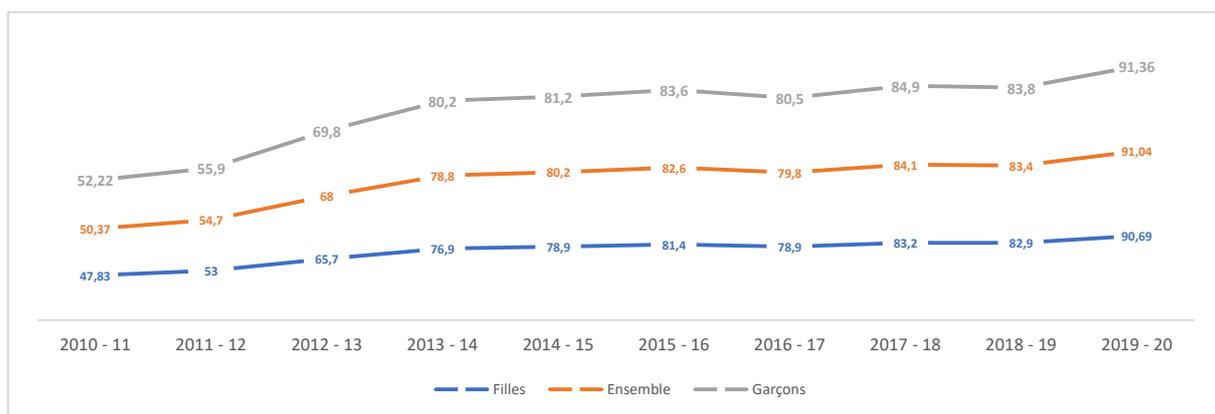


Figure 16 : Évolution des taux de transition primaire – collège en fonction du sexe de 2010 à 2020
 Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Annuaire statistique de l'enseignement primaire de 2010 à 2022

Il faut toutefois noter des progrès au cours de ces dernières années puisque le taux de transition est en hausse depuis l'année scolaire 2012-2013. Le Rapport de Suivi 2018 de la performance du Secteur Éducation/ Formation (MENET- FP & MESRS & TASK FORCE, 2018) souligne que le taux de transition en 6^{ème} en 2017 était de 82,6%. Pour un taux de transition de 85% attendu en 2018, c'est une performance de 84,09% qui a été réalisée. Le Rapport d'Analyse Statistique 2019-2020 mentionne que le taux de transition primaire-collège pendant l'année scolaire 2018-2019 était de 85,2%. Ce qui signifie que sur 10 élèves inscrits en classe de CM2 au cours de cette année scolaire, plus de 8 d'entre eux ont pu atteindre la classe de 6^{ème} en 2019-2020. Le redoublement en classe de CM2 régresse entre 2010 et 2020, passant de 33,50% à 2,54% en 2020 (figure 17).

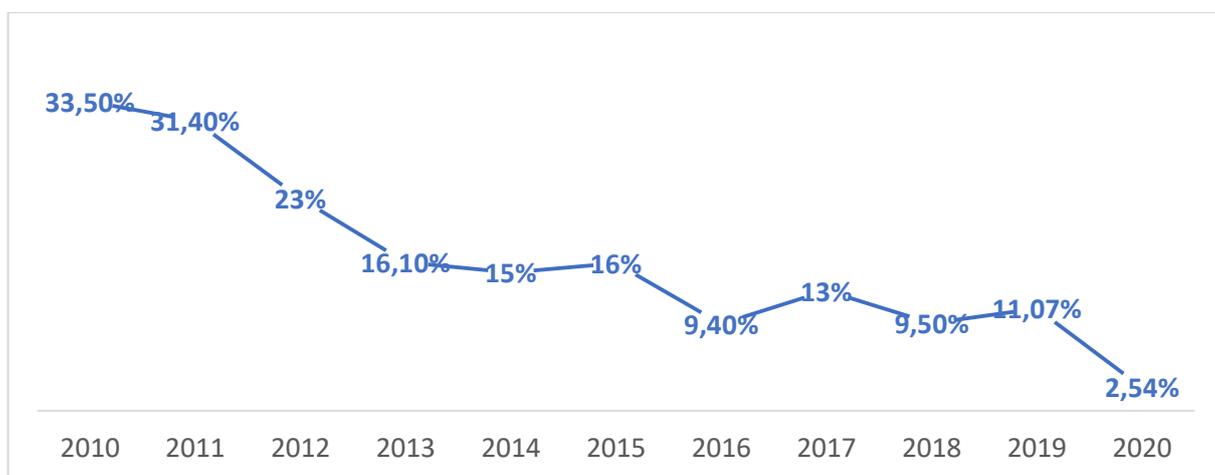


Figure 17: Évolution des taux de redoublement au CM2 de 2010 à 2020

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Annuaire statistique de l'enseignement primaire de 2010 à 2022

Au regard de ces statistiques, on note que les systèmes éducatifs sont confrontés à plusieurs défis au niveau de l'école. Le défi de la scolarisation peine à être relevé, en même temps que celui du maintien de la scolarité se dresse avec des taux élevés d'abandon, de redoublement et d'échec scolaire enregistrés au cours de ces dix dernières années au primaire. Qu'en est-il des statistiques au niveau du post-primaire avec le peu d'élèves qui franchit le cycle primaire pour arriver en classe de 6^{ème}.

3.2. État des lieux de la scolarisation dans le secondaire

L'analyse des infrastructures, des effectifs des élèves en général et des filles en particulier, ainsi que des indicateurs de scolarisation au secondaire permet de réaliser l'état des lieux de cet ordre d'enseignement.

3.2.1. Infrastructures

L'offre d'enseignement secondaire au Burkina Faso est dominée par le secteur privé. En 2018, on dénombre 787 établissements secondaires privés sur un total de 1314 écoles, soit une proportion de 60% (tableau 11). En 2020, la tendance est identique avec une proportion d'établissements privés qui est de 61%.

Tableau 11 : Répartition des établissements secondaires par statut au Burkina Faso

| | 2018 - 19 | 2019 - 20 | 2020 - 21 |
|----------------|-------------|-------------|-------------|
| ÉCOLE PUBLIQUE | 527 | 549 | 587 |
| ÉCOLE PRIVÉE | 787 | 853 | 936 |
| TOTAL | 1314 | 1402 | 1523 |

Source : Enquêtes nationales auprès des ménages des 10 dernières années au Burkina Faso et informations relatives à l'étude de la TEC

Au Cameroun, en 2016, on a dénombré 3 797 établissements d'enseignement secondaire général et technique. Dans l'enseignement secondaire général, 60% des établissements sont dans le sous-système francophone, 19% dans le sous-système anglo-saxon et 21% bilingues. Près de 45% de ces établissements se trouvent dans les régions du centre et du Littoral.

Le nombre de salles de classe pour accueillir les élèves de l'enseignement secondaire technique et général au cours de l'année scolaire 2015-2016 s'élevait à 44 391 dont 26 842 (60%) dans le secteur public et 17 549 (40%) dans le secteur privé. La moyenne nationale de salles de classe par établissement était de 10,28. Cette moyenne variait selon les régions de 15,79 salles de classes par établissement dans la région du Littoral à 7,81 salles de classes par établissements dans la région de l'Est. En 2016, le nombre de salles de classe dans les établissements d'enseignement secondaire général était de 34 487 dont 89% sont construits en matériaux définitifs. Ainsi le ratio élèves/salle est de 50,1 et varie selon le milieu de résidence et les régions. En termes de commodité dans l'enseignement secondaire général.

Le nombre d'établissements secondaires en Côte d'Ivoire augmente au cours de la période allant de 2010 à 2021 (figure 18). Il passe de 1206 à 3026 soit une hausse de 150,09%. Au niveau des établissements publics, le nombre évolue de 307 en 2010 à 662 en 2021 soit une hausse de 115,63%. Dans le secteur privé, la croissance est plus grande que dans le secteur public. Le nombre des écoles passe de 899 en 2010 à 2364 en 2021, soit une progression de 162,96%.

De 2010 à 2021, la proportion d'établissements privés passe de 75% à 78% soit une hausse de 3% tandis que la part des écoles publiques décroît de 3% passant de 25% en 2010 à 22% en 2021 (Goin Bi et Koutou, 2019).

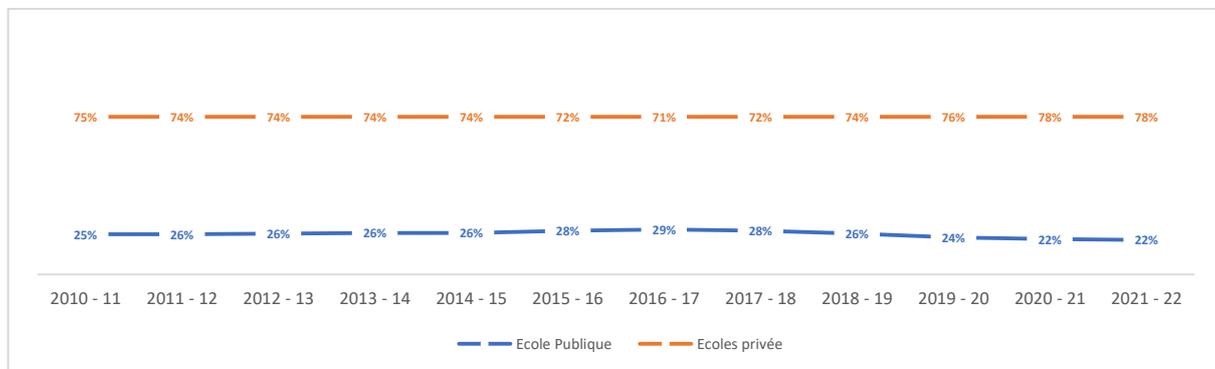


Figure 18 : Évolution de la répartition des établissements secondaires en fonction de leur statut de 2010 à 2021 en Côte d'Ivoire
 Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Annuaire statistique de l'enseignement primaire de 2010 à 2022

3.2.2. Effectifs des élèves

Au Cameroun, pour l'année académique 2015-2016, le nombre d'élèves du premier cycle était de 1 539 757 soit 70% des élèves de l'enseignement secondaire. Parmi ces élèves, 79% étaient dans l'Enseignement Secondaire Général (ESG) et 21% dans l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel (ESTP). Le secteur public accueillait 72% des élèves du secondaire premier cycle et le secteur privé, 28%. Suivant les sous-systèmes éducatifs, 367 528 (30%) sont au premier cycle dans le sous-système anglo-saxon et 854 271 (70%) dans le sous-système francophone.

En Côte d'Ivoire, les données du Rapport d'Analyse Statistique du Système Éducatif 2018-2019 (MENET-FP/ DSPS, 2020) montrent un accroissement d'élèves et d'établissements (figure 19). Dans le premier cycle du secondaire général, les effectifs d'élèves sont passés de 1 237 030 en 2015-2016 à 1 711 369 en 2019-2020, soit une hausse de 6,7% en moyenne par an. Sur la même période, les effectifs de la zone urbaine ont presque triplé, passant de 51365 élèves à 138 291 élèves, soit un accroissement de 21,9%. L'accroissement en milieu rural est de 5,8% sur la même période.

Dans l'enseignement secondaire, la proportion des élèves inscrits dans les établissements publics baisse de 13% passant de 56% en 2010 à 43% en 2020. En revanche dans les établissements privés, les inscriptions sont en hausse passant de 44% en 2010 à 57% en 2021 (figure 19).

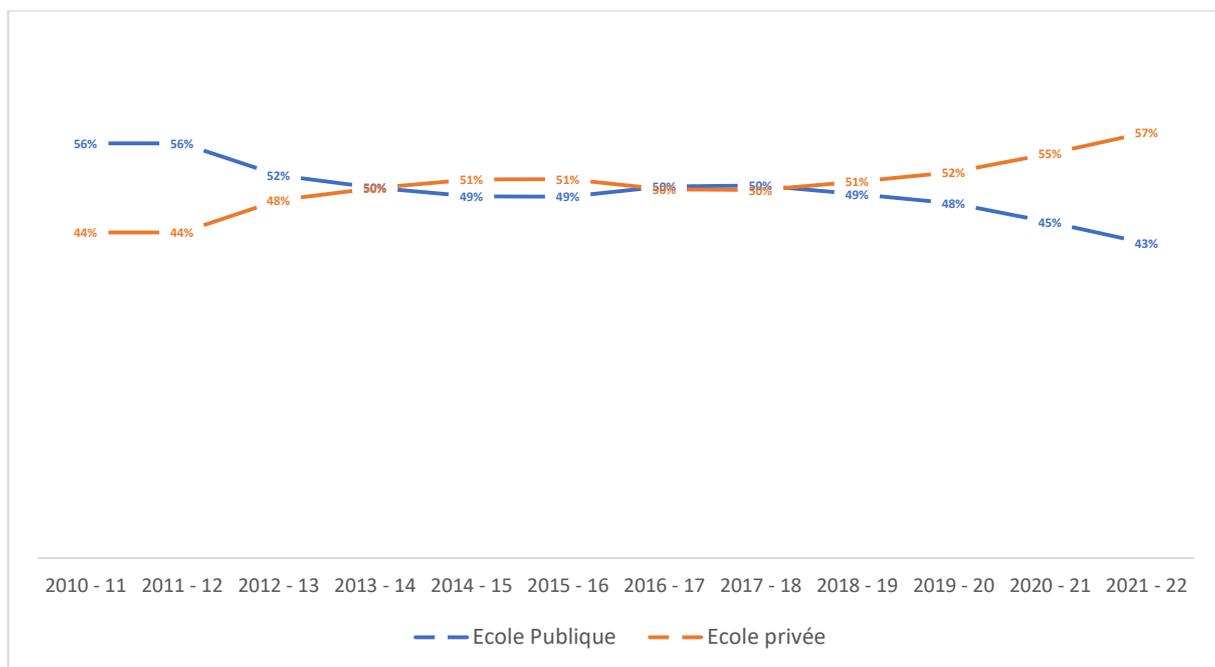


Figure 19 : Évolution des proportions des effectifs élèves en fonction du type d'école de 2010 à 2021
 Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Annuaire statistique de l'enseignement primaire de 2010 à 2021

3.2.3. Indicateurs de scolarisation des filles

Au Burkina Faso, les indicateurs de scolarité des filles sont en progression durant les trois dernières années scolaires. Le taux brut de scolarisation connaît une hausse de 6,7% et le taux net de scolarisation passe de 4,3% en 2018 à 5,7% en 2020 (tableau 12). Le taux d'achèvement du secondaire croît fortement en l'espace de trois années scolaires : de 8,8% en 2010, il se situe à 15,1 % en 2020 soit une variation de 6,3%.

Tableau 12 : Indicateurs des filles dans le secondaire au Burkina Faso

| | 2016 - 17 | 2017 - 18 | 2018 - 19 | 2019 - 20 |
|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| TBS | 13,1 | 14,5 | 19 | 19,8 |
| TNS | 4,3 | 4,7 | 6,1 | 5,7 |
| TAS | 8,8 | 11,9 | 12,9 | 15,1 |

Source : MENA, Politique sectorielle de l'éducation 2014-2023

En dépit, des variations positives, observées les indicateurs de scolarisation des filles au Burkina Faso demeurent encore faibles.

Au Cameroun au cours des années scolaires 2013-2014 et 2014-2015, le taux global de promotion de l'enseignement secondaire est de 81,42%. Il est en hausse de 6,86 points par rapport au taux de l'année précédente. Le taux de promotion est de 82,44% pour les filles et de 80,56% pour les garçons. L'enseignement secondaire général (ESG) anglo-saxon du premier cycle enregistre un taux de promotion de 87,67% et l'enseignement secondaire

général francophone un taux de 80,72%. La même année, le taux de promotion de l'ESTP était de 74,18%.

Le taux national de redoublement aux enseignements secondaires est passé de 23,04% en 2013-2014 à 12,59% en 2014-2015. Pendant l'année scolaire 2014-2015, il était de 12,78% dans le sous-système francophone et de 9,97% dans le sous-système anglo-saxon. Les taux de redoublement les plus élevés se rencontrent dans les niveaux d'études où il existe un examen officiel quel que soit le sous-système.

Concernant les examens scolaires, le taux de réussite du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) ordinaire en 2015 était de 41%. Ce taux est en baisse de depuis l'année 2013. Le taux de réussite du BEPC bilingue introduit cette même année était de 65,83%.

La proportion des filles dans les effectifs d'élèves du secondaire en Côte d'Ivoire est en progression au cours de la période de 2010 à 2020 selon les données statistiques. Dans l'ensemble des structures publiques et privées, on observe une hausse moyenne de 6,3% de la proportion des effectifs de filles. Dans le secteur public, la hausse est de 8,1% contre 4,4% dans le secteur privé (figure 20).

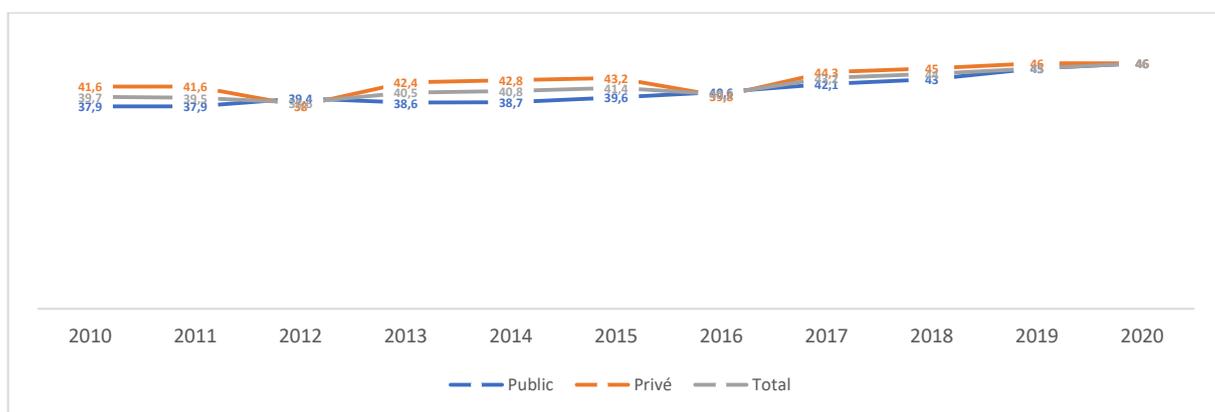


Figure 20 : Évolution de la proportion des filles dans les effectifs du secondaire selon le type d'établissement de 2010 à 2020 en Côte d'Ivoire

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Annuaire statistique de l'enseignement primaire de 2010 à 2022

Les indicateurs de scolarisation des filles dans le premier cycle du secondaire augmentent positivement entre 2012 et 2019 (figure 21). Le taux d'accès au premier cycle du secondaire passe de 39,9 % en 2012 à 74,3% en 2021, soit une amélioration de 34,4%. Le taux brut de scolarisation des filles au premier cycle du secondaire croît de 31,9% passant de 37,8% en 2012 à 69,7% en 2019. Le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire des filles s'améliore de 27% à 30,2% en 2012 et il atteint 57,2% en 2019.

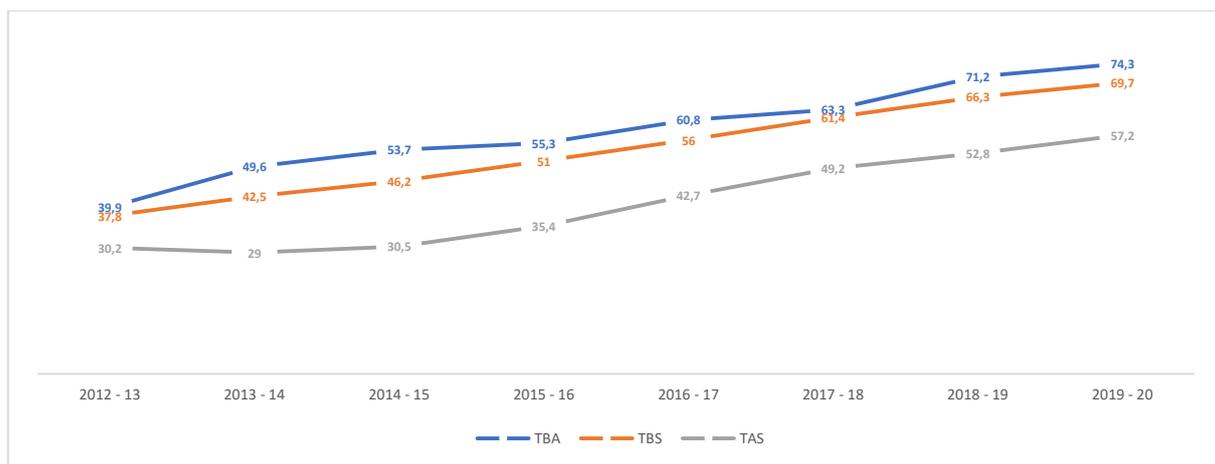


Figure 21: Évolution du TBS, du TBA et du TAS des filles dans le premier cycle du primaire de 2012 à 2020 en Côte d'Ivoire

3.3. Les décisions politiques et institutionnelles en faveur de l'amélioration de l'offre d'éducation

3.3.1. Les décisions au Burkina Faso

Conformément à ses engagements internationaux, le Burkina Faso a mis en œuvre des politiques éducatives soutenables :

- Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB, 2001-2010) ;
- Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB, 2012-2021) ;
- Politique Sectorielle de l'Éducation (PSE, 2014-2023).

La mise en place de la réforme de 2007 vise une plus grande cohérence et une meilleure intégration des différents niveaux d'éducation.

La loi d'orientation de l'éducation n°013-2007/AN du 30 juillet 2007 dispose que : « L'éducation est une priorité nationale et laïque ; toute personne vivant au Burkina Faso a droit à l'éducation sans discrimination aucune ; l'enseignement de base est obligatoire pour tous les enfants de 6 à 16 ans et l'enseignement de base public est gratuit ».

Par décret N°008 du 10 mars 2021, le conseil des ministres a autorisé les candidatures libres au concours d'entrée en 6^{ème} et celui d'entrée en seconde. Ce nouveau décret augmente l'âge

limite pour passer l'entrée en sixième à 16 ans au lieu de 14 ans et demande que le nombre de places soit fixé par province et non plus par région.

Les objectifs de la politique nationale d'éducation prennent en compte ceux de l'Éducation Pour Tous formulés ainsi qu'il suit : accélérer le développement de l'offre d'éducation de base tout en réduisant les inégalités de toutes sortes; scolariser tous les enfants en âge scolaire et accroître l'offre d'éducation; promouvoir l'alphabétisation et l'éducation non formelle des adolescents/tes et des adultes déscolarisés et non scolarisés; assurer la formation professionnelle initiale et continue des citoyens/nes.

3.3.2. Les décisions au Cameroun

Au Cameroun, l'éducation est une mission fondamentale de l'État (*cf.* Préambule de la Constitution Nationale du 18 janvier 1996). Elle est par ailleurs considérée comme « une grande priorité nationale » (art. 2 § 1 de la Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation nationale au Cameroun).

Du fait de son passé colonial, le pays a traditionnellement deux sous-systèmes éducatifs : un francophone et l'autre anglophone. Toutefois, depuis 2010, un troisième a vu jour : le sous-système bilingue spécial (Fossi, 2013). L'enseignement primaire est obligatoire (art. 9 de la Loi n° 98/004) et gratuit depuis la rentrée scolaire 2001/2002.

La transition école-collège est désormais traitée dans le cadre du projet de mise en place du cycle d'enseignement fondamental, c'est-à-dire celui du « socle commun de connaissances et de compétences minimales garanti à tout enfant [de 6 à 15 ans] par le système éducatif [et qui devrait permettre] de porter le niveau moyen d'instruction sur un sentier cohérent avec la vision du Cameroun émergent à l'horizon 2035 » (République du Cameroun, 2013, p. 14 et 73).

La transition école-collège vise l'élimination de tous les goulots d'étranglements tels que : le concours d'entrée en sixième (common entrance dans le sous-système anglophone), le Certificat d'études primaires (First school leaving certificate dans le sous-système anglophone). Ce continuum devrait par ailleurs assurer la maîtrise des abandons et l'amélioration de la transition école-collège (Cameroun/Banque mondiale, 2019).

Malgré les efforts et les actions entreprises par les décideurs, les résultats du terrain restent insuffisants en ce qui concerne le passage du cycle primaire au secondaire.

3.3.3. Les décisions en Côte d'Ivoire

Pour juguler les inégalités entre les enfants devant l'école, en 2015, la politique de la scolarisation obligatoire entre en vigueur à travers la loi n°2015-635 du 17 septembre 2015. Cette politique a pour objet de scolariser tous les enfants de 6 à 16 ans sur le territoire ivoirien. Avec cette politique, tous les enfants ont l'obligation d'être inscrits dans une école et faire dix années de scolarisation obligatoire, c'est-à-dire avoir un niveau minimal d'éducation parvenus à la classe de troisième.

Dans ce contexte, le gouvernement développe les actions suivantes :

- l'intégration des écoles islamiques et communautaires dans le système éducatif formel. En 2018, l'État met en place la Commission Nationale d'Accompagnement des Établissements Scolaires Islamiques (CNAESI) chargée de l'intégration des structures islamiques d'enseignement dans le système éducatif formel (Silué et Ndjoré, 2016) ;
- l'inscription des enfants sans extrait de naissance, permettant ainsi à plus d'un million d'enfants d'accéder à l'école chaque année, durant ces cinq dernières années ;
- le développement de l'inclusion scolaire par l'inscription des enfants présentant un handicap dans les écoles ordinaires conformément à la loi de 2015 ;

En vue d'améliorer le taux de transition primaire – collège, L'État de Côte d'Ivoire a pris deux mesures pour résoudre cette situation :

- la suppression du concours d'entrée en sixième (2012) donnant ainsi la possibilité de réaliser plus facilement cette transition ;
- la construction de collèges de proximité qui sont des établissements secondaires publics à base 2 soit deux salles de classes pour chaque niveau d'étude. Ils sont construits dans les zones rurales pour maintenir les apprenants dans leur cadre de vie habituel, particulièrement les filles pour réduire le nombre de grossesses en cours de scolarité (Azoh et Goin Bi, 2022).

Malgré les efforts et les actions entreprises par les décideurs, les résultats du terrain restent insuffisants en ce qui concerne le passage du cycle primaire au secondaire.

Au regard des données de la revue documentaire dans les trois pays, il apparaît que la transition école – collège constitue une préoccupation gouvernementale en raison des faibles

taux de transition. Des mesures gouvernementales sont arrêtées pour l'amélioration du passage de l'école au collège.

Comment ces mesures sont-elles mises en œuvre et quelle est leur incidence sur la transition école – collège ?

4. La transition primaire- collège : un passage difficile

La transition entre le primaire et le collège est souvent mal vécue par certains apprenants qui rencontrent des difficultés au cours des premières années d'études secondaires. Ces difficultés trouvent leurs sources dans les facteurs liés à l'élève, à l'enseignant et à l'institution d'enseignement.

4.1. Changement institutionnel

L'expérience du collège se construit d'abord sur la rupture avec l'école primaire et ses modes de fonctionnement. Alors que l'école primaire est encore construite, aujourd'hui, autour des « enfants », le collège ne s'occupe que des « élèves ». Ce passage a des conséquences considérables car il exprime de nouveaux rapports sociaux et scolaire au sein des collèges. A l'intégration forte, à l'identification au maître qui prévaut dans le primaire (l'élève travaille pour faire plaisir au maître avec qui il passe de longues journées), se substitue la nécessaire formation d'une distance critique au collège (Felouzis, 2005).

La transition école - collège constitue « un moment clé de la scolarité » de tout.e élève engagé.e dans des études post-primaire (Laroque & De Peretti, 2015). Instant de passage de l'école primaire au collège, il est aussi fait de ruptures plus ou moins difficiles sur les plans géographique, affectif et pédagogique. À l'occasion, l'élève prend conscience de la fin de son enfance et entame « le début d'une nouvelle vie [marquée par] un premier pas vers l'adolescence » (Laroque, 2015, p. 29).

Pour certains, ce ne serait pas tant la transition elle-même qui pose problème que les conditions dans lesquelles elle se produit et les caractéristiques du nouveau milieu d'accueil (Chouinard, Bowen, Cartier, Desbiens, Laurier et Plante, 2005). L'environnement scolaire affecte la qualité de la transition école – collège. Les facteurs négatifs associés à la transition au secondaire seraient grandement atténués lorsque le milieu scolaire d'accueil permet aux élèves de satisfaire leurs besoins psychologiques d'estime de soi, d'autonomie et d'affiliation (Chouinard, Bowen, Fallu, Lefrançois et Poirier, 2015 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et

du Sport-MELS, 2012). Pour Holas et Huston (2012), la qualité de l'enseignement en classe est davantage déterminante que le moment de transition lui-même afin d'assurer la réussite scolaire de l'élève.

De Kessel, Dufays et Meurant (2011) soutiennent que l'absence de liens entre les programmes du primaire et du secondaire peut être à la source des difficultés des élèves dans le cadre de la transition. Selon eux, l'absence de précision en termes de savoirs à apprendre au niveau des programmes de formation est une raison essentielle de la défaillance de la transition primaire/secondaire.

Tant du côté de l'élève que du parent et de l'équipe éducative, la transition école-collège est un événement qui appelle un cérémonial avant, pendant et après le premier jour des classes : le départ de la maison ; la découverte du lieu ; l'installation dans la salle ; la découverte de l'emploi de temps ; l'arrivée dans la cour et la quête de camarades ; la constitution des rangs ; les premiers devoirs ; le compte rendu de la première journée aux parents ; etc. (Laroque, 2015). Cet instant « d'ambivalence » où joie et peur de l'inconnu s'entremêlent, la transition école-collège est aussi un moment de rupture avec l'école primaire et de continuité au collège, « cet attracteur étrange » (Muller, 2009).

4.2. Difficultés liées à l'élève

Ces difficultés se manifestent essentiellement par l'entrée dans la « vie juvénile » avec ses normes et ses règles propres. La puberté que plusieurs élèves atteignent à ce moment-là, augmente la vulnérabilité de certains d'entre eux au stress qu'entraîne l'adaptation à un nouvel environnement scolaire. Les filles sont davantage sensibles aux discontinuités de leurs réseaux sociaux, ce qui les rend plus vulnérables aux transitions scolaires (Terrisse, Larose et Lefebvre, 2001). Carter, Clark, Cushing et Kennedy (2005) font observer que les relations avec les pairs ont une incidence positive sur la transition. Le maintien des relations au secondaire entre les amis de l'école primaire contribue à favoriser une meilleure transition. Dans cette logique, Osborn, McNess et Pollard (2006) montrent que le sentiment de soutien parental ressenti par l'élève, constitue aussi un élément primordial dans la réussite de la transition.

Ce qui en fait un moment de choc émotionnel qu'aggravent le changement d'établissement, les nouvelles façons de travailler et la relation plus distante aux professeurs (Laroque & De Peretti, 2015). C'est dire qu'il s'agit avant tout d'une « épreuve difficile à franchir pour les élèves » (Laroque, 2015). On peut de fait l'assimiler à un « rite de passage vers une nouvelle

vie » (ibid. p.31) en ce sens que c'est un « événement [...] souvent sacralisé, vécu comme un moment important, voire symbolique, aussi bien par l'enfant que par l'adulte » (ibid., p.27).

L'arrivée en sixième « marque aussi l'entrée dans un univers particulier, celui de l'adolescence. Le collège, en organisant une rupture scolaire forte, définit en même temps une coupure radicale avec le monde de l'enfance » (Cousin et Felouzis, 2002, p.189).

Dans un état de la question sur la transition élémentaire-secondaire, Laveault (2006) met en exergue l'effet combiné des facteurs sous contrôle de l'école, des facteurs associés à l'élève (facteurs développementaux : cognitifs, sociaux, physiques) et des facteurs liés à l'environnement familial et culturel de l'élève ainsi que leurs interactions. Pour lui, l'adaptation psychosociale et scolaire des élèves et les facteurs scolaires, individuels, familiaux, sociaux et culturels conditionnent la transition école-collège et sa qualité. Ces facteurs favorisent ou non la continuité de l'expérience éducative comme ils peuvent aussi influencer sur la poursuite du développement optimal de l'élève. Lorsque l'école répond de façon satisfaisante aux besoins de base de l'élève (autonomie, estime de soi, sécurité, relations), sa persévérance sur le plan scolaire est renforcée.

Eccles et Roeser (2011) en examinant les effets de la transition sur les résultats scolaires des élèves ont constaté que les élèves qui ont connu une transition réussie ont tendance à obtenir de meilleurs résultats scolaires que ceux qui ont eu des difficultés pendant la transition.

Une autre étude menée par Eccles et Midgley (1989) a examiné les facteurs qui influencent la motivation des élèves pendant la transition. Les auteurs ont constaté que la perception de l'environnement scolaire par les élèves (par exemple, la clarté des attentes, la pertinence des activités) était un facteur important de la motivation des élèves.

En effet, l'élève qui accède au collège quitte généralement son lieu de résidence habituelle (surtout ceux vivant en zones rurales où l'offre d'éducation est faible), laissant ainsi sa famille biologique (rupture affective) pour se nouer une nouvelle famille d'accueil avec les écueils éventuels pour son jeune âge, puis intègre un nouveau mode d'enseignement qui n'avait par cours au primaire, avec un enseignant par matière contre un maître pour toutes les matières au primaire (rupture pédagogique). C'est le plus souvent pour ces derniers un choc émotionnel consécutif au changement d'établissement, les relations peu affectives (pas maternelles comme au primaire), et de nouvelles manières d'apprendre.

Par exemple, il est établi que le bien-être des élèves décroît lors du passage du CM2 en 6^{ème} (Gaudonville et al., 2017). À l'occasion, des difficultés d'ordre psychologique et émotionnel peuvent affecter le rendement scolaire (Laveault, 2006). Aussi, en termes de perspective d'avenir, il a été démontré que les options des étudiants à l'enseignement supérieur sont

fortement conditionnées par les choix effectués dans les classes précédentes, au secondaire (Lemaire & Leseur, 2005). Une étude menée par Eccles et al. (1993) a montré que la transition vers le secondaire peut être particulièrement difficile pour les filles, qui ont tendance à perdre de la confiance en leurs compétences et à réduire leur participation à des activités extracurriculaires. Une autre étude menée par Benner et Graham (2009) a montré que les élèves de minorités ethniques et socio-économiques défavorisées peuvent rencontrer des défis supplémentaires lors de la transition vers le secondaire en raison de la culture et des attentes différentes de l'école. Une étude menée par Akos et Galassi (2004) a examiné les effets de la transition sur les élèves et a constaté que les élèves de sixième année ont tendance à éprouver des niveaux plus élevés de stress et de conflit dans leurs relations avec leurs pairs au cours de la première année de l'école secondaire.

4.3. Déterminants socio-économiques de la transition école - collège

Les liens entre réussite scolaire et condition socio – économiques sont au cœur de l'analyse de la sociologie de l'éducation. La théorie de la reproduction sociale de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) est le point de départ des réflexions mettant en lien appartenance sociale et réussite scolaire. Dans le contexte français, les conclusions émises par plusieurs recherches démontrent la corrélation positive entre facteurs socio-économiques et scolaire. Le capital social, la profession des parents, la scolarité des parents, le travail de la mère, le nombre d'enfants dans la famille, les pratiques éducatives, etc., sont source de discriminations dans la réussite scolaire.

Lahire (2019) fait une comparaison des performances scolaires des apprenants en se basant sur leurs classes sociales d'origine. Il arrive à montrer que l'appartenance à la classe moyenne et la classe supérieure est un adjuvant important dans l'avenir scolaire des enfants.

Les inégalités de classes sociales devant l'école commencent à se voir dès la fin de l'école primaire. En Afrique, cette transition est à l'origine de nombreux décrochages scolaires. Le moment de la transition scolaire est vécu pour les apprenants issus des zones rurales comme un fort moment de rupture sociale et spatiale. Dans une étude sur les collèges de proximités en Côte d'Ivoire le Groupe d'Étude sur l'éducation en Afrique (2022) montre que les enfants issus de familles pauvres et vivant en milieu rural sont rendus vénérables par les coûts de la scolarisation et de la vie citadine. Le coût de la scolarisation en 2014 en Côte d'Ivoire est de 42 000 F Cfa au primaire contre 104 208 F CFA pour le premier cycle d'enseignement secondaire général. Ces coûts supplémentaires par rapport à l'éducation dans le primaire sont très souvent insupportables pour les parents pauvres. Goin Bi et Koutou (2022) montrent que

faute de moyens financiers, les parents économiquement faibles inscrivent leurs enfants dans établissements privés de mauvaise qualité. Les travaux de Mensch et Lloyd (1998) sur le continent africain corroborent avec le fait que les enfants issus des milieux vulnérables transitent mal entre le primaire et le secondaire. Plus spécifiquement, le cas des filles est évoquée par Wakam (2003) qui affirme que la durée et la qualité des études d'une fille dépendent en grande partie des caractéristiques du ménage où elle vit. Ces inégalités d'accès à la réussite scolaire exposent les élèves en situation de vulnérabilité à des risques avérés de rupture scolaire puis sociale et donc à un risque de désaffiliation sociale (Gremion et Gremion 2018).

Larivée, Terrisse et Richard (2013) distinguent plusieurs facteurs qui influencent l'implication des parents dans le cheminement scolaire des leurs enfants, qui sont notamment :

« 1) d'ordre organisationnel (conciliation travail-famille-école, garde des enfants, etc.);

2) d'ordre relationnel (accueil à l'école, attitudes du personnel scolaire, etc.) ;

3) d'ordre psychologique (référence à leur vécu scolaire, sentiment d'incompétence face à la complexité de l'organisation scolaire, aux contenus des programmes, etc.). »
(p,111)

4.4. Le rôle des enseignants dans la transition

Des facteurs liés à l'enseignant conduisent aussi à rendre difficile la transition entre le primaire et le collège. De nombreuses études ont montré que les pratiques enseignantes pouvaient aussi jouer un rôle important dans l'engagement et la motivation des élèves (Bouffard et al., 2001 ; Eccles et al., 1993 ; Meece et al., 2006 ; Wolters, 2004). Les enseignants du secondaire comparativement aux enseignants du primaire, mettraient davantage l'accent sur la performance, le contrôle et la discipline plutôt que sur la maîtrise des apprentissages et l'autonomie, ce qui aurait un impact négatif sur le sentiment de compétence, la motivation intrinsèque et la réussite des élèves à l'école lors du passage primaire-secondaire (Reeve, Bolt et Cai, 1999 ; Reeve, Jang, Carrell, Jeon et Barsh, 2004).

O'Connor et McCartney (2007) ont mené une étude portant sur les perceptions des enseignants du rôle qu'ils jouent dans la transition école-collège. Ils montrent que les enseignants ont souligné l'importance de créer un environnement de classe positif et d'aider les élèves à se préparer aux changements, notamment en les informant sur les attentes académiques et en les aidant à développer des compétences sociales et émotionnelles.

Le rôle de l'enseignant dans la réussite de la transition est exposé par Eccles et Roeser (2009). A partir d'une étude longitudinale sur le rôle des enseignants dans la transition école-collège, ils ont montré que les enseignants qui sont chaleureux, encourageants et soutiennent les élèves dans leur développement ont un impact positif sur leur réussite scolaire et leur engagement.

C'est à juste titre que Bédard et Dubé, (2010) soulignent que les enseignants peuvent aider les élèves à faire une transition réussie entre l'école primaire et le collège en créant un environnement positif et en aidant les élèves à développer des compétences sociales et émotionnelles. Les auteurs soulignent également l'importance de la communication entre les enseignants de l'école primaire et ceux du collège pour assurer une continuité dans l'enseignement et les pratiques pédagogiques. Pour Akos et Galassi (2004) les enseignants peuvent jouer un rôle important en fournissant des informations et des conseils pratiques aux élèves et aux parents, en créant un environnement positif en classe et en favorisant le développement de compétences sociales et émotionnelles.

Les élèves ont besoin d'un environnement scolaire qui correspond à leur développement cognitif, social et émotionnel. Pour ce faire Eccles et Midgley (1989) soulignent l'importance des enseignants dans la création d'un environnement scolaire adapté aux besoins des élèves au collège, en offrant un soutien émotionnel et en favorisant l'autonomie et la prise de décision.

Des études de cas menées en Tunisie, en Colombie, en Allemagne et aux États – Unis montrent l'importance des enseignants dans une transition école – collège réussie. Bouchoucha et Masaoudi (2019) ont analysé le rôle des enseignants dans la transition entre l'école primaire et le collège en Tunisie. Ils ont constaté que les enseignants étaient conscients des défis auxquels les élèves sont confrontés lors de la transition et ils ont pris des mesures pour les aider à s'adapter. Les enseignants du primaire ont notamment collaboré avec les enseignants du collège pour partager des informations sur les élèves, ont donné des conseils aux élèves pour améliorer leurs compétences académiques et sociales et ont organisé des activités pour renforcer leur confiance en eux.

En Colombie, Serna et al. (2021) ont étudié le rôle des enseignants dans la transition école-collège. Les résultats ont montré que les enseignants avaient une influence importante sur les perceptions des élèves de la transition. Les enseignants qui ont mis en place des stratégies pour aider les élèves à s'adapter ont eu un impact positif sur leur bien-être émotionnel et leur adaptation sociale.

Dans le contexte Allemand, Trautwein et al. (2020) ont souligné que les enseignants étaient souvent la principale source d'information et de soutien pour les élèves pendant cette période. Les enseignants ont aidé les élèves à comprendre les différences entre l'école primaire et le collège, à se préparer aux attentes académiques plus élevées et à développer des compétences sociales et émotionnelles.

Miller et al. (2021) aux États-Unis affirment que dans la transition école – collège le rôle de l'enseignant est primordial car il apporte de l'aide aux apprenants dans la planification et la mise en œuvre des soutiens pour s'adapter au collège.

Ainsi, pour par Eccles et Roeser (2011) les élèves qui ont connu une transition réussie ont plus tendance à obtenir de meilleurs résultats scolaires que ceux qui ont eu des difficultés pendant la transition. Les auteurs ont recommandé que les enseignants travaillent avec les élèves pour les aider à développer des compétences d'adaptation et à maintenir des relations positives avec leurs pairs.

4.5. La nécessité d'un réajustement

La transition école-collège impose des réajustements dans les relations directes et indirectes, formelles et informelles, structurelles, institutionnelles, organisationnelles, évaluatives entre l'élève, le parent et l'équipe éducative (Muller, 2009). Aussi génère-t-elle « des transformations de la personne, de son environnement et un redéveloppement du rapport de la personne à l'environnement » (Zittoun, 2012, p. 266). À ce propos, le passage est aussi un instant de réajustement. Les difficultés dans le processus de transition sont en soi prévisibles et maîtrisables. Cependant, une mauvaise gestion, tant du côté de l'élève, de la famille que de l'équipe pédagogique, pourrait structurer plus tard des problèmes d'adaptation, d'échec scolaire et d'intégration socioprofessionnelle.

Ces difficultés suscitées par la transition primaire-collège deviennent ainsi une des préoccupations des politiques et des acteurs du système éducatif et justifient que l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) s'en préoccupe, à travers le Programme Apprendre, dans un objectif de renforcement des liens entre le primaire et le collège pour faciliter le séjour épanoui dans ce nouvel environnement qu'est le collège.

Cette étude se propose d'identifier les facteurs institutionnels, scolaires et extra-scolaires qui entravent ou favorisent la transition entre l'école primaire et le collège dans ces trois pays.

« Comprendre la transition primaire-collège au Burkina Faso, au Cameroun et en Côte d'Ivoire ».

5. Objectif de l'étude

L'objectif général de cette recherche est de « connaître les facteurs institutionnels, scolaires et extra-scolaires qui entravent ou favorisent la transition des apprenants entre l'école et le collège ». De manière plus spécifique, il s'agit de :

1. Identifier les causes institutionnelles qui freinent la transition école-collège ;
2. Déterminer les raisons socio-économiques des familles qui limitent la transition école-collège ;
3. Identifier les stratégies d'adaptation des élèves de 6^{ème} ;
4. Montrer l'effet de la répartition spatiale des collèges et des ratios d'encadrement sur la transition école-collège ;
5. Analyser les réponses institutionnelles pour l'amélioration de la transition école-collège, particulièrement pour les filles du milieu rural et les apprenants à besoins spécifiques/en situation de handicap ;
6. Examiner la participation des partenaires (familles, élus, communautés ...) dans l'organisation de la transition école-collège.

6. Méthodologie

L'approche méthodologique du projet de recherche « Comprendre la transition primaire-collège au Burkina Faso, au Cameroun et en Côte d'Ivoire » est une approche mixte, alliant recherche quantitative et recherche qualitative.

La méthodologie initiale qui prévoyait la collecte de *données primaires quantitatives et qualitatives* a été revue au regard du budget final alloué à la recherche. Tout en gardant la démarche mixte, il s'agit finalement d'exploiter au maximum les données quantitatives secondaires et de procéder à une collecte de données qualitatives primaires. Une revue de littérature préalable sur la transition école-collège (TEC) en Afrique sub-saharienne a été réalisée. Elle a permis de mettre en évidence les besoins de connaissances et d'aider à l'affinement des outils de collecte de données qualitatives, notamment les guides d'entretien individuels et des entretiens de groupes (Focus groups).

Le tableau 13 donne une synthèse des sources de données mobilisées pour répondre à chacun des objectifs spécifiques. On en retient ce qui suit:

- La revue de littérature permettra de répondre à l'objectif spécifique 1 et d'alimenter la conception des guides d'entretiens qualitatifs ;
- Les entretiens qualitatifs individuels et de groupe permettront de répondre aux objectifs spécifiques 1, 2, 3, 5 et 6 ;
- L'analyse des statistiques scolaires permettra de répondre à l'objectif 4 ;
- L'analyse des enquêtes auprès des ménages d'envergure nationale permettra de répondre à l'objectif 2.

Tableau 13: Sources de données à mobiliser en fonction des objectifs spécifiques de la recherche

| | |
|---|---|
| <i>Objectif général : Connaître les facteurs institutionnels, scolaires et extra-scolaires qui entravent ou favorisent la transition des apprenants entre l'école et le collège.</i> | <i>Approche méthodologique révisée: Combinaison des approches qualitative et quantitative, à travers une analyse des sources de données quantitatives secondaires et une collecte de données qualitatives primaires</i> |
| Objectifs spécifiques | Méthodologie |
| 1. Identifier les causes institutionnelles qui freinent la transition école-collège. | <ul style="list-style-type: none"> • Revue de littérature • Entretiens individuels |
| 2. Déterminer les raisons socio-économiques des familles qui limitent la transition école-collège. | <ul style="list-style-type: none"> • Analyse de données secondaires (Enquêtes auprès des ménages) • Entretiens individuels • Focus groups |
| 3. Identifier les stratégies d'adaptation des élèves de 6 ^{ème} . | <ul style="list-style-type: none"> • Entretiens individuels • Focus groups |
| 4. Montrer l'effet de la répartition spatiale des collèges et des ratios d'encadrement sur la transition école-collège. | <ul style="list-style-type: none"> • Analyse des statistiques scolaires • Entretiens individuels |
| 5. Analyser les réponses institutionnelles pour l'amélioration de la transition école-collège, particulièrement pour les filles du milieu rural et les apprenants à besoins spécifiques/en situation de handicap. | <ul style="list-style-type: none"> • Revue des réponses institutionnelles (stratégies et actions) • Entretiens individuels |
| 6. Examiner la participation des partenaires (familles, élus, communautés ...) dans l'organisation de la transition école-collège. | <ul style="list-style-type: none"> • Entretiens individuels • Focus groups |

7. LE VOLET QUANTITATIF DE LA RECHERCHE

Comme mentionné précédemment, les objectifs spécifiques 2 et 4 de la recherche impliquent le recours à des données quantitatives, notamment les statistiques scolaires et les enquêtes nationales auprès des ménages. Le tableau 5 résume les apports et les limites de chacune des deux sources pour l'analyse de la TEC. Il s'agit des apports et limites aussi bien en termes de mesure de la variable d'intérêt principal (la transition école-collège), mais aussi en termes de facteurs explicatifs de la TEC.

Tableau 14 : Apports et limites de chacune des sources de données quantitatives pour l'analyse de la transition école-collège

| Source de données | Apports | Limites |
|-----------------------------|--|---|
| Statistiques scolaires | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mesure annuelle du taux de transition école-collège (TTEC) ✓ Analyse des tendances du TTEC ✓ Analyse des différences spatiales du TTEC ✓ Analyse des différences spatiales au-delà du premier niveau de découpage géographique ✓ Analyse des liens entre d'une part la répartition spatiale de l'offre et les ratios d'encadrement et, d'autre part, le TTEC ✓ Analyse des différences du TTEC selon le sexe. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Limite dans la prise en compte des facteurs familiaux (p.e. statut économique du ménage, caractéristiques des parents). |
| Enquêtes auprès des ménages | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analyse de la TEC pour une génération d'enfants ou d'adolescents ✓ Analyse de la TEC selon le premier niveau de division administrative du pays ✓ Analyse de la TEC en fonction des caractéristiques du chef de ménage et du ménage (ex. : niveau d'éducation et sexe du chef de ménage, statut économique du ménage...) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Série des TTEC par période (celle des enquêtes) et non annuelle ✓ Difficulté d'aller au-delà de niveaux géographiques plus fin car les données sont généralement représentatives au premier niveau géographique. |

7.1. Calcul du taux de transition école-collège (TTEC) à partir des statistiques scolaires

$$\text{TTEC} = [(\text{Nouveaux entrants en } 6^{\text{ème}} \text{ année en cours)} / (\text{Effectif de CM2 année précédente})] * 100.$$

Nouveaux entrants en $6^{\text{ème}}$ année en cours = Effectif de $6^{\text{ème}}$ année en cours – Effectif des redoublants de $6^{\text{ème}}$ année en cours

Données nécessaires : sur la période des 10 dernières années et pour les deux premiers niveaux de découpage administratif du pays (p.e. au Burkina, région et province), documenter:

- Effectif de la classe de CM2 de l'année t-1 et l'effectif de la classe de 6ème de l'année t, par sexe;
- Effectif des redoublants de la classe de 6ème de l'année t, par sexe.

NB. : Ces données sont généralement disponibles dans les annuaires statistiques. A défaut, il faudra recourir aux bases de données du SIGE (Système d'Information et de Gestion de l'Éducation).

7.2. Calcul du TTEC à partir des données d'enquête auprès des ménages

Choix d'un groupe d'enfants censés avoir dépassé l'âge de scolarisation au primaire et qui devraient potentiellement se retrouver au post-primaire : par exemple, les 12-15 ans.

$$\text{TTEC} = \frac{[(\text{Parmi les 12-15 ans ayant achevé le CM2, ceux ayant accédé au post-primaire})]}{(\text{Effectif des 12-15 ans ayant atteint le CM2})} * 100$$

Données nécessaires : Pour chaque enquête auprès des ménages considérés, disposer des questions suivantes :

- A déjà été à l'école ;
- Si fréquente au moment de l'enquête, la classe fréquentée ;
- Si ne fréquente plus l'école, la dernière classée achevée.

Les informations sur l'âge et le sexe disponibles dans toutes les enquêtes auprès des ménages, permettent la sélection de la population des 12-15 ans et la production des résultats par sexe.

7.2.1. Sources de données d'enquêtes auprès des ménages à mobiliser

Le tableau 6 donne pour chacun des trois pays, une vue synoptique des sources de données d'enquêtes nationales auprès des ménages des dix dernières années avec leurs apports pour l'étude des déterminants de la transition école-collège. L'examen de ces tableaux au regard des informations disponibles par source de données, privilégie les sources de données suivantes pour chacun trois pays :

Burkina Faso (annexe 1) :

- Enquête Multisectorielle Continue (EMC)-2014
- Enquête Régionale Intégrée sur l'Emploi et le Secteur Informel (ERI-ESI)-2018

Cameroun (annexe 2) :

- Enquête camerounaise auprès des ménages (Ecam 2014)
- Enquête Démographique et Santé (EDS) 2018

Côte d'Ivoire (annexe 3) :

- EDS-MICS 2011-2012
- Enquête sur l'emploi et le travail des enfants (2013)

7.3. Méthodes d'analyse des données quantitatives

Plusieurs méthodes d'analyse statistique et cartographique ont été mobilisées pour la partie quantitative de la recherche. Ainsi :

- Pour l'analyse des liens entre les caractéristiques de l'offre, de la demande et la TEC à l'échelle du premier niveau de découpage administratif (13 régions au Burkina, 10 régions au Cameroun, 14 districts en Côte d'Ivoire), recours sera fait à l'outil cartographique;
- Pour l'analyse des liens entre les caractéristiques de l'offre, de la demande et la TEC à l'échelle du deuxième ou troisième niveau de découpage administratif, en fonction de la disponibilité des données et compte tenu du nombre relativement important d'observations (par exemple au Burkina, on a 45 provinces et plus de 350 départements), on pourrait recourir à des analyses de régression linéaire pour identifier les variables qui expliquent davantage la variance du TEC à l'échelle des localités;
- Pour l'analyse des facteurs de l'offre et de la demande dans l'explication de la TEC au niveau micro (enfant/adolescents), nous recourons à la régression logistique binomiale pour déterminer les facteurs qui influent davantage sur la probabilité pour un enfant ou un adolescent de faire ou non la transition de l'école vers le collège.

8. Résultats de l'étude quantitative

L'objectif général est de « **connaître les facteurs institutionnels, scolaires et extra scolaires qui entravent ou favorisent la transition des apprenants entre l'école et le collège** ».

Parmi les différents objectifs spécifiques, deux (2) ont fait l'objet d'analyses quantitatives sur la base de données d'enquêtes disponibles dans chaque pays dont la méthodologie et les résultats sont présentés dans des rapports d'analyse. Il s'agit de :

- l'objectif 2 : Déterminer les raisons socio-économiques des familles qui limitent la transition école-collège ;
- l'objectif 5 : « Montrer l'effet de la répartition spatiale des collèges et des ratios d'encadrement sur la transition école-collège ».

Cette partie synthétique établit une analyse comparative des conclusions des trois (3) rapports pays.

8.1. Données utilisées

Les objectifs d'études sont les mêmes, mais d'un pays à un autre les données disponibles diffèrent tant au niveau des années de collectes qu'au niveau du type d'enquête.

En effet, au Cameroun, pour répondre à l'objectif 5 de la recherche, recours a été fait aux données issues des statistiques scolaires de trois années successives (2017-2018, 2018-2019 et 2019-2020). Alors qu'au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire, les données sont issues des statistiques scolaires de trois années scolaires non successives pour le même objectif. Ces années sont respectivement 2009-2010, 2013-2014 et 2018-2019 pour le Burkina Faso, et 2010-2011, 2014-2015 à 2018-2019 pour la Côte d'Ivoire. Ainsi, les données utilisées couvrent une période de 3 ans au Cameroun à partir de 2017 alors qu'elles couvrent une période 10 ans à compter de 2010 en Côte d'Ivoire et de 2009 au Burkina Faso.

Par ailleurs, l'atteinte de l'objectif 2 de la recherche, a nécessité l'utilisation des données de l'Enquête par Grappes à Indicateurs Multiple (MICS) de 2014 dans le cas camerounais. Au Burkina, les données utilisées ont été recueillies la même année, mais dans le cadre de l'Enquête nationale Multisectorielle Continue (EMC). Alors qu'en Côte d'Ivoire, les données utilisées sont issues de l'Enquête Niveau de Vie (ENV) de 2015 auprès des ménages. Toutefois, il convient de noter que dans ces 3 pays, il s'agit d'enquêtes auprès des ménages.

8.1.1. Taux de transition école-collège : comparaison des statistiques scolaires aux enquêtes auprès des ménages

De façon générale, dans tous ces pays, l'on constate de grands écarts entre les taux de transition école-collège calculés à partir des enquêtes auprès des ménages et les taux de transition école-collège obtenus à partir des statistiques scolaires. Mais peu importe les données utilisées pour les calculs, les taux nationaux sont moins bons au Burkina, que dans les deux autres pays. Ces derniers, selon qu'ils s'agissent des calculs à partir de statistiques scolaires ou de ceux à partir d'enquêtes auprès des ménages, se partagent les deux premières places (Cf. Tableau ci-dessous).

Tableau 15 : Taux de transition école-collège par pays selon la source des données d'enquête

| PAYS | TAUX DE TRANSITION ECOLE-COLLEGE | | ECART EN VALEUR ABSOLUE |
|---------------|----------------------------------|-------|-------------------------|
| | EM | SS | |
| BURKINA FASO | 63,08 | 53,7 | 9,38 |
| CAMEROUN | 85 | 65 | 20 |
| COTE D'IVOIRE | 73,96 | 82,15 | 8,18 |

Par ailleurs, on observe de très fortes variations des écarts selon les régions. Mais le plus souvent au Burkina et au Cameroun, les calculs à partir des enquêtes auprès des ménages donnent des taux régionaux supérieurs à ceux obtenus à partir des statistiques scolaires. Alors qu'en Côte d'Ivoire, la tendance est un peu plus équilibrée au niveau des écarts selon les régions.

D'abord, au vu des limites de comparabilité dues aux différences de dates de collecte et des méthodes de calculs selon l'origine (enquête auprès des ménages, statistiques scolaires) des données utilisées, les écarts au niveau national en Côte d'Ivoire et au Burkina Faso sont assez raisonnables. En effet, au Burkina les résultats révèlent qu'au niveau national, le taux de transition école-collège calculé à partir de l'EMC 2014 est de 63,08 % comparé à 53,70 % pour les statistiques scolaires de l'année scolaire 2013-2014 ; là où en Côte d'Ivoire le taux de transition école-collège calculé à partir de l'Enquête Niveau de Vie des Ménages (ENV 2015) est de 74% comparé à 82% pour les statistiques scolaires de l'année scolaire 2014-2015, soit des écarts respectifs de 9 et 8 points de pourcentage dans ces pays.

Ensuite, même si au niveau national les écarts sont légèrement plus faibles en Côte d'Ivoire qu'au pays des hommes intègres, il n'en est pas ainsi des variations des écarts selon les régions. En Côte d'Ivoire, les écarts varient (en valeur absolue) entre un minimum de 0,39 de

point de pourcentage au Denguélé et un maximum de plus de 28 points au Bas-Sassandra. Alors qu'au Burkina, les écarts en valeurs absolues varient sur une étendue (moindre) d'environ 23 points de pourcentage avec un écart maximal de 24,23 points dans la région des Hauts Bassins. Le cas camerounais se distingue nettement de ces deux autres pays. Déjà au niveau national l'écart constaté au Cameroun est plus de 2 fois supérieur à chacun des écarts au Burkina et en Côte d'Ivoire. En effet, les calculs révèlent un écart de près de 21 points de pourcentage : le taux de transition obtenu à partir de l'enquête MICS 2014 est de 85%, là où celui calculé à partir des statistiques scolaires des trois années académiques considérées donne en moyenne 64%.

De telles différences pourraient s'expliquer par les crises sécuritaires qui sévissent dans certaines grandes régions du pays. Cela justifierait également la très forte variabilité des écarts selon la région considérée ; écarts qui vont de 1 point de pourcentage dans la région du Centre à 45 points dans la région du Nord-ouest.

Enfin, pour ce qui concerne les signes des écarts, au Cameroun dans 9 régions sur 10 les taux donnés par les enquêtes auprès des ménages sont plus grands que les taux calculés à partir des statistiques scolaires. Au Burkina, ce rapport est de 10 sur 13. Alors qu'en Côte d'Ivoire, il est de 7 sur 14.

8.1.2. Analyse du taux de transition école-collège au niveau des localités administratives

Les découpages administratifs au premier degré sont les mêmes dans les 3 pays alors que les découpages du second degré varient d'un pays à un autre. Dans tous ces pays, l'étude a tenu compte de l'évolution du TTEC au niveau régional. Mais pour le second niveau, au Burkina Faso, l'étude s'est intéressée aux provinces. Au Cameroun, les départements ont été retenus, tandis qu'en Côte d'Ivoire, l'étude a pris en compte les districts.

Lorsqu'on considère l'ensemble de la période considérée dans chaque pays, de façon générale, aussi bien au niveau du premier que du deuxième niveau de découpage administratif, une évolution temporelle du TTEC en dents de scie est observée avec de fortes variations régionales. Toutefois au Burkina et au Cameroun la tendance est quasi constante alors que la tendance est nettement croissante dans le cas ivoirien. Cela montre que même si la transition école-collège au Burkina et au Cameroun fluctue beaucoup, elle connaît une certaine stabilité tendancielle. Pourtant en Côte la tendance est à l'amélioration.

En regardant de plus près, le Burkina et le Cameroun connaissent des évolutions assez similaires. Dans chacun de ces pays, une augmentation tendancielle des taux dans la première moitié de la période considérée avec des pics observés en 2018-2019 au Cameroun, et en 2014-2015 puis en 2017-2018 au Burkina Faso. Ensuite, les TTEC tendent à s'améliorer dans la seconde période.

Cette amélioration est certainement le fruit de politiques scolaires menées par les gouvernements en question.

Par la suite, une dégradation continue des acquis dans la seconde moitié de la période considérée.

Dégradations qui pourraient s'expliquer par les crises sécuritaires qui perdurent dans ces pays.

Cette baisse du TTEC se perçoit davantage dans les régions les plus touchées par les crises telles que les régions du NOSO et du Sahel respectivement au Cameroun et au Burkina Faso. Là où certaines régions (les moins touchées) connaissent les taux de transitions les plus élevés.

Cependant en Côte d'Ivoire, les mesures et politiques mises en œuvre par le gouvernement au lendemain de la Crise Post-électorale de 2011 semblent témoigner d'une certaine efficacité.

Car celles-ci pourraient avoir été à l'origine de l'amélioration et d'une nette progression du niveau de ce ratio surtout dans des districts comme ceux de Yamoussoukro, des Lacs et des Savanes qui affichent un taux de transition qui a doublé entre 2011 et 2020. Là où d'autres districts et/ou régions avec des taux de transition inférieurs à 50% ont connu une augmentation (moindre mais assez importante) de plus de 10 points de pourcentage. Mais certains districts, à l'instar du Zanzan, du Denguélé et du Goh-Djibouan ont eu du mal à se relever des effets de la crise post-électorale.

8.1.3. Analyse des déterminants de la transition école-collège

8.1.3.1. Au niveau du second degré du découpage administratif

Pour l'analyse des déterminants des variations des taux de transition école-collège au niveau du second degré du découpage administratif, dans les 3 pays, un ensemble de 11 variables traitant de l'offre et de l'environnement scolaire au cours des périodes considérées ont été

identifiées. Toutefois le nombre de variables a été considérablement réduit du fait de la multicollinéarité pour éviter la redondance d'informations. Ainsi, le nombre de variables retenues a varié selon le pays, mais est resté stable dans chaque pays peu importe l'année scolaire.

Dans tous nos pays, les valeurs de R^2 montrent que les variables retenues expliquent moins de 40% de la variabilité des taux de transition école-collège.

Cela signifie qu'une bonne partie de la variation des TTEC entre les localités administratives considérées est expliquée par d'autres variables que celles utilisées dans le modèle de régression.

Toutefois les modèles de régression ont donné des variables statistiquement significatives dans chaque pays. En effet, les différentes régressions ont montré que les variables significatives sont :

- au Burkina, le pourcentage d'enseignants qualifiés du primaire, le nombre de classes de 6^{ème} ;
- au Cameroun, le ratio élèves/classes, le nombre de collèges, le nombre d'établissements primaires, le pourcentage de femmes enseignantes, le nombre de classe du primaire et le pourcentage de collèges privés ;
- et en Côte d'Ivoire, le ratio du nombre d'élèves par classe et le pourcentage d'enseignants qualifiés.

Pour ce qui concerne ces variables prises individuellement, selon les années et les pays où elles sont significatives, une hausse de 1% de celles-ci entraîne parfois jusqu'à une variation de 47% du taux de transition dans le cas ivoirien. Tandis qu'au Burkina et au Cameroun l'impact des variables significatives est moindre ; soit respectivement moins de 1 et moins de 6 points de pourcentage.

Cependant l'impact des variables semble être éphémère. Car dans les trois pays, aucune variable n'est significative simultanément pour les trois années académiques.

Nous déduisons qu'aucun levier spécifique ne peut permettre l'amélioration pertinente et durable du taux de transition école-collège. Seule une politique visant le renforcement global de l'efficacité interne et externe du système éducatif pourrait permettre d'obtenir un impact réel de long terme sur le taux de transition école-collège.

8.1.3.2. Au niveau individuel

Dans cette partie, les régressions logistiques réalisés ont permis de connaître les variables qui avaient un impact à l'échelle nationale, selon les milieux de résidence (rural, urbain) et selon les sexes.

Même si certaines variables n'influencent significativement le TTEC que dans un ou deux pays ; d'autres en revanche ont tendance à avoir un impact important dans tous les pays, simultanément. Mais d'un pays à un autre les modèles (ensemble du pays, milieux urbain et rural, filles et garçons) où celles-ci sont significatives peuvent différer.

Ces variables sont présentées dans le tableau ci-après.

Tableau 16 : Données socio-démographiques secondaires collectées

| Pays | Déterminants | | | | |
|------------------|--|--|--|---|--|
| | Au niveau national | Selon le milieu de résidence | | Selon le sexe | |
| | | Rural | Urbain | Masculin | Féminin |
| Faso Burkina | - âge de l'enfant - niveau d'instruction du CDM -niveau de vie du ménage - temps pour atteindre le collège | - âge de l'enfant - temps pour atteindre le collège | - âge de l'enfant - lien de parenté avec le CDM - niveau d'instruction du CDM -niveau de vie du ménage | - âge de l'enfant - niveau d'instruction du CDM -niveau de vie du ménage - nombre d'enfants d'âge scolaire | - âge de l'enfant - lien de parenté avec le CDM - sexe du CDM - niveau d'instruction du CDM -niveau de vie du ménage - temps pour atteindre le collège |
| Cameroun | - lien de parenté - niveau d'instructions du CDM -nombre d'enfants dont l'âge varie entre 0-5ans -offre scolaire -âge de l'enfant -sexe du Chef de ménage | - lien de parenté - niveau d'instructions du CDM -nombre d'enfants dont l'âge varie entre 0-5ans -offre scolaire -âge de l'enfant -sexe du Chef de ménage - nombre d'enfants dont l'âge varie entre 7-15 ans | - lien de parenté - niveau d'instructions du CDM -nombre d'enfants dont l'âge varie entre 0-5ans -offre scolaire | - lien de parenté - niveau d'instructions du CDM -nombre d'enfants dont l'âge varie entre 0-5ans -offre scolaire | - lien de parenté - niveau d'instructions du CDM -nombre d'enfants dont l'âge varie entre 0-5ans -offre scolaire -âge de l'enfant -sexe du Chef de ménage - nombre d'enfants dont l'âge varie entre 7-15 ans |
| Côte d'Ivoire | - âge de l'enfant -sexe de l'enfant -âge du CDM -sexe du CDM -niveau d'instruction du CDM -niveau de vie du | - âge de l'enfant -sexe de l'enfant -âge du CDM -sexe du CDM -niveau d'instruction du CDM -niveau de vie du | - âge de l'enfant -sexe de l'enfant -âge du CDM -sexe du CDM -niveau d'instruction du CDM -niveau de vie du | - âge de l'enfant - lien de parenté | - âge de l'enfant - lien de parenté |

| | | | | | | | | |
|--|--------------------------------------|----|--------------------------------------|----|--------------------------------------|----|--|--|
| | ménage -district fréquentation | de | ménage -district fréquentation | de | ménage -district fréquentation | de | | |
|--|--------------------------------------|----|--------------------------------------|----|--------------------------------------|----|--|--|

9. LE VOLET QUALITATIF DE LA RECHERCHE : LE CAS DE LA COTE D'IVOIRE

9.1. Choix des zones d'étude par pays

Trois localités ont été choisies de manière raisonnée, en fonction du taux de transition école-collège (TEC) : une localité dans le groupe des régions à taux élevé de TEC, une localité dans le groupe de régions à taux moyen de TEC et une localité dans le groupe de régions à faible taux de TEC. Le critère urbain/rural sera également pris en compte afin qu'une des localités choisies soit urbaine ou semi-urbaine.

Carte 1 : Identification des lieux d'enquête sur la carte de la Côte d'Ivoire



Légende :



9.2. Population cible et taille de l'échantillon

La population cible de l'enquête qualitative est constituée de l'ensemble des acteurs concernés par la transition entre le primaire et le post-primaire, dont notamment :

Au niveau macro :

- Ministère en charge de l'Éducation Nationale ;
- Direction Régionale de l'Éducation Nationale ;
- Inspection de l'Enseignement Primaire (IEP).

Au niveau méso :

- Communautés ;
- Associations des parents d'élèves ;
- Organisations Non Gouvernementales (ONG) actives dans le secteur de l'éducation ;
- Partenaires Techniques et Financiers (PTF).

Au niveau micro :

- Directeur des écoles ;
- Enseignants (primaire et secondaire) ;
- Président de COGES ;
- Élèves ;
- Parents d'élèves.

9.2.1. Analyse des données qualitatives

La démarche d'analyse des données qualitatives retenue est celle de l'analyse de contenu.

Celle-ci peut se décliner en trois principales étapes :

- La retranscription de l'ensemble des entretiens : entretiens individuels et entretiens de groupes;
- Le codage des données. Nous avons fait un codage *ouvert*, c'est-à-dire que la grille d'analyse n'est pas définie *a priori*, mais plutôt élaborée à partir du contenu des entretiens. A partir des questions des guides d'entretiens qui renvoient aux thèmes abordés par la recherche, il s'agira de repérer et de mettre en évidence des catégories et sous-catégories renvoyant à des « idées de base », des « aspects spécifiques de thèmes plus généraux », des « mots ou morceaux de phrases ».
- L'analyse thématique a permis ensuite d'examiner l'occurrence de certaines catégories, sous-catégories, idées ou jugements et de pouvoir établir ainsi des

constances mais aussi les spécificités dans les discours et en les illustrant par quelques verbatim suffisamment révélateurs. Il s'agira aussi de voir si les opinions et jugements formulés sur des sujets spécifiques de la recherche sont constants quelle que soit la catégorie d'acteurs interviewés ou s'ils varient d'un groupe d'acteurs à un autre.

10. Résultats de l'étude qualitative

10.1. Appréciation de la transition école – collège

10.1.1. Chez les directeurs d'école primaires et les principaux des collèges

Les entretiens conduits auprès des directeurs d'établissements primaires et de collèges dans la ville de Bingerville indiquent un flux important d'apprenants qui entrent au collège. Les taux de transition entre l'école primaire et le collège sont élevés.

« Sur 280 élèves ici, 260 sont allés au collège. » (Directeur EPP, Bingerville)

*« Ici, c'est un établissement qui fait un pourcentage entre 90 et 100 % »
(Directeur EPP, Bingerville)*

*« Les écoles primaires ont généralement 80 ou 100 % de réussite au CEPE. »
(Principal de Collège, Bingerville)*

Pour les responsables des établissements, ce taux élevé est dû à la suppression du concours d'entrée en sixième. Le passage est systématique avec une moyenne supérieure ou égale à 10/20 (soit 85 points à l'examen du CEPE).

« Oui, avec le critère de passage quatre-vingt-cinq (85) points, assez d'élèves de notre établissement accèdent au collège. » (Directeur EPP, Bingerville)

« Avec la politique de l'école obligatoire de 4 ans à 16 ans, les élèves du primaire ont une facilité d'accéder au collège. » (Principal de Collège, Bingerville)

Cependant arrivés aux collèges, les apprenants rencontrent des difficultés d'adaptation liés aux changements pédagogiques. Les élèves ne sont pas préparés au CM2 pour faire une transition réussie entre le primaire et le collège. En plus, certains parents éprouvent des difficultés financières pour faire face aux charges de scolarisation dans le secondaire.

« Disons que c'est vrai qu'on en parle mais on n'entre pas vraiment dans les détails, on en parle vaguement quand vous irez au collège les choses changent il y a

d'autre réalités là-bas, c'est personnellement qu'on en parle, ça ne fait pas partie réellement de notre programme. »

« Malheureusement, le changement de système primaire- collège ne facilite pas la réussite des élèves. » (Principal de Collège, Bingerville)

« Je pense que c'est une transition difficile pour les parents » (Directrice EPP, Bingerville)

« Ce n'est pas facile financièrement au village, ici à Eloka, les gens sont pauvres » (Directeur EPP, Bingerville)

Dans circonscription de Bouna le taux de transition primaire – collège est faible. Par exemple, à l'EPP Panzarani pour l'année scolaire 2022- 2023, sur 55 candidats présentés vingt ont été déclarés admis, soit 50,9%.

« L'année passée nous avons eu vingt-huit admis sur cinquante-cinq » (Directeur EPP, Bouna) ».

Ce taux qui était de 53,85% est en régression de 5% à peu près entre les deux années scolaires.

Le faible taux de transition est dû au manque d'infrastructures scolaires, à la pauvreté des parents et aussi à leurs représentations de l'école. En effet dans cette localité, les directeurs des écoles présentent dans leurs discours un déficit de salles de classes. Certaines écoles n'ont pas de classes de Cycle Moyen (CM).

« Chez moi ici il n'y a pas de classe de CM2. Les classes vont du CP1 au CE2. Nous n'avons pas de bâtiments. Après le CE2 on les envoie dans une autre école. » (Directeur 1 EPP, Bouna)

« Cette transition est difficile, dans la mesure où les parents trouvent toujours qu'ils n'ont pas les moyens d'envoyer les enfants au collège. (Directeur 2 EPP, Bouna)

« Partir au collège n'apporte rien à leur société donc pour eux c'est quelque chose qui passe au second plan » (Directeur 3 EPP, Bouna)

Les directeurs d'écoles primaires et des collèges n'ont pas une claire idée de la politique de transition scolaire en Côte d'Ivoire. Certains l'ignorent et d'autre connaissent quelques éléments de la politique.

« Je ne sais pas s'il y a une politique de transition » (Principale collège Blanfla, Bouaflé).

*« La transition, je pense que c'est la mise en œuvre des écoles de proximité. »
(Directeur EPP Bonzi, Bouaflé)*

La transition école – collège est bonne aux dires des responsables des écoles et collèges interviewés.

« Ils parviennent à enrôler de nombreux élèves au collège. Ils arrivent nombreux. » (Principale collège Manfla, Bouaflé).

« Les effectifs qui nous arrivent ici sont pléthoriques » (Principale collège Blanfla, Bouaflé).

Dans les trois localités d'enquête, les directeurs des écoles primaires et des collèges n'ont pas une parfaite connaissance de la politique de transition école – collège en Cote d'Ivoire. Aucune des personnes rencontrées n'a évoqué la réforme du collège, la loi sur la scolarisation obligatoire. Cependant des mesures découlant de la réforme et de la loi ont été citées par eux. Il s'agit notamment de la suppression du concours d'entrée en sixième, de la construction des collèges de proximité et le choix dans l'orientation

- **Les infrastructures et matériels didactiques dans la transition scolaire**

Dans les zones enquêtées, les directeurs des écoles primaires et des collèges déplorent l'insuffisance d'infrastructures et de matériels didactiques. La suppression du concours d'entrée en sixième a entraîné un flux important de nouveaux entrants au collège. Cependant, les infrastructures secondaires publiques sont en nombre insuffisants et sont vétustes. De même, la loi de scolarisation obligatoire augmente le nombre d'inscriptions dans le primaire.

A Bingerville, le directeur d'une école primaire indique que :

*« Il y a une énorme difficulté. Ici, nous avons 6 classes dans des bâtiments coloniaux qui peuvent prendre au maximum 25 à 30 bancs. Mais aujourd'hui, on force pour mettre 30 bancs parce que on a des effectifs de 90 à 95 élèves par classe. »
(Directeur EPP Application, Bingerville)*

« On a constaté que les infrastructures publiques ne sont pas assez. La preuve, l'Etat oriente de nombreux élèves dans les collèges privés donc ça c'est un gros problème et les parents en pâtissent. » (Directeur EPP Eloka, Bingerville)

A Bouna, les responsables de écoles primaires et des collèges attestent du manque d'infrastructures et de mobiliers scolaires :

« On a des soucis de tables – bancs. Je dis que si rien n'est fait d'ici deux ou trois ans on aura de sérieux problèmes. En plus, on n'a pas de bibliothèque pour amener les apprenants à aimer la lecture. » (Chef d'Établissement Ondéfi, Bouna)

« Comme vous le constatez nous avons quatre niveaux. Nous n'avons pas d'infrastructures. Nous sommes en train de nous battre pour les parents construisent un préau. » (Directeur EPP Syaledouo, Bouna)

Le manque d'infrastructures est également décrié par les chefs d'établissements primaires et secondaires de la région de Bouaflé :

« C'est difficile. Il faut construire des structures pour accueillir les nombreux enfants qui quittent le CM2 » (Directeur EPP Bozi, Bouaflé)

« Les infrastructures sont insuffisantes. On a un seul bâtiment qu'on utilise depuis 4 ans. » (Principale Banfla, Bouaflé)

L'insuffisance de matériel didactique est un constat partagé par les chefs d'établissements. En plus d'être insuffisant, il est aussi inadapté.

A Bouaflé, un directeur d'école fait cette observation :

« Le matériel est insuffisant et puis il n'est pas adapté » (Directeur Ecole Amadou – Kangakro, Bouaflé)

« Le matériel didactique, tout ce qu'on doit donner aux enseignants pour bien travailler, nous avons que le strict minimum » (Directeur EPP Bozi, Bouaflé)

A Bingerville, le constat est identique en ce qui concerne le manque de matériel didactique :

« Il y a un très grand manque de matériel didactique. » (Directeur EPP Koffikro, Bingerville)

« Les programmes ont énormément changé mais le matériel didactique ne suffit pas et on a des livres qui sont vieillissants. On a reçu les dotations, je crois Il y a quelques années. On vient d'en recevoir pour les classes de CE2, CM1 surtout les documents concernant le Français, les mathématiques. » (Directeur EPP Application Bingerville)

Dans la localité de Bouna, le discours des responsables d'établissements reste inchangé sur l'insuffisance du matériel didactique :

« Le matériel didactique est insuffisant. En vérité, on fait ce qu'on peut et moi j'appelle ça du bricolage. » (Directeur EPP Syaledouo, Bouna)

« A ce niveau il y a beaucoup de choses qui clochent. Du CP au CM2 le matériel n'est pas en grand nombre. En plus les enfants ne sont pas outillés, les parents ont des difficultés pour acheter les livres, le matériel qu'il faut. » (Directeur EPP Panzarani, Bouna)

Dans les trois localités enquêtées, le manque de matériel didactique dans les écoles primaires et dans les collèges a un impact négatif sur la qualité de travail des enseignants et des apprenants.

- **Les ratios d'encadrement**

Le ratio enseignant – élève est élevé. En effet, il y a peu d'enseignants pour un grand nombre d'élèves. Dans certaines écoles, le nombre de classe est supérieur au nombre d'enseignants. Dans les établissements scolaires certaines disciplines n'ont pas de professeurs ou seulement un pour tous les niveaux d'enseignement. L'insuffisance du personnel enseignant a une incidence négative sur la transition école – collège. Ainsi certains apprenants finissent le cycle primaire avec des lacunes importantes en lecture et en mathématiques.

Un directeur d'école primaire dans la région de Bingerville illustre cette réalité à travers ce discours :

« C'est très compliqué. Ici par exemple pour douze classes on est sept enseignants. En général en Côte d'Ivoire il n'y a pas assez d'enseignants, mais ici particulièrement c'est encore grave. On devrait avoir douze maitres pour douze classes, mais nous ne sommes que sept. On est par conséquent obligé de gérer ainsi. Pour les classes de CP1, CM1 et CM2, nous faisons la fusion de classe entre les classes du groupe scolaire. » (Directeur Eloka, Bingerville)

A Bouna, il y a autant d'enseignants que de classes, mais les effectifs d'élèves sont pléthoriques.

« Il faut dire que nous sommes dans des classes avec des effectifs pléthoriques. Au CPI par exemple, nous avons 102 élèves pour un seul enseignant. » (Directeur EPP Panzarani, Bouna)

« Les effectifs sont élevés, nous sommes à 92 élèves au CM2 pour un enseignant. » (Directeur Syaledouo, Bouna).

Le principal d'un collège dans la région de Bouaflé présente le nombre insuffisant d'enseignant de mathématique, de sciences physiques et de sciences de la vie et de la terre.

« Nous avons douze classes au total pour un seul professeur de mathématiques, un seul enseignant de sciences physiques et un seul enseignant de sciences de la vie et de la terre. » (Principal du collège moderne Manfla, Bouaflé)

10.1.2. Chez les parents d'élèves

Les parents d'élèves ont remarqué qu'il y a un flux croissant d'apprenants accédant au collège. Cependant, ils constatent qu'un nombre élevé d'apprenants ne parviennent pas à se maintenir au collège. Cette difficile transition trouverait sa source dans une conjugaison de facteurs, infrastructurels, humains, et culturels.

« Oui depuis près de cinq ans on a un bon effectif qui va au collège, on a eu à faire trois fois 100%, et puis 85 à 80% je crois bien » (Parent EPP Koffikro, Bingerville)

« Le nombre d'enfant qui quitte le CM2 pour aller au collège, c'est qu'il est entrain de grandir. Y'a beaucoup d'enfant qui passent au collège. » (Focus group parent Syaloudouo, Bouna)

« Beaucoup d'enfants vont chaque année au collège. Beaucoup d'élèves vont en sixième. » (Focus group parent Bozi, Bouaflé)

Chez les parents des zones d'enquête, la transition entre l'école primaire et le collège est rendue difficile par les coûts de la scolarité au collège. La gratuité de la scolarité s'arrête au cycle primaire.

« La transition se fait difficilement, c'est difficile pour les enfants. Beaucoup d'élèves n'arrivent pas à continuer les études après le primaire. L'école gratuite c'est vraiment une bonne chose, ça soulage les parents de plusieurs dépenses. » (Parent EPP Koffikro, Bingerville)

« Le parent ne peut pas tout payer. La gratuité du CP1 au CM2 n'a jamais été faite. Au collège on paie tout. » (Parent d'élève Bozi, Bouaflé)

« Du CM2 jusqu'au collège, c'est nous les parents qui dépensons beaucoup, donc c'est fatiguant pour nous. » (Focus group parent Hommes Ondéfidouo, Bouna)

« Il y a certains qui sont admis et d'autres qui échouent. Il y a des problèmes de moyens financiers qui font qu'on n'arrive pas à inscrire certains élèves au collège. » (Parent d'élève Manfla, Bouaflé)

« Lorsque les enfants n'ont pas de livre et qu'ils viennent à l'école, ils se font chasser par les maitres. Et quand ils vont trouver les parents eux aussi à leur niveau n'ont pas les moyens pour leur offrir ces livres. » (Foucus group parents mère, Syaledouo, Bouna)

Le déficit d'infrastructures scolaires influence négativement la transition école – collège. La zone de Bouna semble la plus affectée par l'insuffisance d'infrastructures scolaires. Selon le discours des parents, les infrastructures sont en nombre réduit aussi bien dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire. Les parents de Syaledouo, par exemple, réclament un collège de proximité pour faciliter la scolarisation de leurs enfants dans le secondaire.

« Nous pensons qu'il a assez d'élèves dans les classes pour très peu d'enseignants. Les infrastructures sont insuffisantes, parce que depuis la crise sociopolitique qu'a connu la Côte d'Ivoire, c'est-à-dire depuis 2010 Bingerville a connu un essor considérable de la population. » (Parent EPP Koffikro, Bingerville)

« Les bâtiments manquent, on a besoin de bâtiments, les enfants sont sous les "appâtâmes". Les bâtiments ne sont pas complets. » (Focus group femmes Amadou – Kangakro, Bouaflé)

« Avant où c'était l'école primaire seulement, c'était très difficile. Heureusement, notre chance, on a eu un collège ici, un collège de proximité. On arrive à bien suivre nos enfants » (Focus group parent Hommes Ondéfidouo, Bouna)

« Au niveau des infrastructures, l'État doit penser à construire plus d'écoles pour permettre à tous les enfants d'avoir accès à l'éducation. » (Focus group parent Hommes Ondéfidouo, Bouna)

« Il y a moins de bâtiments et s'il y avait un collège à Syalédouo, cela allait faciliter la tâche aux élèves d'aller à l'école. » (Focus group parent mère Syaledouo, Bouna)

« L'autre problème, c'est celui des tables - bancs. » (Focus group parent mère Syaledouo, Bouna)

Comme les enseignants, les parents ont aussi identifié le déficit d'enseignants comme une cause des difficultés rencontrées dans la transition école – collège.

« Nous pensons qu'il y a assez d'élèves dans les classes pour très peu d'enseignants. Nous avons cinq enseignants pour six classes. » (Parents Koffikro, Bingerville)

« Les enseignants veulent bien enseigner mais les élèves sont nombreux dans les classes, ce qui rend difficile leur travail. » (Focus group parent mère Syaledouo, Bouna)

« Ici, certains enseignants affectés refusent de venir. Dans les écoles, les enseignants sont en sous-effectif. » (Focus group hommes Ondéfidouo, Bouna)

La dernière entrave évoquée par les parents concerne le manque de matériel didactique dans les établissements primaires et secondaires. Ce constat est partagé par les parents de Bingerville et de Bouaflé.

« Bon, le matériel didactique arrive toujours en retard, cette année les kits scolaires ont été remis aux élèves ça fait une à deux semaines maintenant après la rentrée scolaire. » (Parents Koffikro, Bingerville)

« Le matériel didactique n'arrive jamais » (Parent d'élève Bozi, Bouaflé)

« Nous avons soixante élèves au moins par classe. Donc le matériel didactique ne suffit jamais. » (Parent d'élève Bozi, Bouaflé)

10.2. Réalité de la mise en œuvre de la politique de transition scolaire primaire – collège

10.2.1. Chez les directeurs d'école primaires et les principaux des collèges

Dans la transition école – collège le premier constat que font les directeurs d'école primaire est le changement d'environnement entre le primaire et le secondaire. Pour eux, les

apprenants qui entrent en sixième sont dépayés par l'organisation des enseignements et le nombre d'enseignants.

« L'enfant quand il quitte la classe de CM2 pour aller en sixième, c'est un autre monde. Cela fait qu'il y a des enfants qui n'arrivent pas à tenir. Là-bas aussi c'est un autre système, ici il voit le même enseignant tous les jours, or là-bas c'est cent à l'heure, si je peux parler comme ça : l'enseignant vient, il fait son cours et il s'en va. L'autre vient, il fait son cours et il s'en va. » (Directeur EPP Eloka, Bingerville)

Une autre difficulté observée dans la transition école – collège est le faible niveau en langue des apprenants qui accèdent au collège. Dans les villages, les apprenants préfèrent communiquer dans les langues locales plutôt dans la langue officielle qui est le français. Ils arrivent au collège avec un vocabulaire pauvre qui ne leur permet pas de suivre et de comprendre les cours.

« Les élèves ne savent ni lire ni écrire. Ils sont en classe de quatrième ou de troisième ne s'expriment pas bien en français. Ils parlent leur ethnie en classe. » (Principal du collège moderne Manfla, Bouaflé)

Dans la région de Bouna et de Bouaflé, les apprenants sont retirés de l'école primaire et du collège par les parents pour les activités champêtres. Les enfants constituent une aide importante dans les activités agricoles des familles en milieu rural. Ainsi quand arrivent les périodes de semis et de récoltes, la main d'œuvre familiale est sollicitée y compris les enfants scolarisés.

« Quand arrive la période d'anacarde, ils viennent chercher leurs enfants à l'école pour les envoyer au champ. » (Directeur EPP Syaloudouo, Bouna)

« Au moment des récoltes dans les champs, on constate de nombreuses absences chez les élèves. » (Principal du collège moderne Manfla, Bouaflé)

10.2.2. Chez les parents d'élèves

En dépit des campagnes de sensibilisation pour freiner les grossesses en cours de scolarité, certains parents voient leurs filles arrêter leur scolarité à cause des grossesses contractées en cours de scolarité.

« Mes deux petites sœurs qui ont eu le CEPE, qui sont parties au collège sont revenues avec des grossesses, parce qu'elles étaient loin des parents et n'avaient personnes pour veiller sur elles. » (Focus group mères de Syaledouo, Bouna)

Pour les parents, le manque d'infrastructures est un frein considérable au passage du cycle primaire au cycle secondaire. Pour les mères interrogées, l'absence de toilettes dans établissements est un blocage surtout les filles, en raison de leur menstrues.

« Pour faire les besoins, les enfants sont obligés d'aller en brousse. Les grandes filles ne suivent pas les cours pendant leurs menstrues. Certaines ne finissent pas les deux trimestres, elles reviennent à la maison. » (Focus group mères de Syaledouo, Bouna)

« Dans nos écoles, il n'y a pas de point d'eau. » (Parents d'élèves femmes Amadou Kangakro, Bouaflé)

Les parents estiment que les bâtiments pour accueillir les entrants au collège sont en nombre insuffisant.

« C'est la disponibilité des infrastructures, mais qui n'est pas suffisante, parce que le nombre d'élèves est supérieur aux infrastructures. » (Focus group parent EPP Plateau, Bingerville)

« Les bâtiments manquent » (Parent d'élève Bozi, Bouaflé)

10.2.3. Chez Les apprenants

Les apprenants rencontrés durant les séances de focus ont présenté les entraves à la transition école – collège. Ces entraves peuvent être classées en deux groupes : socioculturel et scolaire.

- **Les entraves liées à l'environnement socioculturel**

Les focus group élèves permettent de mettre en lumière des facteurs communautaires qui entravent la réussite de la transition école – collège. Ces facteurs sont classés en quatre catégories : Économique, sociale, culturelle et intrinsèques.

- **Facteurs économiques**

Dans les zones enquêtées, des apprenants s'absentent de l'école pour des activités génératrices de revenus. Les filles vont très souvent au marché pour aider leurs mères

commerçantes dans la vente des produits viviers et divers autres articles. Ainsi, les mères les préfèrent comme apprenties plus tôt que comme élèves. Bien souvent, ces attitudes face à l'école proviennent de ce que les mères ne croient pas à la mobilité sociale par l'école. Amener les filles au marché avec elles a une double signification : apprendre une activité pour le futur et garantir les gains familiaux quotidiens.

Les jeunes garçons désertent aussi les salles de classes à la recherche de revenus financiers. Ils deviennent des chauffeurs de moto – taxis ou tricycle pour le transport des marchandises ou de passagers. Avec la crise militaro-politique de 2002 à 2011, les motos – taxis et les tricycles ont acquis une place importante dans le transport. C'est une activité non contrôlée par le gouvernement et de nombreux mineurs sont employés comme chauffeurs. Les jours de marché les élèves dans les zones d'enquête vont vendre leur service pour avoir de l'argent.

○ **Facteurs sociaux : Représentations communautaires de l'école**

Dans la région de Bouna principalement, les communautés accordent très peu d'importance à la scolarisation. Pour elle, l'école ne constitue pas une institution sociale importante. Ainsi, les apprenants rencontrés dans cette zone de sous – scolarisation disent être souvent découragés par les membres de leur communauté sur la fréquentation de l'école. Allusions explicites sur le non-sens de l'école qui sont faites pour décourager les apprenants.

Les filles avant et après les cours effectuent des tâches domestiques. Les matins elles doivent se lever tôt pour aller chercher de l'eau au puits ou marigot pour le bain et la vaisselle. Elles doivent également balayer la maison et la cour. Les soirs, elles aident leur mère à la cuisine ou bien elles cuisinent le dîner pour la famille. Les tâches domestiques consomment aussi du temps et de l'énergie. Ces heures consacrées aux tâches domestiques réduisent considérablement le temps dédié aux révisions. Lorsqu'elles finissent les tâches domestiques, elles sont épuisées et n'ont plus d'énergie pour apprendre, réviser ou faire des exercices.

○ **Facteurs culturels : Relation amoureuse et grossesse en cours de scolarité**

Dans la région de Bouna, plus que dans les deux autres, les filles évoquent leur propension à tisser des relations amoureuses et à aspirer au mariage. Les propos des filles montrent que les relations amoureuses sont nuisibles pour les filles scolarisées. Elles réservent une part non négligeable de leur temps aux flirts qui est ici traduit par " *chercher garçon*".

Les grossesses en cours de scolarité sont la conséquence immédiate et irréversible des relations sexuelles. Les jeunes, filles et garçons, non informé.e.s, sur la santé sexuelle et la reproduction, ont des rapports sexuels non protégés et n'utilisent pas de contraceptifs. Quand survient la grossesse, elles sont retirées de l'école.

- **Facteurs intrinsèques**

Les facteurs intrinsèques font référence aux attitudes des apprenants face à la scolarisation. Selon eux, les échecs dans la transition primaire-collège s'expliquent par le manque d'intérêt vis-à-vis de l'école de la part des apprenants. Les redoublants se trouvent de moins en moins engagés et ne s'adonnent plus aux apprentissages.

Le fait de ne pas appartenir à un groupe d'étude est considéré par les apprenants comme un désengagement voire un désintérêt pour les études.

Tableau 17 : Les entraves socioculturelles relevées dans les focus group avec les élèves

| Entraves socioculturelles | Extraits de focus group |
|---------------------------|---|
| Économique | <p>« Ne pas étudier à la maison, ne pas bosser leurs leçons, et qu'on leurs parlent ils n'écoutent pas, et être vagabond oui ils sont dans la rue ils laissent leurs écoles pour aller rouler moto à cause de 100 francs qu'ils vont gagner là ce n'est pas mieux de venir faire école tu vas devenir quelqu'un demain, parce qu'ils ne veulent pas écouter la maîtresse à chaque fois qu'on non donne des exercices il y'a d'autres qui ne lèvent pas leurs mains pour faire un exercice. » (Focus group EPP Plateau, Bingerville)</p> <p>« Moi, une amie de mon quartier qui est au CM2 dans une autre école, m'a confié qu'elle ne voulait plus aller à l'école car elle désirait être coiffeuse. » (Focus group fille EPP Koffikro, Bingerville)</p> <p>« Parce que certaines filles vont vendre au marché, certains garçons vont pousser brouette et vendre pour acheter leurs kakis. Parce que ce qu'ils ont est déchiré. » (Focus group garçon collègue Bouko, Bouna)</p> <p>« Certaines filles aident leurs mamans à vendre au marché. Il y a des élèves qui s'amuse quand le maitre fait cours. » (Focus group garçon collègue Bouko, Bouna)</p> <p>« Parce ce que les filles viennent à l'école, les garçons quand on dit de venir à l'école quand ils voient trois roues que s'ils ont-ils vont avoir l'argent d'attiéké pour manger c'est là-bas ils vont. Ils suivent trois roues là pour aller au marché, comme ici il n'y a pas marché. » (Focus group EPP Kangakro, Bouaflé)</p> |
| Sociales | <p>« Il y a des personnes qui ne veulent pas notre bien, quand tu viens à l'école ils te demandent pourquoi tu vas à l'école car l'école n'est rien. » (Focus group fille EPP Panzarani, Bouna)</p> <p>« Il y a des personnes qui me disent de ne pas venir à l'école, que l'école n'est pas bonne, qu'elle n'est rien. » (Focus group fille EPP Panzarani, Bouna)</p> <p>« J'ai mon grand frère qui a fait la classe de CM2 deux fois donc il a décidé de rester à la maison, car pour lui c'est mieux de rester à la maison que de venir à l'école. » (Focus group fille EPP Panzarani, Bouna).</p> <p>« Moi quand j'arrive à la maison je dois aider ma maman à préparer, car ma grande sœur travaille et je suis avec ma maman. Or les garçons ne travaillent pas à la maison, quand ils reviennent du champ ils ne font plus rien. Moi quand j'étudie un peu j'ai sommeil et je vais me coucher pour dormir. » (Focus group fille collègue Ondefidouo, Bouna)</p> <p>« Quand je ne travaille pas à la maison j'arrive à bien étudier. Je me réveille tôt pour chauffer de l'eau pour qu'on puisse se laver pour venir à l'école or les garçons ne font pas tout ça. » (Focus group fille collègue Ondefidouo, Bouna)</p> <p>« Quand je quitte l'école et que j'arrive à la maison ma maman me donne des travaux à faire et c'est quand j'ai fini que je me lave pour étudier. Je n'ai pas assez de temps pour étudier, il y a des matières où j'ai de bonnes notes et d'autre où j'ai de mauvaises notes. » (Focus group fille collègue Ondefidouo, Bouna)</p> <p>« Quand il fait nuit et que j'ai fini de préparer et que je n'ai pas étudié, mon papa me demande pourquoi je n'ai pas étudié. » (Focus group fille collègue Ondefidouo, Bouna)</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Mariage relations amoureuses</p> | <p>et</p> <p>« C'est parce que les garçons viennent plus à l'école que les filles. Il y a des filles quand on les met à l'école, elles c'est pour aller se marier. » (Focus group fille EPP Panzarani, Bouna)</p> <p>« Les filles là quand elles vont à l'école, elles vont chercher garçon. Puis les parents se fâchent et les retirent de l'école en disant que comme c'est garçon elles veulent chercher elles sont libres de le faire. » (Focus group fille EPP Panzarani, Bouna)</p> <p>« C'est parce que les filles ne dorment pas à la maison, elles se promènent la nuit pour chercher garçon. » (Focus group fille Collège Ondefidouo, Bouna)</p> <p>« Il y a une en classe qui ne vient pas régulièrement en classe, quand elle vient elle dort seulement. On dit qu'elle est enceinte. » (Focus group fille Collège Ondefidouo, Bouna)</p> <p>« C'est parce qu'ils n'étudiaient pas à la maison, surtout les filles au lieu d'étudier elles se promenaient pour aller chercher les garçons. » (Focus group fille Collège Ondefidouo, Bouna)</p> |
| <p>Intrinsèques</p> | <p>« Non, parce que beaucoup n'étudient pas et ne font pas de groupe d'étude, quand on les invite dans notre groupe ils ne viennent pas. » (Focus group garçon EPP Syaladouo, Bouna)</p> <p>« En 6ème1 beaucoup n'iront pas en classe supérieure parce que les élèves n'étudient pas et quand on fait les interrogations plus de vingt personnes ont des zéros et cela n'évolue pas. » (Focus group fille collège Bouko, Bouna)</p> <p>« Je ne sais pas si j'irai en classe supérieure parce que j'ai repris la classe de sixième. » (Focus group fille collège Bouko, Bouna)</p> <p>« Oui certaines filles et garçons parce qu'il y en a qui ont repris la classe de sixième. Donc ils veulent arrêter les cours. » (Focus group garçon collège Bouko, Bouna)</p> <p>« Il y a un même qui a abandonné, parce qu'il quitte loin pour venir à l'école et un autre qui dit qu'il ne peut pas faire la classe de CM2 trois fois. » (Focus group fille EPP Panzarani, Bouna)</p> |

- **Entraves liées à l'environnement scolaire**

On entend par entraves liés à l'environnement scolaire les facteurs au sein de l'école qui troublent la réussite de la transition école – collège. Les discussions avec les apprenants permettent de distinguer trois catégories de facteurs : les facteurs liés à l'apprenant, les facteurs liés aux enseignants (ou à la pédagogie) et les facteurs liés aux intrants.

- **Facteurs liés à l'apprenant**

Dans cette catégorie quatre facteurs ont été mis en relief : les lacunes en lecture, la compréhension des cours, la concentration et l'intégration.

- **Lacunnes en lecture**

Certains apprenants arrivent en sixième avec des difficultés en lecture. Avec cette lacune, il est difficile pour eux de suivre les enseignements. Les apprenants reconnaissent que c'est un problème crucial dans leur apprentissage.

- **Difficultés dans la compréhension**

Les apprenants expriment leur difficulté à comprendre certains cours. Ce constat est le même pour les apprenants du CM2 et de la sixième. Au primaire, les mathématiques posent des difficultés de compréhension. Mais au collège, c'est plutôt l'anglais qui cause des difficultés d'apprentissage.

- **Difficultés d'intégration sociale**

Les apprenants provenant des localités différentes de leur lieu d'affectation en sixième rencontrent des difficultés à tisser des liens sociaux et à se faire des amis. Ils se retrouvent souvent seuls parce qu'exclus ou rejetés par les groupes de pairs. Cette solitude ne facilite pas leur intégration et affecte par la même occasion leur rendement scolaire. Ceux par contre qui ont des affinités anciennes restreignent leur groupe et acceptent difficilement un nouvel entrant. Les processus d'exclusion sont généralement basés sur des moqueries, des bagarres et parfois l'octroi de sobriquets.

- **Entraves liées à la pédagogie**

Le changement dans la dispensation des cours est une rupture avec ce qui se faisait à l'école primaire. L'augmentation du nombre de professeurs et de matières, la méthode qui consiste désormais à dicter les cours et non les recopier au tableau sont autant de facteurs qui ne facilitent pas le début des cours en sixième. L'anglais est une matière nouvelle dont la compréhension pose des problèmes car le cours est fait dans une langue qu'ils entendent pour la première fois.

Tableau 18 : Les entraves socioculturelles relevées dans les focus group avec les élèves

| Entraves scolaires | Extrait de focus group |
|---|--|
| <p>Problème de lecture</p> | <p>« Moi, je ne savais pas bien écrire, je viens de San-Pedro, je suis arrivée dans l'école cette année également. Mais, ma mère m'a inscrit aux cours de renforcements et j'ai commencé à mieux écrire. » (Focus group garçon EPP Application, Bingerville)</p> <p>« Moi je suis arrivé cette année dans cette école. Avant cela, j'étais à Duékoué. Je ne savais pas bien lire. Le maître a pris le temps de m'apprendre au fur et à mesure pour que je puisse être à niveau. Je ne savais pas lire parce que je craignais qu'on se moque de moi et ça me stressais donc je me perdais quand j'essayais de lire. Aujourd'hui, ça va. » (Focus group garçon EPP Application, Bingerville)</p> |
| <p>Problème de compréhension des cours</p> | <p>« Nous rencontrons des difficultés à la maison. C'est parfois difficile d'étudier seul car il y'a des cours ou des parties de cours que nous ne comprenons pas. » (Focus group garçon EPP Application, Bingerville)</p> <p>« A la rentrée je n'étais pas là, ils ont dû faire réaffectation pour que je sois au collège moderne. A mon arrivé, ils avaient déjà commencé les cours ce qui m'a un peu fatigué. » (Focus group garçon, collège moderne de Bingerville)</p> <p>« Lorsque la maitresse explique le cours je ne comprends pas » (Focus group garçon EPP Eloka, Bingerville)</p> <p>« Moi je rencontre des difficultés en Histoire – Géographie. » (Focus group garçon, collège moderne de Bingerville)</p> <p>« C'est en mathématique que je ne comprends pas. » (Focus group garçon EPP Eloka, Bingerville)</p> <p>« Je ne comprends pas éveil au milieu (science, géographie et EDHC). » (Focus group garçon EPP Eloka, Bingerville)</p> <p>« Je ne comprends pas mathématique, division aussi. » (Focus group garçon EPP Eloka, Bingerville)</p> <p>« Moi, c'est mathématique que je ne comprends pas. » (Focus group fille EPP Bozi, Bouaflé)</p> <p>« Moi je ne comprends pas exploitation de texte » (Focus group fille EPP Bozi, Bouaflé)</p> <p>« Oui on a eu des difficultés au niveau des enseignants car au CM2, on avait un seul maître or ici on a beaucoup de maîtres et on nous a dit d'envoyer dix mille francs, on va nous donner tous les livres, il se passe que chaque maître à sa matière. »</p> <p>« C'est parce qu'il y a assez de matières que je n'arrive pas à avoir la moyenne. » (Focus group fille Ondéfidouo, Bouna)</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Problème d'attention</p> | <p>« Moi dans ma classe là quand les élèves ne comprennent pas les cours ils sont assis ils bavardent. » (Focus group garçon collège moderne de Bingerville)</p> <p>« Non, la plupart des élèves ne suivent pas en en classe et ils nous empêchent de suivre et puis, pendant les cours les professeurs mettent beaucoup d'élèves dehors. » (Focus group garçon collège moderne de Bingerville)</p> <p>« Oui, parce que la moitié de ceux qui sont devant suivent bien et ceux qui sont derrière passent leur temps à jouer parce qu'ils pensent qu'ils sont cachés. Il y a certains qui sont derrière qui suivent et d'autres non. » (Focus group garçon collège moderne de Bingerville)</p> <p>« On est dans la même classe je peux le contredire, moi je pense que beaucoup d'élèves vont reprendre la classe. Parce que pendant qu'on fait les cours c'est maintenant qu'ils vont commencer à dire que le garçon là est joli, la fille là est jolie, les filles de la classe comme les garçons de la classe. » (Focus group garçon collège moderne de Bingerville)</p> <p>« Moi je ne peux pas souhaiter. Je pense que la majorité n'ira en classe supérieur. Parce que quand les professeurs expliquent les cours ils ne comprennent pas les cours et ils ne posent pas de question. Dans les devoirs et interrogations beaucoup d'élèves n'ont pas la moyenne. » (Focus group garçon collège moderne de Bingerville)</p> <p>« Oui, il y a certains qui veulent arrêter les cours par ce qu'ils ne se concentrent pas sur les cours et ont de mauvaises notes. (Focus group garçon collège moderne de Bingerville)</p> <p>« Les filles jouent pendant qu'on fait cours. Il y a des garçons qui sortent pour aller jouer quand on fait cours pour revenir après. » (Focus group garçon collège Bouko, Bouna)</p> <p>« Parce qu'il n'étudie pas, quand ils vont à la maison ils ne bossent pas, ils se promènent. Parce qu'ils n'étudient pas et quand ils ne comprennent pas les cours ils ne demandent pas au maitre. Parce qu'ils n'étudient pas et n'ont pas bien travailler en classe donc n'ont pas eu la moyenne. » (Focus group fille EPP Panzarani, Bouna)</p> |
| <p>Difficulté d'intégration</p> | <p>« Quand nous sommes arrivés ils ont commencé à nous appeler "gbao* ". » (Focus group garçon, collège moderne de Bingerville).</p> <p>« Les autres élèves se moquent de moi et ils m'ont surnommé le pasteur. Parce que quand je parle, je dis des choses qu'ils n'arrivent pas à comprendre. » (Focus group garçon, collège moderne de Bingerville)</p> <p>« Moi il mon surnommé "schtroumpf" à lunette. » (Focus group garçon, collège moderne de Bingerville)</p> <p>« Au début quand je suis arrivé je n'avais pas d'ami je voulais être leurs amis quand ils sont en groupe que je vais vers eux ils me demandent d'aller m'asseoir, ils me donnaient la parole que lorsqu'on fait le cours qu'ils ne comprennent pas c'est là qu'ils discutaient avec moi, à part ça je n'ai pas d'ami. » (Focus group garçon, collège moderne de Bingerville)</p> <p>« Je voulais devenir leur ami, mais quand ils sont avec leurs amis que je m'approche d'eux ils me chassaient parce qu'ils ne me connaissaient pas. C'était difficile pour moi car on ne se connaissait pas, moi je viens de Bouko et ils viennent de Panzaranie</p> |

* Thème péjoratif attribué aux élevés de sixième

| | |
|----------------------------|--|
| | <p><i>et de Yadredouo. » (Focus group garçon collègue Bouko, Bouna)</i></p> <p><i>« Souvent quand j'écris en classe mes amis me poussent et quand je parle ils m'insultent et on se bagarre. » (Focus group garçon collègue Bouko, Bouna)</i></p> <p><i>« Les plus grands élèves nous demandent de l'argent. » (Focus group garçon, collègue moderne de Bingerville)</i></p> |
| Pédagogie | <p><i>« Il y a un enseignant, dans notre classe tout le monde a peur de lui. C'est le professeur de français. Lorsqu'on parle un peu il nous fait moins dix ou s'il n'a rien fait c'est moins cinq sur tes notes » (Focus group garçon, collègue moderne de Bingerville)</i></p> <p><i>« Moi en physique chimie, je n'ai jamais eu 16, J'ai toujours 12 et 13, le professeur dit que nous sommes bêtes nous aimons l'argent seulement, il nous insulte. » (Focus group garçon, collègue moderne de Bingerville)</i></p> <p><i>« Le professeur d'anglais là quand tu ne comprends pas quelque chose il ne veut pas expliquer. » (Focus group garçon, collègue moderne de Bingerville)</i></p> <p><i>« Notre professeur d'anglais il ne parle pas français, moi-même je suis chef de classe là je copie et je vais demander à mon grand frère qui m'explique et j'arrive à comprendre un peu. » (Focus group garçon, collègue moderne de Bingerville)</i></p> <p><i>« Le professeur de français je n'arrive pas à copier ces cours parce qu'il remplit le tableau il efface il remplit il efface. Lorsque le professeur de français écrit au tableau, il demande si on a fini, mais comme les élèves bavardent il se fâche et efface le tableau. » (Focus group garçon, collègue moderne de Bingerville)</i></p> <p><i>« Le professeur de physique chimie, quand il parle il ne parle pas fort et puis on n'entend pas, quand il explique son cours la moitié de la classe ne comprend pas. Donc c'est le cours que je ne comprends pas. » (Focus group garçon, collègue moderne de Bingerville)</i></p> <p><i>« Chez nous il y a des élèves qui ne comprennent pas les cours ils ne vont pas chercher à dire aux enseignants qu'ils n'ont pas compris, ils vont s'asseoir et puis, les enseignants même quand un élève n'a pas compris que leur heure est arrivée ils ne vont pas demander qui a compris ou pas ils vont partir. » (Focus group garçon, collègue moderne de Bingerville)</i></p> <p><i>« Je n'arrive pas à m'exprimer en anglais devant mes amis et le professeur, parce que l'anglais est difficile pour moi, car c'est nouveau. Le professeur parle en anglais, je ne comprends pas » (Focus group garçon, collègue Bouko, Bouna)</i></p> |
| Manque d'enseignant | <p><i>« Nous n'avons pas d'enseignants dans toutes les matières. C'est en histoire géographie. Parce qu'au collège moderne ici il y a un manque d'enseignant d'histoire géographie. » (Focus group garçon collègue moderne de Bingerville)</i></p> <p><i>« Notre professeur d'anglais là il est venu il a fait deux interrogations et puis il n'est plus venu encore. Cela fait près d'une semaine qu'il ne vient pas. Il y a des rumeurs qui disent qu'il est en voyage. » (Focus group garçon collègue moderne de Bingerville)</i></p> <p><i>« Nous n'avons de professeur en TIC » (Focus group garçon, Ondefidouo)</i></p> |
| Manque de mobilier | <p><i>« Oui nous sommes tous assis sur des tables-bancs et on s'assoie à deux par table-banc, il y a même des tables-bancs qui sont vides. » (Focus group garçon EPP ELOKA, Bingerville)</i></p> <p><i>« On s'assoit à deux sur une table – banc. » (Focus group garçon EPP Plateau, Bingerville)</i></p> <p><i>« Dans notre classe, certains élèves s'asseyent à 3 sur leurs bancs parce qu'il n'y a pas assez de bancs. Cela fatigue pour écrire mais chacun arrive se débrouiller. » (Focus</i></p> |

| | |
|--|--|
| | <p><i>group garçon EPP Application, Bingerville)</i></p> <p><i>« Tous les élèves sont assis sur des tables-bancs. Mais on est coincé parce qu'on est assis à trois par table-banc et quand il y a des devoirs, c'est facile de tricher. On est assis sur les tables-bancs, mais il y a des élèves quand ils copient les leçons ils se couchent sur la table ce qui fait que d'autres ne peuvent pas copier aussi, ils bousculent les autres. » (Focus group garçon collège moderne de Bingerville)</i></p> <p><i>Ils ont collés les tables-bancs parce que nous somme nombreux et si on ne le fait pas on n'aura pas de place pour nous assoir. Il y a d'autre qui s'asseient à cinq sur les deux tables-bancs collés. (Focus group filles collège Bouko, Bouna)</i></p> <p><i>« Ils ont envoyé des bancs mais les bancs là, il y a aussi qui sont cassés, cassés. On est assis à trois sur une table – banc » (Focus group élève EPP Kangakro, Bouaflé)</i></p> |
|--|--|

10.3. Genre et scolarisation

En ce qui concerne l'accès à la scolarisation, il faut noter qu'aucune distinction n'est faite entre fille et garçon. Tous les enfants ont les mêmes chances d'accéder à l'école. La loi de 2015 relative à la scolarisation obligatoire des enfants de six à quinze ans a mitigé les représentations de la scolarisation. En effet, les parents surtout en zone rurale étaient plus favorables à la scolarisation des garçons au détriment des filles. Au cours de ces dernières années, le taux d'accès des filles est quasiment égal à celui des garçons.

« Les filles et les garçons sont mis au même niveau. Il y a un seul handicapé qui est dans ma classe qui n'arrive pas à parler » (Directeur, Eloka 2).

« Depuis un certain temps on a demandé à ce que les filles soient beaucoup scolarisées. Au niveau de l'Etat, ils ont fait cette campagne là et ça a porté ces fruits. C'est cette année que moi dans ma classe il y a plus de garçons que de filles. Sinon les autres années c'étaient plus de filles que de garçon. Les filles aussi, il faut dire que je ne sais pas ce qui explique ça, mais depuis un certain moment les meilleurs élèves ce sont les filles. Depuis que je suis directeur j'ai rencontré deux élèves qui ont un handicap. Il y a une qui était dans une école spécialisée, elle est venue bon elle a fait un an et puis elle est partie. C'était difficile, elle n'arrivait pas à s'adapter » (Directeur, Plateau 2).

Aujourd'hui, la difficulté se situe au niveau des apprenants aux besoins spécifiques du fait de l'absence d'infrastructures et d'équipements adaptés à leur situation. Les infrastructures scolaires n'ont pas suivi la réforme politique. Les écoles n'ont point changé alors que le

public des apprenants a, quant à lui, évolué avec la politique dite de l'école inclusive. Les apprenants à besoins spécifiques, c'est-à-dire les enfants mal voyants, sourds, muets, albinos, à motricité réduite et mentalement déficient... Ces apprenants rencontrent des difficultés à s'intégrer et suivre normalement les enseignements et donc progresser.

« Ici comme je le disais tout à l'heure, ils ne font pas la différence entre les filles et les garçons au niveau de la scolarisation il n'y a pas de problème. Ils ne font pas de distinction au niveau du genre. Ils scolarisent les garçons et les filles.

Au niveau du handicap, là souvent ils ne savent pas quoi faire. Maintenant, il y a une qui n'entendait pas bien qui est allée au collège, mais on a pris le soin d'appeler son père pour lui dire de la suivre » (Directeur, Eloka 2)

« Nous avons un élève malentendant dans notre école, malgré nos démarches auprès des parents pour qu'il soit pris en charge par des institutions spécialisées, ils nous ont demandé de le garder car ils n'ont pas les moyens de le mettre dans ce genre d'établissement. L'enfant essaie de s'adapter tant bien que mal aux cours ». (Directrice, EPP Koffikro)

« Au niveau de l'école, il n'y a pas d'handicap physique mais les handicapés psychomoteurs. Il y a des enfants qui n'arrivent pas à avancer comme les autres. Il y en a qui sont à la 6^e année, 7 années de scolarité primaire et qui n'ont pas encore atteint la classe de CM2 et qui ne sont même pas arrivées encore au CMI, donc, il y a une difficulté, le blocage » (Directeur, EPP Application)

« Nous avons des élèves à besoin spécifiques. J'ai reçu dernièrement une jeune élève de 3^e qui souffre d'une insuffisance rénale. Elle fait près de 3 dialyses par semaine, ce qui est énorme. Elle doit être dans une institution adaptée, mais nous essayons de l'aider en la maintenant dans le système. Elle n'a certes pas le niveau mais nous lui faisons redoubler les classes ou passer en classe supérieure. C'est le cas le plus grave que nous avons de handicap. Il y'a aussi des enfants malvoyants, malentendants. C'est au cas par cas que nous essayons de régler les problèmes » (Principal d'établissement).

« On ne fait pas de différence de sexe on les prend ensemble » (Directrice, Eloka 1).

« On ne fait pas de différence, on met tout le monde au même pied d'égalité ». (Directeur, Eloka 2).

10.4. Encadrement et suivi des apprenants

Dans l'encadrement des apprenants, l'équipe éducative développe des stratégies et mobilise des moyens humains, matériels et financiers pour leur assurer une formation de qualité. Des efforts sont faits aussi bien à l'école primaire et au collège pour encadrer et former les élèves de façon adéquate.

Il s'agit d'encourager et de sensibiliser les parents à scolariser tous les enfants et à les aider à se maintenir dans le système même dans les moments difficiles. Tous les apprenants, sans distinction (filles, garçons, à besoins spécifiques, etc.), sont motivés à suivre les modèles, ces exemples de réussite que sont leurs devanciers dans les collèges pour se maintenir dans leur cursus scolaire et développer leurs compétences.

Cependant, la difficulté réside dans le suivi des apprenants en dehors des établissements scolaires.

« Au niveau des élèves c'est qu'après les cours qu'on leurs donne ici quand ils vont à la maison il n'y a pas de suivi généralement à la maison, je prends le cas particulier du plateau 2. Quand je demande aux élèves s'ils ont des répétiteurs, ils me disent oui quand je demande aux répétiteurs de venir me rencontrer ou nous rencontrer on ne les voit pas » (Directeur, Plateau 2).

« Déjà au primaire ils n'arrivent pas à les maîtriser, au collège ça sera encore plus compliqué. Surtout que les enfants ne sont pas près d'eux, il suffit que ces enfants rentrent dans un groupe là-bas c'est fini. Les enfants vont au collège à Bingerville. Il n'y a pas de collège de proximité. Les parents s'il y a quelque chose à faire ils le font, parfois c'est compliqué mais au bout du compte ils le font. Surtout ceux qui vont au collège, au collège on ne tergiverse pas. Quand il faut ça il faut ça, donc les parents se saignent pour le faire. Ce qui fait que j'ai mal au cœur quand les enfants se laissent aller, ils reviennent, ils sont renvoyés, ça fait mal au cœur » (Directeur, Eloka 2).

« Les stratégies de résolutions de difficultés rencontrées par les élèves et leurs parents, c'est de se tourner vers nous afin que nous puissions les aider. Nous

sensibilisons aussi les parents à inscrire effectivement leurs enfants » (Directrice, EPP Koffikro).

« Lorsqu'on a l'occasion, on parle, aux enfants, il n'y a pas un temps défini pour ça. C'est moi même j'en parle souvent, parce que je suis plus proche des enfants » (Directrice, Eloka 1)

« Je n'ai pas d'autre stratégies que de motiver les enfants à leur dire que comme les grandes qui sont allés ils y a d'autre qui sont en 5ème donc c'est la motivation hein et puis les mettre au travail bon il faut les mettre au travail ici on a informé les parents qu'il y a des cours de renforcement si tu sais que ton enfant a une difficulté vois le maître qui voit l'enfant qui peut se rapprocher de plus près pour travailler avec lui bon on a institué ça beaucoup ne le font pas » (Directeur, EPP Application).

« Nous avons mis une politique en place qui prendra effet à partir de l'année prochaine, celle de commencer effectivement les cours le premier jour de la rentrée. Elle est mise en place pour résoudre le problème de non-achèvement des programmes pédagogiques » (Principal d'établissement).

« Non on donne des conseils de façon générale, sans tenir compte de tout ça, on ne fait pas de distinction » (Directeur, Plateau 2).

« Le service d'inspecteur d'orientation qui a en son sein une psychologue de l'éducation, prend en charge les cas compliqués (les enfants handicapés, à problèmes familiaux, etc.) » (Principal d'établissement).

10.5. Les solutions pour réussir la transition

Pour améliorer la transition école – collège, les acteurs de l'éducation font des propositions d'ordre institutionnel, infrastructurel, social et économique.

10.5.1. Solutions institutionnelles

Pour le maintien des apprenants à l'école et l'atteinte des objectifs de la politique de la transition école- collège, les directeurs d'école préconisent que l'État mette à la disposition

des élèves en milieu rural des infrastructures scolaires. Il encourage la création de plus de collèges de proximité, des internats, des foyers publics ou privés, des cantines et d'une police de proximité.

Les internats ont pour objet de créer un cadre de vie et d'études pour les apprenants venus des zones rurales ou économiquement défavorisés. Les échecs dans la transition école – collège sont très souvent observés chez les apprenants vivant dans des locations de petites chambres et souvent en manque de nourriture. L'État doit résoudre les problèmes existentiels des apprenants pauvres à travers l'ouverture d'internats. Certains directeurs préconisent à défaut d'internat de mettre à la disposition des élèves de cars de transport pour faciliter leur déplacement.

« Au niveau des garçons il faut empêcher que ces derniers ne soient isolés, il faut qu'il ait des internats. » (Directeur EPP Panzarani, Bouna)

« Pour maintenir nos jeunes sœurs à l'école pour ne pas qu'elles soient dans les bras des mauvaises personnes, moi je pense que l'État doit mettre en place une police de proximité » (Directeur EPP Panzarani, Bouna)

« Il faut mettre le maximum pour les aider, ils peuvent aussi les nourrir même, en créant des réfectoires au sein des internats. » (Directeur EPP Syaledouo, Bouna)

« Les filles qui viennent du milieu rural, viennent à des kilomètres. Il faut mettre à leur disposition des moyens de transport. Il faut aussi trouver des foyers d'accueil pour les élèves. » (Directeur EPP Panzarani, Bouna)

Les collèges de proximité sont une solution importante, mais actuellement ils ne sont pas en nombre insuffisant. L'État doit donc intensifier la construction des collèges de proximité surtout dans les régions pauvres et rurales et aussi améliorer les conditions de vie et d'étude dans les collèges de proximité. La construction de logements surtout pour les enseignants des collèges de proximité est primordiale.

« Il faut que l'État crée un deuxième collège de proximité à Syalèdouo pour ne pas que les enfants s'éloignent de leurs parents. Il faut construire des collèges de proximité pour eux parce que dès qu'ils sont éloignés des parents ils veulent arrêter l'école. Il faut construire des internats pour ces personnes. » (Directeur EPP Syaledouo, Bouna)

« Aider avec des bibliothèques et des cantines. » (Principal Collège moderne de Manfla, Bouaflé)

« Il faudrait que l'État songe à améliorer les conditions de travail dans les collèges de proximité. » (Principal Collège moderne de Manfla, Bouaflé)

« C'est équiper, équiper les établissements, améliorer les conditions de travail. » (Principal Collège Blanfla, Bouaflé)

« C'est d'équiper l'établissement, d'équiper, d'améliorer les conditions de travail pour que et les enseignants, et les élèves soient contents de venir à l'école. » (Principal Collège Blanfla, Bouaflé)

« Construire des logements, des cités qui vont abriter, les enseignants. » (Principal collège, Syaledouo, Bouna)

Une autre solution préconisée est de revoir les critères de sélection des apprenants. Le niveau de compétence avec lequel les apprenants accèdent au collège ne leur permet de pourvoir répondre aux exigences du collège. Autrement dit, il faut s'assurer que les apprenants ont les compétences requises pour faire la transition.

« L'État doit être très sélectif, parce qu'on a remarqué que ceux même qui vont au collège, ils n'ont pas le niveau. » (Directrice Syaledouo, Bouna)

« Il faut amener l'élève qui ne suit pas la course, à pouvoir rattraper les autres. Il faut avoir le temps pour ces enfants il faut travailler, il faut les amener à l'amour du travail. Il faut éviter de les injurier, c'est toi-même que tu insulte, parce que l'élève est à l'image de son maître ce que tu es a une répercussion sur l'enfant. » (Directeur EPP Panzarani, Bouna)

10.5.2. Solutions économiques

En dépit, de la politique de distribution, par l'État de kits scolaires aux apprenants du primaire, les parents estiment que les intrants scolaires demeurent onéreux. Ils préconisent la réduction des coûts des manuels scolaires. Au collège, la distribution des kits ne se fait pas et les parents pauvres des zones rurales peinent à payer les fournitures scolaires. Ce qui rend difficile le maintien de leurs enfants au collège.

« Le premier point c'est que l'État aujourd'hui permette à ce que tous les parents puissent entrer en possession du matériel didactique de son enfant, il faut que les prix soient vraiment abordables. » (Directeur EPP Panzarani, Bouna)

« Si L'Etat peut payer les fournitures je pense que dans la zone là ce sont les fournitures, les frais de scolarité qui coutent chers. » (Directeur EPP Syaledouo, Bouna)

Les établissements secondaires ne bénéficient pas de la politique de distribution des kits scolaires. Les parents pauvres et en zone rurale peinent à faire face aux frais liés à la scolarisation de leurs enfants surtout pour les fournitures scolaires, ce qui rend difficile le maintien et la promotion des apprenants dans ces zones.

10.5.3. Solutions au niveau de l'école

Au niveau de l'école, la solution proposée est l'accompagnement des apprenants dans la transition école – collège. Les enseignants doivent préparer psychologiquement leurs apprenants à faire la transition. C'est donc une étape importante pour que les apprenants prennent conscience des changements auxquels ils seront confrontés une fois arrivés au collège. L'avantage de cet exercice sera de permettre aux apprenants d'intégrer les nouvelles données inhérentes au collège et de se préparer au changement.

« L'école en elle-même doit faire des séminaires. C'est-à-dire des rencontres entre les élèves et les maitres, pour qu'on leurs parle de la transition entre le primaire et le collège. » (Directeur EPP Panzarani, Bouna)

« L'école elle-même à ce niveau doit faire la sensibilisation et puis surtout donner l'accès aux enseignants de pouvoir expliquer la transition. Les parents ici ne savent pas grand-chose de l'école. » (Directeur EPP Syaledouo, Bouna)

« Les stratégies, c'est d'avoir un partenariat avec des collèges. » (Directeur EPP Bozi, Bouaflé)

10.5.4. Solutions au niveau des élèves

Les apprenants pour réussir leur transition entre le primaire et le collège doivent se mettre au travail. La transition demande l'acquisition de compétences en mathématiques et en français. Les enseignants invitent donc leurs élèves à être plus attentifs et à se mettre au travail. La

perspective d'une bonne transition est basée sur la performance scolaire des apprenants. Ainsi, la clé d'une transition réussie se trouve chez les apprenants.

« Ils doivent se mettre au travail vraiment étudier, ils doivent se concentrer à cent pour cent à leurs études, parce que depuis la nouvelle donne si tu ne sais ni lire, ni écrire et t'exprimer tu es vraiment un danger pour la société, donc les enfants doivent vraiment se mettre au travail et surtout les enseignants doivent avoir une emprise sur les élèves, donc il faut qu'on nous délie les mains. » (Directeur EPP Syaledouo, Bouna)

« C'est d'insister sur la lecture, les parents qui ont compris, ils le font et arrivés en classe ça marche. » (Directeur EPP Bozi, Bouaflé)

« Ils doivent se débarrasser de la paresse, de l'impolitesse, du vagabondage, menace des professeurs, les anticipations des congés, du vol, de la prostitution. » (Principal Collège Blanfla, Bouaflé)

Les apprenants sollicitent les cours de renforcement et de mise à niveau ainsi que le soutien des répétiteurs. Cependant, les parents manquent de moyens financiers dans les zones rurales et défavorisées pour payer les frais liés à ces cours particuliers. Selon les propos recueillis auprès des apprenants, la solution pour avoir un bon niveau en classe réside dans la possibilité de bénéficier de l'encadrement d'un répétiteur. La nécessité d'avoir un répétiteur est partagée par la quasi-totalité des apprenants quelle que soit la zone d'étude et le cycle (primaire ou secondaire). L'intérêt accordé à l'appui d'un répétiteur ou aux cours de renforcement et de mise à niveau met en évidence les difficultés des apprenants à comprendre les enseignements dispensés en classes.

10.5.5. Solutions au niveau des parents

Une autre composante essentielle dans la réussite de la transition primaire – collège est l'implication des parents dans l'éducation et l'encadrement de leurs enfants. Les parents doivent coopérer avec les enseignants et l'administration scolaire.

« C'est une campagne que le gouvernement doit faire passer à la télévision pour sensibiliser les parents à s'intégrer dans l'éducation de leurs enfants. » (Principal Collège moderne de Manfla, Bouaflé)

« Il faudrait que les parents reconnaissent ce que les enseignants font. »
(Directeur EPP Bozi, Bouaflé)

Le recours au cours de soutien (renforcement et répétiteur) aussi bien chez les apprenants que chez leurs parents interpelle sur les conditions de formations dans les écoles et collèges enquêtés. Dans les zones où les parents ont situation financière favorable, ils peuvent offrir à leur enfants les services d'un ou de plusieurs répétiteurs. Cette tendance lourde indique des dysfonctionnements importants dans le système éducatif. La transition et surtout le maintien au collège est par conséquent tributaire de la faculté des parents à offrir des services complémentaires d'apprentissage à leurs enfants. Les inégalités socioéconomiques influencent ainsi la qualité de la transition école - collège.

Conclusion partielle

Les enquêtes qualitatives auprès des acteurs de la transitions école – collège ont mis en exergue les facteurs entravant la réussite de celle - ci. Les infrastructures scolaires, au regard de leur insuffisance, constituent l'une des principales difficultés. Les salles de classes accueillent des populations d'apprenants largement en dessus de leurs capacités. Ce nombre pléthorique d'apprenants n'est pas accompagné d'une répartition équitable des enseignants. Certaines localités manquent d'enseignants dans certaines matières surtout en sciences. Les collèges de proximité construits pour rapprocher les infrastructures éducatives des apprenants sont encore insuffisants pour couvrir la demande importante d'éducation secondaire. Le niveau de compétence relativement faible des apprenants en mathématique et français compromet significativement leur maintien au collège.

Au niveau social, la pauvreté des parents en zone rurale restreint les chances de maintien au collège de leurs progénitures. En raison, des difficultés économiques que connaissent leurs parents, certains apprenants délaissent le chemin de l'école pour s'adonner à des activités génératrices de revenus. Pour les filles, les grossesses en cours de scolarité sont également un gros obstacle à la réussite de leur transition entre l'école primaire et l'enseignement secondaire.

11. Discussion

La transition école – collège est un sujet très présent dans la littérature, c'est une période dans le cursus scolaire qui interroge aussi les politiques, les pédagogues et les familles. En France, la question de transition entre l'école et le collège est historiquement située à la moitié du 20^e siècle. Bishop et Dorison (2015) font la genèse et les enjeux du problème de la liaison du cours moyen 2 à la sixième de 1959 – 1980.

« Avec l'arrivée au pouvoir du General, en 1958, décision est prise. L'ordonnance signée par son Ministre J. Berthoin prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et prévoit l'entrée de tous les élèves en sixième. » (p. 14)

Dans le cas de la Côte d'Ivoire qui hérite du système déductif colonial français le collège est dans le cursus scolaire dès l'indépendance en 1960. Mais la généralisation de l'accès au collège intervient plus tard en 2012. Celle s'inscrit comme en France dans le prolongement de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans.

Malgré le décalage dans le temps la mise en place de politiques de transition entre l'école le collège, en France et Côte d'Ivoire obéissent aux mêmes impératifs sociaux de démocratisation et de justice sociale. Dubet et Duru Bellat (2000) montrent qu'avec la réforme Haby en 1975, l'école se positionne de manière offensive sur le terrain de la démocratisation.

« Elle ne se contente plus d'enregistrer et de corriger des inégalités en promouvant le plus justement possible les plus « doués », elle s'organise pour permettre la réussite de tous, en faisant avancer tous les enfants dans les mêmes classes, avec les mêmes programmes, les mêmes pédagogies et les mêmes enseignants, et en leur donnant le temps de le faire puisque l'orientation est repoussée à l'issue du collège. » (p. 70)

En Côte d'Ivoire, la suppression du concours d'entrée en sixième et la construction de collège de proximité matérialisent la démocratisation. Cependant, cette démocratisation aussi bien en France qu'en Côte d'Ivoire n'a pas résolu les problèmes d'échec dans la transition. Même si quantitativement le nombre de nouveaux collégiens est en hausse, de nombreux enfants sortent du système avant la classe de troisième. Ce qui montre une démocratisation dans l'accès et non dans le maintien.

Pour comprendre les difficultés observées dans la transition école – collège, plusieurs approches sont exposées dans la littérature. Il s'agit principalement des inégalités sociales, des

compétences des apprenants, de la relation entre les enseignants de primaire et ceux du secondaire.

Les inégalités sociales : sources d'échec dans la transition école – collège

Les résultats obtenus en Côte d'Ivoire montrent que les apprenants issus des familles défavorisées et rurales réussissent moins la transition école – collège que ceux de familles favorisées et urbaines. Les résultats obtenus dans la zone de Bouna et les zones rurales de Bouaflé et de Bingerville relatent que la transition est difficile en raison de combinaisons de facteurs liés à la situation économique, au rapport à l'école et à l'environnement culturel.

Dubet et Duru Bellat (2000) estiment que : « *le collège peine par conséquent à réduire les inégalités sociales déjà fortes parmi les élèves qu'il accueille en sixième, pire, il ne parvient pas à empêcher qu'elles se creusent.* » (p. 83).

Ichou (2013) montre que les enfants d'immigrés réussissent en général moins bien à l'école que les enfants de natifs, tant en termes de résultats scolaires que d'orientation en France. A la fin de l'école primaire, les étrangers sont, en moyenne, défavorisés par rapport à leurs camarades français. Il explique ces désavantages scolaires d'abord et avant tout aux mauvaises conditions économiques d'existence des familles immigrées, ainsi qu'au faible niveau d'éducation des parents.

Les enfants d'ouvriers ou d'inactifs représentent plus des deux tiers des jeunes sortis de l'école sans qualification et 63 % des élèves jugés en difficulté à l'entrée au collège, au terme d'une scolarité primaire où ils ont beaucoup plus redoublé que les autres enfants. Car ces interruptions précoces de scolarité concernent très majoritairement des élèves qui ont rencontré des difficultés dès le primaire. (Dubet et Duru Bellat (Op.cit) P. 83). Pour Totereau, Brissaud, Reilhac et Bosse (2013) la performance en orthographe grammaticale au collège est liée à l'origine sociale des apprenants.

Ces constatations sont transposables au contexte ivoirien. Nos résultats montrent que la faiblesse économique et l'analphabétisme des parents contribuent à la mauvaise transition entre l'école et le collège. La démocratisation est nécessaire mais pas suffisante pour juguler les inégalités à l'école.

Des apprenants peu performants qui entrent en sixième

Les enseignants du collège estiment que les apprenants qui entrent en sixième n'ont pas les compétences suffisantes pour s'adapter aux exigences du collège. Nos enquêtes présentent des propos d'enseignants du secondaire qui identifient la faiblesse des acquis scolaires comme source principale de la difficulté de transition entre le primaire et le collège. Pour ces

enseignants les élèves quittent la classe de CM2 avec des lacunes importantes en français (orthographe, grammaire et lecture) et mathématiques.

En France, Bishop et Dorison (2015) traduisent les impressions des enseignants du collège en France :

« L'impression des enseignants de Sixième est que les nouveaux élèves n'ont pas un niveau suffisant, qu'il leur manque des bases en grammaire, en orthographe et en lecture. Le constat de ce décalage entre ce qui est acquis et ce qui est attendu à l'entrée en Sixième est largement partagé et devient un sujet de préoccupation et de réflexion collective, comme au cours des conférences pédagogiques des instituteurs de 1959 qui ont pour thème le passage du Cours moyen 2 à la Sixième. » (p. 17)

Les résultats du Passec en 2014 montrent que 52% des élèves de CM2 n'ont pas atteint le seuil suffisant de compétence en langue et 73,1% des élèves n'ont pas atteint le seuil suffisant de compétence en mathématiques. L'évaluation de 2019 expose des résultats encore plus inquiétants avec une régression du niveau des apprenants en langue et en mathématiques. En langue 59,5% des élèves n'ont pas atteint le seuil suffisant de compétence en langue et en mathématiques 82,8% des élèves n'ont pas atteint le seuil suffisant de compétence en mathématiques. (COFIMEN, 2020).

En Côte d'Ivoire, le RIP – EPT (sd) explique les faibles compétences des apprenant par :

- Le processus de recrutement des enseignants peu rassurant qui manque de transparence et crédibilité, ce qui ne rassure pas pas quant à leur capacité à remplir convenablement leur mission.
- La légèreté des critères de recrutement des enseignants, les élèves – maître sont recrutés avec le BEPC.
- L'instabilité des approches pédagogiques. En deux décennies, le système éducatif a connu trois approches/pratiques pédagogiques (PPO, FPC, APC) qui ont déboussolé les enseignants et les encadreurs et semé des tensions entre ces derniers.
- L'insuffisance de l'encadrement et de la formation continue des enseignants constitue le déficit majeur dans l'encadrement des enseignants du primaire. Les données statistiques 2018-2019 de la DSPS confirment ce constat avec 67%

d'enseignants du primaire qui n'ont reçu aucune visite d'un Conseiller Pédagogiques et 89% qui n'ont pas fait l'objet d'inspection.

Les analyses du RIP – EPT orientent la réflexion non plus sur les facteurs socio-démographiques des apprenants mais plutôt sur la capacité dans système éducatif ivoirien à créer les conditions appropriées pour la réussite scolaire.

Le changement de contexte

En arrivant avec des lacunes aussi prononcées en sixième, les apprenants peu performants répondent difficilement aux exigences du collègue. Les décalages entre méthodes rénovées et traditionnelles apparaissent comme un frein à la réussite des élèves et les professeurs déplorent une baisse constante du niveau, particulièrement en orthographe, grammaire et lecture. (Bishop et Dorison (2015), p. 20).

Charnay (2018) estime que le changement de contexte a une influence sur la transition entre l'école et le collège. Au primaire, travaille avec un enseignant polyvalent pour qui les mathématiques sont rarement la discipline d'élection. Au collège, il est appelé à travailler avec plusieurs enseignants dont chacun a une affinité particulière avec la discipline qu'il a choisi d'enseigner. Les enquêtes menées en Côte d'Ivoire montrent les apprenants ont du mal à se faire au changement de contexte. Plusieurs apprenants de sixième ont exprimé les difficultés relatives à ce changement de contexte qui les déroutent. L'apprentissage de nouvelle matière telle que l'anglais. La prise de note pour les enseignements et aussi la construction de nouveaux rapports avec les enseignants.

Pour des apprenants de la sixième sont donc contraints à intégrer de nouvelles règles pour leur intégration dans l'institution secondaire. Ils ne sont pas forcément préparés à ce changement. Le rythme de la séance d'enseignement est plus rapide en 6^e et moins centré sur l'établissement d'interactions " paternalisées ou maternalisées" dans le primaire. Les élèves maîtrisent moins bien leur temps et perdent un certain nombre de réflexes que l'on peut juger indispensables pour un collégien, tels que consulter son cahier de textes ou tenir ses notes à jour. (Dubet et Duru Bellat p. 74) Ce qui explique les problèmes rencontrés par les apprenants en début de leur scolarité dans le secondaire.

Selon Charnay (2018),

« En passant du CM2 à la 6e, les élèves ont ainsi sans doute à ajuster leurs comportements... et peut-être cela devrait-il faire l'objet d'un travail explicite en début d'année. Cela peut également expliquer l'insistance plus grande en 6^e sur « l'acquisition de méthodes de travail ». Dans cette attente plus forte, ne faut-il pas lire plutôt l'indice d'une modification espérée des méthodes de travail que d'une revendication nouvelle de méthodes qui auraient été sous-estimée auparavant. » (p. 37)

Les enseignants du secondaire préconisent une refonte des programmes du CM2 qui prépare mieux aux exigences du collège. Les programmes doivent assurer la continuité et non une rupture. Il préconise une nécessaire rencontre entre les enseignants du primaire et du secondaire.

La nécessaire rencontre entre les enseignants du primaire et ce du collège

Brisou (1999), dans un article sur les enseignements en géographie montre le regard que porte les enseignants du primaire sur ceux de secondaire et vice versa.

« Maîtres du CM2 et professeurs en sixième de collège sollicitaient depuis longtemps des rencontres entre les deux univers éducatifs. Les premiers, inquiets de ce que devenaient leurs élèves, les seconds, s'interrogeant sur ce qu'ils avaient appris leurs élèves auparavant. » (p. 199)

Les entretiens menés avec les enseignants du primaire et du secondaire en Côte d'Ivoire montrent également les mêmes appréhensions. Les enseignants du secondaire estiment que les apprenants n'ont pas les compétences nécessaires pour pouvoir suivre les enseignements au collège. Les enseignants du primaire pensent que les approches pédagogiques dans le secondaire ne sont pas flexibles et donnent peu d'intérêt à l'apprenant.

Pour Brisou (Op.cit), au primaire la pédagogie est basée sur la prise en compte de l'apprenant alors qu'au secondaire le savoir est disciplinaire. D'un côté, des écoliers qu'il faut aider à devenir élève ; de l'autre, des collégiens dont on attend qu'ils sachent s'approprier, seuls ou grâce à une aide extérieure, les connaissances disciplinaires.

La rencontre entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire s'avère nécessaire pour s'accorder sur les compétences, les habiletés et la pédagogie pour une transition réussie.

Bishop et Dorison (2015) proposent le socle commun de connaissances qui définit des acquis non plus par niveaux et disciplines mais par familles de compétences à acquérir au cours de la

scolarité obligatoire afin de préparer des projets pédagogiques devant permettre l'acquisition par les élèves du Socle commun et de faciliter le passage d'un niveau à l'autre.

En plus de la Politique de scolarisation obligatoire en Côte d'Ivoire, le socle commun de connaissances et de compétences permettra aux élèves de quitter l'école un jour avec le minimum de savoir. Les points qui composent le socle de compétence sont : la maîtrise de la langue maternelle et française, la pratique d'une langue étrangère, avoir des compétences de base de base en mathématiques, en culture scientifique et technologie. Cette réforme s'accompagne d'un changement au niveau des évaluations qui se feront désormais au CE1, CM2 et 3^e pour jauger le niveau des élèves avant les examens. (Kouyaté, 2019)

Le rôle de l'école

Pour certains auteurs la source des difficultés dans la transition école – collège est à rechercher aussi au sein des établissements scolaires. Les préjugés des enseignants sur les apprenants issus des zones défavorisées biaisent leur engagement dans les collèges en zone rurale et/ou économiquement faible. Pourtant selon Dubet et Duru Bellat (2000, p.124)), être convaincu que les enfants de milieu populaire abordent le collège avec de grandes difficultés risque d'engendrer des pratiques qui les entérinent, en s'adaptant à ces difficultés et en le faisant sentir aux élèves. Dans son étude de l'école de la périphérie, Agnès van Zanten (2001, 2012) relate la façon dont les enseignants des collèges les plus ségrégués en région parisienne revoient à la baisse leurs exigences et repensent leur travail de façon à s'adapter à des situations qu'ils ne maîtrisent plus vraiment.

Dans les collèges de proximité en Côte d'Ivoire, les apprenants issus de milieu pauvres et ruraux sont considérés par les enseignants comme des personnes accordant peu d'intérêts à l'école. Dans les propos recueillis lors des entretiens avec les enseignants, les apprenants ne voient pas la scolarisation comme un moyen de mobilité sociale. Les garçons restent rattachés à l'agriculture et les filles aux travaux domestiques et au commerce. De telles appréhensions phagocytent leur regard sur les apprenants en présence et la gestion de la classe. « La gestion de la classe et du climat, et la nature des interactions entre élèves et professeurs représentent une constellation importante de variables liées à un enseignement efficace » (Wang et al., 1990, p. 37). Selon le principe de la prédiction créatrice, la croyance des enseignants dans les faibles capacités d'apprentissage de ces élèves ne fait que renforcer les difficultés réelles et limite ainsi leur progression (Felouzis 2020, p. 58).

Pour Dubet et Duru Bellat (2000) rassembler des élèves de niveau faible, voire très faible, rend plus complexe la mise en œuvre d'une dynamique pédagogique. Les normes scolaires,

voire le simple désir d'apprendre, n'apparaissent pas comme une évidence aux élèves. Dans ce contexte, les enseignants peinent à imposer les normes scolaires parfois les plus élémentaires, ce qui conduit à un climat scolaire peu favorable aux apprentissages.

L'un des points communs des Collèges De Proximité (CDP) est l'origine socioculturelle des apprenants. En effet, dans sa conception, les CDP sont appelés à recevoir les élèves des villages environnants (d'un rayon de 5 kilomètres). De ce fait hors mis les enfants des enseignants et des infirmiers de ces localités, la presque totalité des apprenants sont des fils de paysans et parle la même langue locale. Dans la même perspective de Dubet et Duru Bellat, les enseignants des collèges de proximité "*peinent à imposer les normes scolaires*". Ils reprochent aux apprenants de parler leur langue locale entre dans la cour de l'école et même en classe. Ce qui explique leur faible niveau en français langue d'enseignement.

Avec les approches centrées sur les effets liés à l'organisation et au fonctionnement de l'école, la question des inégalités se déplace de la société à l'école elle-même, ce qui implique que l'on intègre dans cette théorie la question de la pédagogie, du travail des enseignants et du fonctionnement des classes comme source d'inégalités scolaires (Suchaut, 2008).

Conclusion générale

L'étude sur la transition école – collège en Côte d'Ivoire a été menée à travers une approche duale (quantitative et qualitative). Les deux approches ont permis d'appréhender les facteurs explicatifs des difficultés de la transition. Les deux approches ont dégagé en commun : les allocations des ressources éducatives : (personnel enseignant de qualité et infrastructures scolaires, niveau d'instruction du chef de ménage et capacité financière du ménage, milieu de résidence).

Les apprenants appartenant aux couches vulnérables et rurales ont plus de difficultés lors de la transition. Le niveau d'instruction du chef de famille est significativement corrélé à la réussite de la transition. Plus le chef de ménage est instruit plus ses enfants réussissent leur transition. Le fait de vivre en zone rurale minimise les chances de succès lors de la transition. Les filles en zone rurale ont moins de chance de se maintenir au collège par rapport à leurs homologues des zones urbaines.

L'approche qualitative a donné, en plus des résultats communs avec l'approche quantitative, des facteurs liés aux apprenants. Il s'agit principalement des trois variables explicatives de l'échec de la transition à savoir : la compréhension des enseignements, l'intégration sociale à l'école et le niveau d'attention pendant les cours. Certains comportements inappropriés liés à la situation économique de parents sont également observés. Il s'agit de l'irrégularité scolaire au profit d'activités génératrices de revenus. Et aussi de comportements sexuels à risque principalement chez les jeunes filles pauvres et rurales qui conduisent souvent à des grossesses en cours de scolarité.

12. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agueh, F. (2001). SAGE Mali 2001 Implementation Plan. Washington D.C.: Academy for Educational Development.
- Aïcha, M., Abbo, M. F., & Awoua, A. (2020). De l'éducation nationale à la prestation de service éducatif : Une consécration de l'Accord Général Sur le Commerce des Services (AGCS) de l'Organisation Mondiale Du Commerce (OMC). *International Multilingual Journal of Science and Technology (IMJST)*, 5(8), 1450-1464.
- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling*, 7(4), 212-221.
- Ames C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91 (3).
- Azoh F. J., Goin Bi Z. T. (2016), Cours du soir : formes alternatives d'éducation formelle, dans Azoh F. J., Goin Bi Z. T. (Edit), *Nouveaux défis de l'éducation en Côte d'Ivoire : Mutations et résiliences*, Abidjan, Editions Eburnie.
- Azoh F. J., Goin Bi Z. T. (2022) Ivory Coast: Children at the Bottom of the Pyramid and Government Policies, in *Learning, Marginalization, and Improving the Quality of Education in Low-income Countries*, Wagner, Castillo and Lewis (eds), Open Book publisher, pp 323 – 342.
- Banque Mondiale (2010). L'enseignement post-primaire en Afrique subsaharienne : viabilité financière des différentes options de développement, Washington DC, Banque Mondiale.
- Barbaza A.,(2010), Réussir la liaison école-collège : des enseignants confrontés aux difficultés de terrain, *Le français aujourd'hui 2015/2 (n° 189)*, pp 55 – 68.
- Bédard, D., & Dubé, J. (2010). Le rôle de l'enseignant dans la transition primaire-secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 297-315.
- Benner, A. D., & Graham, S. (2009). Latino adolescents' experiences of discrimination across the first two years of high school: Correlates and influences on school-related functioning. *Child Development*, 80(3), 695-715.
- Bishop, M-F & Dorison, C, « La liaison école-collège : D'hier à aujourd'hui, Genèse et enjeux du problème de la liaison du cours moyen 2 à la sixième, 1959-1980, *Le Français aujourd'hui n° 189 (2/2015)*, pp. 11-23.

- Bomda, J. (2021). Le droit à l'information et à l'orientation scolaires et professionnelles (IOSP) au Cameroun face au défi du jacobinisme hérité de la tutelle française. *International Multilingual Journal of Science and Technology (IMJST)*, 6(1), 2343-2358.
- Bomda, J. (2022). *Transition école-collège au Cameroun : Éléments d'informations opérationnelles et décisionnelles d'orientation* [En cours d'édition]
- Bouchoucha, R., & Masaoudi, F. (2019). Teachers' role in primary-secondary school transition in Tunisia. *Journal of Education and Practice*, 10(33), 65-73.
- Bouarbat, B., & Ndjaba, L. (2018). Transition des études aux marchés du travail chez les jeunes de l'Afrique francophone. In B. Bouarbat, *La francophonie économique I. Situation économique en Afrique francophone : Enjeux et perspectives* (p. 48-88). Observatoire de la Francophonie économique de l'Université de Montréal.
- Bouffard, T., Boileau, L., & Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance, *European Journal of Psychology of Education*, 16, 589-604.
- Bourdieu P. et Passeron JC. (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, les éditions de Minuit 192 p.
- Bourdieu P. et Passeron JC. (1970), *la reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, les éditions de Minuit 284 p.
- Boutin, D. (2010). *La transition des jeunes camerounais vers le marché du travail* (DT/152/2010). Université Bordeaux Montesquieu-Bordeaux IV.
- Bressoux, P. (2004). Formalisation et modélisation dans les sciences sociales : une étude de la construction du jugement des enseignants. *Revue française de pédagogie*, volume 148, pp. 61-74.
- Brizou J (1999), *Liaison CM2-Sixième*. Expressions, Spécial Histoire-Géographie, 13, pp.199- 209. hal-02406132
- Buchmann, Claudia and Emily Hannum (2001), "Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research," *Annual Review of Sociology*, Vol. 27, pp. 77–102.
- Carter, E. W., Cushing, L. S., Clark, N. M., & Kennedy, C. H. (2005). Effects of Peer Support Interventions on Students' Access to the General Curriculum and Social Interactions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(1), 15–25. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.1.15>

- CEPED-UEPA-UNESCO (1999), Guide d'exploitation et d'analyse des données de recensements et d'enquêtes en matière de scolarisation, Les documents et manuels du CEPED, n°9, 103 p.
- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Laurier, M., & Plante, I. (2005). L'effet des différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire et du secondaire: Rapport de recherche remis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC).
- COFEMEN (1998), L'Enseignement Primaire en Côte d'Ivoire : Investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif (1995/1998).
- Cousin O. et Felouzis G. Devenir collégien. L'entrée en classe de sixième, Paris, ESF, 2001.
- De Kessel, M., Dufays J.L., et Meurant, A. (2011). Le curriculum en questions : la progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université, Presses universitaires de Louvain, Belgique, 191 p.
- Djamé, R., Esquieu, P., Onana, M. M., & Mvogo, B. (2000). *Les écoles privées au Cameroun : Mécanismes et stratégies de de fonctionnement*. IPE.
- Dweck, C.S. et Elliott, E.S. (1983). Achievement motivation. Socialization, personality, and social development. E. M. Heartherington Ed., *Handbook of Child Psychology*: vol 4, (pp. 643-691). New York : Wiley.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. *Research on motivation in education*, 3(1), 139-186.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology*, vol. 3: Social, emotional, and personality development (5th ed., pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Felouzis, G. (2020) Les inégalités scolaires. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.felou.2020.01>
- Fomba Kamga, B. (2019). *Rapport général de l'étude—Améliorer les politiques d'emploi des jeunes en Afrique subsaharienne*. CRDI/UYII/CEREG.
- Fossi, A. (2013). Programme d'éducation bilingue spécial (PEBS) au Cameroun : État des lieux, opportunités et défis. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 2(4), 180-187.
- Goin Bi Z. T, Koutou N. C, (2019), De la privatisation à la marchandisation de l'éducation en Côte d'Ivoire, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 82 | 2019, 85-92.

- Goin Bi, Z. T., & Koutou, N. C. (2022). Les subventions publiques destinées à l'enseignement secondaire privé en Côte d'Ivoire : un facteur d'accroissement des inégalités scolaires. *L'éducation En débats : Analyse comparée*, 12(2), 43–57. Consulté à l'adresse <https://oap.unige.ch/journals/ed/article/view/1053>
- Gouvernement de Côte d'Ivoire, (2016), Rapport d'État du système éducatif nationale de la Côte d'Ivoire : Pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace.
- Gremion, F. & Gremion, L. (2018). Effet essentialisant de la vulnérabilité sociale sur la difficulté scolaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44, 89-108. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0089>
- Groupe d'Étude sur l'éducation en Afrique (2022), les collèges de proximité en Côte d'Ivoire. Historique, perception et réalités, Abidjan, Les Editions du CERAP, 174 p.
- Holas, I., & Huston, A. C. (2012). Are middle schools harmful? The role of transition timing, classroom quality and school characteristics. *Journal of youth and adolescence*, 41, 333-345.
- Ichou M. (2013) Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école. L'exemple du passage au collège. *Revue française de sociologie /1* (Vol. 54), pp 5 - 52.
- Ichou M (2013), Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège, *Revue française de sociologie* 2013/1 (Vol. 54), pp 5 – 52.
- Institut de Statistique de l'UNESCO (2009), Indicateurs de l'éducation. Directives techniques, 58 p.
- Issa T. B. (2021, janvier 30). Jeunesse, Résilience, Défis et Opportunités en temps de COVID 19 [Oral]. 55ème Edition de la Fête de la Jeunesse, Campus de Kongola, Université de Maroua.
- Judith L. Meece Eric M. Anderman Lynley H. Anderman (2006), Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement, *Annual Review of Psychology* 2006 57:1, 487-50
- Kaboré, T.C. (2019). *L'influence des pratiques motivationnelles enseignantes sur l'attention et les profils des élèves du primaire en situation d'apprentissage*. Thèse de doctorat unique en sciences de l'éducation, Université Norbert Zongo, Koudougou.
- Kana, C.-E. (2019). L'inadéquation entre l'offre et la demande d'éducation au Cameroun : Le cas du Département du Logone-et-Chari. *Recherches & éducatives*. <https://journals.openedition.org/edso/2842?lang=en>

- Kobiané, J.-F. (2006), *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : à la recherche des déterminants de la demande scolaire*, Collection "Monographies de l'Institut de Démographie de l'UCL", Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, 306 p.
- Kobiané, J.-F. (2014), *Progrès et défis de l'EPT en Afrique subsaharienne francophone : enseignements des enquêtes auprès des ménages*, Collection "Les Cahiers de l'IFORD", N°32, Yaoundé, IFORD, 158 p.
- Koutou N. C., Goin Bi Z. T., (2019), *Étude sur la privatisation de l'école en Côte d'Ivoire, Internationale de l'éducation*, Bruxelles, 53 p.
- Kouyaté I., (2019), Les collèges de proximité en Côte d'Ivoire, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], | 2019, mis en ligne le 11 juin, consulté le 23 novembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ries/7615> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.7615>
- Lahire B. (dir.), 2019, *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 1232 p.
- Larivée, S., Terrisse, B. & Richard, D. (2013). La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 34, 105-131. <https://doi.org/10.3917/rief.034.0105>
- Laroque, L. (2015). L'entrée en sixième dans la littérature : Caractéristiques et enjeux. *Le français aujourd'hui*, 2, 25-36.
- Laroque, L.; De Peretti, I. (2015). De l'école au collège. *Le français aujourd'hui* n° 189, pp3-12 consulté le 15 mars 2022 sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-2-page-3.htm>
- 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>.
- Lee, V. E., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.

- Lemaire, S., & Leseur, B. (2005). Les bacheliers S : motivations et choix d'orientation après le baccalauréat. *Note d'information-Direction de la programmation et du développement*, 15, 1-6.
- Lloyd, Cynthia B. and Ann K. Blanc, "Children's Schooling in Sub-Saharan Africa: The Role of Fathers, Mothers and Others," *Population and Development Review*, Vol. 22, no. 2, pp. 265–98.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychol Rev* 50, 370-393.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Mensch, B. S., & Lloyd, C. B. (1998). Gender Differences in the Schooling Experiences of Adolescents in Low-Income Countries: The Case of Kenya. *Studies in Family Planning*, 29(2), 167–184. <https://doi.org/10.2307/172157>
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60(4), 981-992.
- Miller, M., Conner, C. M., Grindle, C. F., & Valentine, J. W. (2021). Teachers' roles in the transition from elementary to middle school for students with disabilities: Perspectives and practices. *Journal of Disability Policy Studies*, 32(1), 1-13
- Ministère de l'Éducation Nationale (2016), *Statistiques Scolaires de poche 2015 – 2016*
- Ministère de l'Éducation Nationale de l'Alphabétisation, (2022), *BEPC 2022 en Côte d'Ivoire : Classement des 3072 établissements par ordre de mérite.*
- Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation du Burkina Faso. (2015-2016). *Annuaire des statistiques de l'enseignement primaire 2015-2016.* Ouagadougou : Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation du Burkina Faso. (2014-2023). *Politique Sectorielle de l'Éducation.* Ouagadougou : Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation du Burkina Faso. (2012-2021). *Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base.* Ouagadougou : Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation.

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, (2020), Annuaire statistique de l'enseignement secondaire 2019 – 2020.

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (2016), Les grossesses en milieu scolaire en Côte d'Ivoire, rapport final

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, (2020), Annuaire statistique de l'enseignement primaire 2019 – 2020

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, (2019), Statistiques scolaires de poche 2018 – 2019

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique et de la Formation professionnelle, (2018), Statistiques Scolaires de poche 2017 – 2018

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique et de la Formation professionnelle, (2017), Statistiques Scolaires de poche 2016 – 2017

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique et de la Formation professionnelle, (2019), Rapport d'Analyse Statistique 2018 – 2019

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique et de la Formation professionnelle, (2018), Rapport d'Analyse Statistique 2017 – 2018

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique et de la Formation professionnelle, (2017), Rapport d'Analyse Statistique 2016 – 2017

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique et de la Formation professionnelle, (2016), Rapport d'Analyse Statistique 2015 – 2016

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique et de la Formation professionnelle (2017), Étude nationale sur les enfants et adolescents de 3 – 18 ans en situation de handicap hors du système scolaire en Côte d'Ivoire : l'éducation inclusive, solution à l'insertion des enfants handicapés, Rapport d'Étude.

Ministère de l'Enseignement de Base et l'Alphabétisation du Burkina Faso. (2001-2010). *Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base*. Ouagadougou : Ministère de l'Enseignement de Base et l'Alphabétisation du Burkina Faso.

Minko M'Obame, J. F. (2008). La problématique du dégoût pour le travail manuel, en Afrique en général et au Gabon en particulier, source de pauvreté : Approches philosophiques. In J. S. Bekale Nze, A. Bouras, J. Ginestié, & B. Hostein (Éds.), *Éducation technologique, formation professionnelle et lutte contre la pauvreté* (p. 287-292). Réseau Africain des Instituts de Formation de Formateurs de l'Enseignement Technique.

Moumoula, I. A. et Nabaloum/Bakyono, R. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso", *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 38 | 2005, 67-75.

- Moumouni, A., Ahodekon sessou, C., & Gbaguidi, A. (2017). La marchandisation de l'éducation au Bénin. *Esprit critique revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 27(1), 37-48.
- Muller, F. (2009). Le collège, cet « attracteur étrange ». *Les cahiers pédagogiques*, 475, en ligne : www.cahiers-pedagogiques.com/Le-college-cet-attracteur-etrange.
- Nga, N.P.M., & Abessolo, Y. A. (2017). Analyse des impacts de l'éducation sur le comportement de l'offre de travail au Cameroun : Un essai d'application du modèle logit multinomial emboîté. *Revue Africaine de l'Intégration et du Développement*, 10, 107-132.
- Nganawara, D. (2016). *Famille et scolarisation des enfants en âge obligatoire scolaire au Cameroun : Une analyse à partir du recensement de 2005*. Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone.
- Osborn, M., McNess, E., & Pollard, A. (2006). Identity and transfer: a new focus for home-school knowledge exchange. *Educational Review*, 58(4), 415-433.
- Ouattara et Aya (2016), Réalité et défis des écoles communautaires de Côte d'Ivoire : cas de Bouna, Azoh J. F et Goin Bi Z. T. (dir.), *Nouveaux défis de l'éducation en Côte d'ivoire : Mutation et Résiliences*, pp 91 – 120, Edition Eburnie.
- PASEC. (2020), qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire. Dakar, PASEC, CONFEMEN
- PNUD, (2020), Rapport sur le développement humain 2019 : Les inégalités de développement humain au XXIe siècle, Note d'information à l'intention des pays concernant le Rapport sur le développement humain 2019, Côte d'Ivoire.
- Premier Ministère du Burkina Faso. (2016, 2020). *Plan National de Développement Économique et Social*. Ouagadougou : Premier Ministère.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.537>
- Reeve, Johnmarshall & Jang, Hyungshim & Carrell, Dan & Jeon, Soohyun & Barch, Jon. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*. 28. 147-169. 10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f.
- République du Cameroun. (2009). *Document de stratégie pour la croissance et l'emploi*. Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire.

- République du Cameroun. (2013). *Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (2013-2020)*. Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire.
- République du Cameroun. (2020). *SND30 : Stratégie Nationale de Développement 2020-2030*. Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire.
- Roy, C. (1991). L'étudiant et moi : le film. In *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n°3, pp. 6-8.
- Serna, C. A., Garzón-Castro, L., & Vásquez-Pérez, R. (2021). Le rôle des enseignants dans la transition de l'éducation primaire à l'éducation secondaire en Colombie. *Revue de recherche académique*, 25, e2214.
- Silué O. et Ndjoré Y. A.B, (2016), Intégration des écoles confessionnelles islamiques dans le système éducatif officiel, dans Azoh J. F et Goin Bi Z. T. (dir.), *Nouveaux défis de l'éducation en Côte d'ivoire : Mutation et Résiliences*, pp 35 – 90, Edition Eburnie.
- Tatangang, N. H. (2000). «L'école camerounaise est-elle au service de l'économie informelle ? ». In Kengne Fodouop & A. Metton, *Economie informelle et développement dans les pays du sud à l'ère de la mondialisation* (p. 265-296). Presses Universitaires de Yaoundé.
- Terrisse, B., Larose, F. et Lefebvre, M.L. (2001). « La résilience : facteurs de risques et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant », *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 16, 129-172 (No. thématique, École/Famille : quelles médiations?)
- Totereau C, Brissaud C, Reilhac C, Bosse M-L, (2013) L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant* 123, pp.164-171. hal-00945209
- Tsala Tsala, J.-P. (2004). L'enseignement technique au Cameroun : Le parent pauvre du système ? *Carrefours de l'éducation*, 2(18), 176-193.
- UNESCO, & UNICEF. (2014). Tous les enfants à l'école d'ici 2015 : Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés. Rapport régional Afrique de l'Ouest et du Centre. UNICEF, Bureau régional Afrique de l'Ouest et du Centre.
- UNESCO, Banque Mondiale, UNICEF, & Partenariat Mondial pour l'Education. (2014). Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation. Analyse sur l'ensemble du système, avec un accent sur les enseignements primaires et secondaires. Volume 1 (Partenariat Mondial pour l'Education).

- UNICEF (1999). Les filles à l'école : changer la vie pour des générations. La situation des enfants dans le monde. Paris : Unicef.
- Unicef (2014), Pour une société plus équitable dans un pays émergent : La situation de l'enfant en Côte d'Ivoire.
- Vallerand, R. J. (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs. In E. E. Vallerand J. et Thill (Ed.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (Laval, pp.533-581). Editions études vivantes-Vigot.
- Volf V., (2018), Les enseignants du premier et du second degré : des identités professionnelles toujours distinctes ? , Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs [En ligne], 17 | 2018, mis en ligne le 15 juillet consulté le 26 novembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/cres/3413> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cres.3413>
- Wakam, Jean, 2003. Structure démographique des ménages et scolarisation des enfants au Cameroun a, Éducation, famille et dynamiques démographiques, sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel, Paris, CICRED, pp. 183-217.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>
- Yaro, Y. (1994). *Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina Faso ? Une analyse socio-démographique des déterminants et des perspectives scolaires de 1960 à 2006*. Thèse de doctorat, IUDP-Université de Paris 1, Paris.
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions : Des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune, *Les transitions à l'école* (p. 261-279). Presses Universitaires du Québec.

13. Annexes

Annexe 1 : Résultats de l'étude quantitative au Burkina Faso

Projet APPRENDRE

**« Comprendre la transition primaire-collège
au Burkina Faso, au Cameroun et en Côte d'Ivoire »**

RAPPORT D'ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES

BURKINA FASO

Jean-François KOBIANÉ[†]

Moustapha OUBIAN^{††}

Équipe de recherche du Burkina :

Issa MOUMOULA[†], Coordonnateur

Jean-François KOBIANÉ[‡]

Abdoulaye OUEDRAOGO[§]

Casimir KABORÉ^{**}

Rasmata OUEDRAOGO^{††}

Moustapha OUBIAN^{‡‡}

Avril 2022

[†] Professeur titulaire en psychologie, Université Norbert ZONGO de Koudougou.

[‡] Professeur titulaire en démographie, Université Joseph KI-ZERBO de Ouagadougou.

[§] Maître-Assistant en sociologie, Université Joseph KI-ZERBO de Ouagadougou.

^{**} Docteur en psychologie, Université Norbert ZONGO de Koudougou.

^{††} Directrice de la Promotion de l'Education inclusive de l'Education des Filles et du Genre /

MENAPLN

^{‡‡} Assistant de recherche, ISSP / Université Joseph KI-ZERBO de Ouagadougou.

Sommaire

| | |
|--|-------------------|
| <u>INTRODUCTION.....</u> | <u>108</u> |
| <u>I. RAPPELS METHODOLOGIQUES.....</u> | <u>109</u> |
| 1.1. CALCUL DU TAUX DE TRANSITION ÉCOLE-COLLÈGE (TTEC) À PARTIR DES STATISTIQUES SCOLAIRES..... | 110 |
| 1.2. CALCUL DU TTEC À PARTIR DES DONNÉES D'ENQUÊTES AUPRÈS DES MÉNAGES..... | 110 |
| 1.3. MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES | 111 |
| <u>II. RESULTATS</u> | <u>111</u> |
| 2.1. TAUX DE TRANSITION ÉCOLE-COLLÈGE : COMPARAISON DES STATISTIQUES SCOLAIRES AUX ENQUÊTES AUPRÈS DES MÉNAGES | 111 |
| 2.2. ANALYSE DU TAUX DE TRANSITION ÉCOLE-COLLÈGE AU NIVEAU DES LOCALITÉS ADMINISTRATIVES | 114 |
| 2.3. ANALYSE DES DÉTERMINANTS DE LA TRANSITION ÉCOLE-COLLÈGE AU NIVEAU INDIVIDUEL..... | 118 |
| <u>CONCLUSION</u> | <u>127</u> |
| <u>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</u> | <u>129</u> |
| <u>ANNEXES</u> | <u>130</u> |

Introduction

L'objectif général du projet « comprendre la transition primaire-collège au Burkina Faso, au Cameroun et en Côte d'Ivoire » est de « connaître les facteurs institutionnels, scolaires et extra-scolaires qui entravent ou favorisent la transition des apprenants entre l'école et le collège ».

Plus spécifiquement, la recherche vise à :

1. Identifier les causes institutionnelles qui freinent la transition école-collège ;
2. Déterminer les raisons socio-économiques des familles qui limitent la transition école-collège ;
3. Identifier les stratégies d'adaptation des élèves de 6ème ;
4. Identifier les pratiques enseignantes facilitant la transition école-collège ;
5. Montrer l'effet de la répartition spatiale des collèges et des ratios d'encadrement sur la transition école-collège ;
6. Analyser les réponses institutionnelles pour l'amélioration de la transition école-collège, particulièrement pour les filles du milieu rural et les apprenants à besoins spécifiques/en situation de handicap ;
7. Examiner la participation des partenaires (familles, élus, communautés...) dans l'organisation de la transition école-collège.

Pour répondre à ces objectifs, une approche méthodologique mixte a été adoptée, alliant analyse de données quantitatives et analyse de données qualitatives. Les objectifs 2 et 5 de la recherche impliquent le recours à des données quantitatives. Ainsi, des données d'enquête auprès des ménages, représentatives au niveau national, sont mobilisées pour répondre à l'objectif 2, alors que des données issues des statistiques scolaires sont utilisées pour répondre à l'objectif 5.

Pour le Burkina Faso, pour répondre à l'objectif 5 de la recherche, nous recourons aux données issues des statistiques scolaires de trois années scolaires, à savoir 2009-2010, 2013-2014 et 2018-2019. Pour répondre à l'objectif 2 de la recherche, nous recourons aux données de l'Enquête nationale multisectorielle continue (EMC) de 2014. Le présent rapport donne les

résultats issus des analyses réalisées sur ces données. Un rappel méthodologique est fait au préalable.

I. Rappels méthodologiques

Comme mentionné précédemment, les objectifs spécifiques 2 et 5 de la recherche impliquent le recours à des données quantitatives, notamment les statistiques scolaires et les enquêtes nationales auprès des ménages. Le tableau 1 résume les apports et les limites de chacune des deux sources pour l'analyse de la transition école-collège (TEC). Il s'agit des apports et limites aussi bien en termes de mesure de la variable d'intérêt (la transition école-collège), mais aussi en termes de facteurs explicatifs de la TEC.

Tableau 1 : Apports et limites de chacune des sources de données quantitatives pour l'analyse de la transition école-collège

| Source de données | Apports | Limites |
|-----------------------------|--|---|
| Statistiques scolaires | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mesure annuelle du taux de transition école-collège (TTEC) ✓ Analyse des tendances du TTEC ✓ Analyse des différences spatiales du TTEC ✓ Analyse des différences spatiales au-delà du premier niveau de découpage géographique ✓ Analyse des liens entre d'une part la répartition spatiale de l'offre et les ratios d'encadrement et, d'autre part, le TTEC ✓ Analyse des différences du TTEC selon le sexe. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Limite dans la prise en compte des facteurs familiaux (p.e. statut économique du ménage, caractéristiques des parents). |
| Enquêtes auprès des ménages | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analyse de la TEC pour une génération d'enfants ou d'adolescents ✓ Analyse de la TEC selon le premier niveau de division administrative du pays ✓ Analyse de la TEC en fonction des caractéristiques du chef de ménage et du ménage (ex. : niveau d'éducation et sexe du chef de ménage, statut économique du ménage...) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Série des TTEC par période (celle des enquêtes) et non annuelle ✓ Difficulté d'aller au-delà de niveaux géographiques plus fin car les données sont généralement représentatives au premier niveau géographique. |

1.1. Calcul du taux de transition école-collège (TTEC) à partir des statistiques scolaires

$$\text{TTEC} = [(\text{Nouveaux entrants en 6}^{\text{ème}} \text{ année en cours}) / (\text{Effectif de CM2 année précédente})] * 100$$

Nouveaux entrants en 6^{ème} année en cours = Effectif de 6^{ème} année en cours – Effectif des redoublants de 6^{ème} année en cours

Données nécessaires : sur la période des 10 dernières années et pour les deux premiers niveaux de découpage administratif du pays (région et province), les informations suivantes ont été documentées:

- Effectif de la classe de CM2 de l'année $t-1$ et l'effectif de la classe de 6^{ème} de l'année t , par sexe;
- Effectif des redoublants de la classe de 6^{ème} de l'année t , par sexe.

1.2. Calcul du TTEC à partir des données d'enquêtes auprès des ménages

Dans un premier temps, il s'agit de faire le choix d'un groupe d'enfants censés avoir dépassé l'âge officiel de la scolarisation au primaire et qui devraient potentiellement se retrouver au post-primaire. Il a été convenu de considérer le groupe d'âge des 12-15 ans.

$$\text{TTEC} = [(\text{Parmi les 12-15 ans ayant achevé le CM2, ceux ayant accédé au post-primaire})] / (\text{Effectif des 12-15 ans ayant atteint le CM2}) * 100$$

Données nécessaires : Pour chaque enquête auprès des ménages considérée, disposer des questions suivantes :

- A déjà été à l'école;
- Si fréquente au moment de l'enquête, la classe fréquentée;
- Si ne fréquente plus l'école, la dernière classée achevée.

Les informations sur l'âge et le sexe disponibles dans toutes les enquêtes auprès des ménages, permettent la sélection de la population des 12-15 ans et la production des résultats par sexe.

1.3.Méthodes d'analyse des données quantitatives

Plusieurs méthodes d'analyse statistique et représentations visuelles sont mobilisées pour la partie quantitative de la recherche. Ainsi :

- Pour l'analyse des liens entre les caractéristiques de l'offre, de la demande et la TEC à l'échelle du premier niveau de découpage administratif (13 régions au Burkina, 10 régions au Cameroun, 14 districts en Côte d'ivoire), recours est fait à l'outil cartographique et à des graphiques illustratifs des tendances;
- Pour l'analyse des liens entre les caractéristiques de l'offre, de la demande et la TEC à l'échelle du deuxième ou troisième niveau de découpage administratif, en fonction de la disponibilité des données et compte tenu du nombre relativement important d'observations (par exemple au Burkina, on a 45 provinces et plus de 350 départements), recours est fait à des analyses de régression linéaire pour identifier les variables qui expliquent davantage la variance du TEC à l'échelle des localités;
- Pour l'analyse des facteurs de la demande et de l'offre dans l'explication de la TEC au niveau micro (enfant), nous recourons à la régression logistique binomiale pour déterminer les facteurs qui influent davantage sur la probabilité pour un enfant de faire ou non la transition de l'école vers le collège.

II. Résultats

2.1.Taux de transition école-collège : comparaison des statistiques scolaires aux enquêtes auprès des ménages

Les taux de transition école-collège issus des statistiques scolaires ne peuvent pas être rigoureusement comparables à ceux issus des enquêtes auprès des ménages. La différence entre les deux mesures du TTEC tient à trois facteurs principaux : i) les questions à la base de la mesure de la participation scolaire ; ii) les périodes de références et iii) les populations à risque.

2.1.1. Questions à la base de la mesure de la participation scolaire

Les résultats sur la participation scolaire à partir des statistiques scolaires sont issus des « enquêtes statistiques annuelles », généralement réalisées en début du second trimestre et qui, entre autres questions sur l'établissement et l'environnement scolaire, permettent de collecter des informations sur les effectifs d'élèves inscrits par classe, sexe et âge, au cours de l'année scolaire de référence.

Les enquêtes auprès des ménages, par contre, collectent des informations sur la fréquentation scolaire de chaque enfant d'âge scolaire au cours d'une année scolaire de référence, au moment de l'enquête.

2.1.2. Périodes de référence

L'enquête statistique annuelle collecte l'information sur l'année scolaire en cours et à la même période pour tous les établissements scolaires. Par exemple, pour l'année scolaire 2019-2020, l'enquête statistique scolaire collectera l'effectif actualisé des élèves inscrits au cours des mois de janvier-février 2020.

Dans le cadre d'une enquête auprès des ménages qui a lieu, par exemple, entre décembre 2019 et février 2020, bien que l'année de référence soit l'année 2019-2020, la période à laquelle la question sur la fréquentation scolaire de l'enfant est posée (décembre, janvier ou février), entraînera nécessairement une variation en termes de niveau de fréquentation scolaire comparativement à l'enquête statistique annuelle. En outre, dans le cas d'une enquête auprès des ménages, la question sur la fréquentation scolaire est posée à une personne de référence (en l'occurrence le chef de ménage) alors que dans le cas de l'enquête statistique annuelle, ces informations sont renseignées par le directeur d'école.

2.1.3. Populations de référence

Comme cela apparaît explicitement dans les formules de calcul du TTEC à travers les deux sources, les statistiques scolaires nous permettent de calculer des TTEC annuels, nécessitant des données sur deux années scolaires successives, alors que la formule proposée pour les enquêtes auprès des ménages, s'intéresse à une tranche d'âge, donc une cohorte

d'enfants, en l'occurrence, ici, les 12-15 ans¹. En outre, le calcul du TTEC à partir des statistiques scolaires considère l'ensemble des effectifs scolarisés indépendamment de l'âge. Ces différences d'approche dans la mesure entraînent nécessairement des différences dans les niveaux entre les deux sources. Le TTEC annuel issu des statistiques scolaires rend davantage compte des conditions du moment (celle de l'année scolaire de référence), alors que le TTEC du groupe d'âge 12-15 ans prend en compte une période un peu plus longue d'observation (allant jusqu'à 4 ans avant l'enquête), dans la mesure où certains enfants de 12-15 ans ont pu connaître leur transition quelques années avant la date de l'enquête. L'avantage de considérer une tranche d'âge est qu'il permet de s'affranchir des fluctuations annuelles et d'avoir une mesure plus stable. En termes de niveau, on s'attendrait à des niveaux de TTEC plus élevés à partir de l'enquête auprès des ménages comparativement aux statistiques scolaires.

L'examen du tableau 2 révèle qu'au niveau national, le taux de transition école-collège calculé à partir de l'EMC 2014 est de 63,08 % comparé à 53,70 % pour les statistiques scolaires de l'année scolaire 2013-2014, soit 9 points de pourcentage d'écart. Une telle différence apparaît raisonnable au regard des limites de la comparabilité présentées précédemment. Les écarts par région sont toutefois très variables, avec des régions où les écarts (en valeur absolue) sont inférieurs à 10 points de pourcentage (Boucle du Mouhoun, Centre-Nord, Centre-Ouest, Plateau central, Nord et Centre-Sud, et les autres où ces écarts dépassent 10 points de pourcentage en valeur absolue.

Tableau 2 : Les taux de transition (en %) école-collège à partir de l'enquête EMC de 2014 et des statistiques scolaires 2013-2014 du Burkina Faso

| | EMC 2014 (12-15 ans) | Stat. Scolaires (2012-13/2013- 14) | É cart |
|-------------------|-------------------------------|--|------------|
| Hauts Bassins | 74,63 | 50,40 | 2 4,23 |
| Boucle du Mouhoun | 51,93 | 49,50 | 2 ,43 |
| Sahel | 53,12 | 71,70 | - 18,58 |
| Est | 68,46 | 48,00 | 2 0,46 |
| Sud-Ouest | 65,40 | 45,40 | 2 |

¹ Certaines enquêtes auprès des ménages collectent des données sur la fréquentation scolaire au cours de deux années scolaires consécutives avant l'enquête.

| | | | |
|---------------------|--------------|--------------|------------|
| | | | 0 |
| | | | 7 |
| Centre Nord | 54,25 | 47,10 | ,15 |
| Centre Ouest | 50,67 | 58,40 | - |
| | | | 7,73 |
| Plateau central | 58,93 | 52,50 | 6 |
| | | | ,43 |
| Nord | 62,49 | 57,20 | 5 |
| | | | ,29 |
| Centre Est | 64,19 | 51,50 | 1 |
| | | | 2,69 |
| Centre | 74,10 | 59,00 | 1 |
| | | | 5,1 |
| Cascade | 51,92 | 38,30 | 1 |
| | | | 3,62 |
| Centre sud | 55,21 | 56,50 | - |
| | | | 1,29 |
| Burkina Faso | 63,08 | 53,70 | 9 |
| | | | ,38 |

2.2. Analyse du taux de transition école-collège au niveau des localités administratives

Pour répondre à l'objectif 5 de la recherche « Montrer l'effet de la répartition spatiale des collèges et des ratios d'encadrement sur la transition école-collège », un ensemble d'informations ont été collectées à partir des statistiques scolaires sur une période de 10 ans, soit de 2010-2011 à 2019-2020. Nous présentons dans un premier temps quelques résultats descriptifs de l'évolution du TTEC au niveau régional et provincial au cours de la période décennale. Dans un second temps, nous abordons les déterminants du TTEC au niveau province, c'est-à-dire les variables de l'offre et de l'environnement scolaire qui influent le plus sur le niveau TTEC à l'échelle de la province.

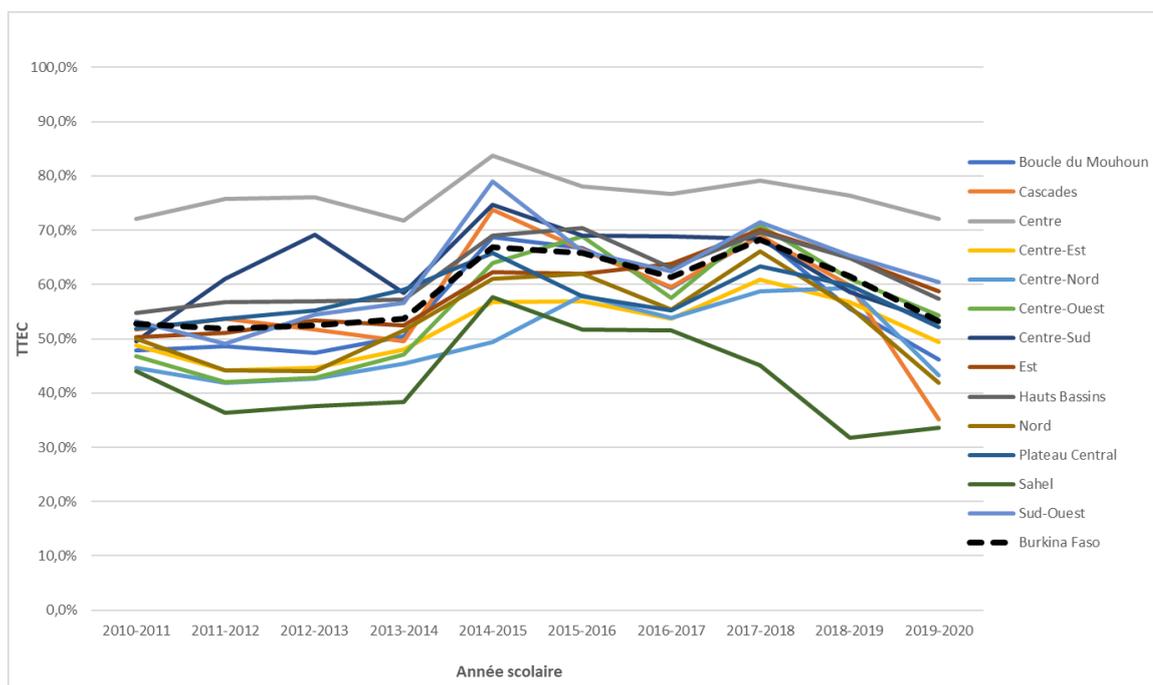
2.2.1. Évolution du taux de transition école-collège

a) Évolution au niveau régional

L'évolution des TTEC par région au cours de la période décennale (graphique 1), révèle non seulement une tendance fluctuante mais aussi des variations régionales

importantes. Dans la première moitié de la décennie 2010, on observe une tendance à l'accroissement des TTEC. Un pic est ensuite observé en 2014-2015 et qui pourrait trouver une explication dans l'expérimentation de la politique du continuum scolaire. Malgré un autre pic en 2017-2018 dont l'explication reste à rechercher, on observe globalement une tendance à la baisse avec des niveaux de transition en fin de décennie (2019-2020) comparables à ceux du début de la décennie (2010-2011). Cette tendance à la baisse des TTEC pourrait trouver une explication dans la dégradation continue du contexte sécuritaire dans le pays. Ainsi, cette baisse se ressent davantage pour la région du Sahel (l'une des régions la plus touchée par l'insécurité et qui en plus présentait des niveaux de participation parmi les plus faibles du pays). A l'opposé, la région du Centre (qui abrite la capitale Ouagadougou) présente les TTEC les plus élevés au cours de la période.

Graphique 1 : Évolution du TTEC (en %) par région au Burkina Faso de 2010-2011 à 2019-2020



Source : Calcul des auteurs à partir des statistiques scolaires des ministères en charge de l'éducation.

b) Évolution au niveau provincial

- % d'enseignants qualifiés du primaire ;
- % de femmes enseignantes du primaire ;
- Ratio élèves/classe au primaire ;
- Ratio élèves/enseignant au primaire ;
- Nombre de collèges ;
- Nombre de classes de 6^{ème} ;
- % de collèges privés.

Plusieurs de ces variables sont très fortement corrélées entre elles (annexe 1), ce qui pose un problème de *multicolinéarité*². L'analyse des tests de multicolinéarité³ (annexe 2) confirme cette forte corrélation entre plusieurs variables et nous a amené à un faire le choix d'un nombre réduit de variables. Finalement cinq (5) variables sont retenues dont trois relevant de l'environnement scolaire du primaire l'année scolaire *n-1* et deux de l'environnement du post-primaire au cours de l'année scolaire *n*.

Nous avons appliqué l'analyse de régression linéaire sur trois années scolaires, en début de la période décennale (2009-2010), en milieu de période (2013-2014) et en fin de période (2018-2019). Le tableau 3 révèle que la part de variance (R^2) des TTEC au niveau provincial expliquée par les cinq variables est relativement faible (19 % en 2009-2010, 13 % en 2013-2014 et 26 % en 2018-2019). Ce résultat signifie qu'une bonne partie de la variation des TTEC entre les provinces est expliquée par d'autres variables que les cinq utilisées dans le modèle de régression. On pourrait ainsi penser aux variables relevant de la demande ou d'autres variables contextuelles en lien avec la situation socio-économique des provinces.

Deux variables se révèlent être statistiquement significatives : il s'agit du pourcentage d'enseignants qualifiés du primaire pour le modèle de l'année 2018-2019 et du nombre de classes de 6^{ème} pour les modèles des années 2013-2014 et 2018-2019. Ainsi, il ressort du modèle 2018-2019 qu'une augmentation d'un point de pourcentage de la part d'enseignant qualifiés du primaire augmente de 0,66 point de pourcentage le taux de transition école-collège de la province. L'offre de collèges joue également comme on pouvait s'y attendre, puisque l'ouverture d'une classe supplémentaire de 6^{ème} entraîne un accroissement du TTEC

² Une multicolinéarité prononcée a pour conséquence un accroissement de la variance des coefficients de régression, les rendant ainsi instables et difficiles à interpréter.

³ Il existe plusieurs indicateurs permettant de tester la multicolinéarité. L'un des plus utilisés est le facteur d'inflation de la variance, en anglais Variance Inflation Factor (VIF). On estime généralement que des valeurs de VIF supérieures à 4 impliquent des investigations plus poussées sur les variables, alors que des valeurs au-delà de 10 sont le reflet de sérieux problèmes de multicolinéarité.

école-collège de la province de 0,04 point de pourcentage en 2018-2019 et de 0,03 point de pourcentage en 2013-2014.

Ces deux premiers résultats soulèvent l'importance de la question de l'allocation des ressources éducatives (personnel enseigné qualifié et infrastructures scolaires) dans l'explication des variations des taux de transition au niveau local, notamment au niveau provincial au Burkina Faso.

Tableau 3 : Coefficients de régression linéaire des taux de transition école-collège au niveau province au Burkina Faso

| Variables | Modèle 2009-2010 | | Modèle 2013-2014 | | Modèle 2018-2019 | |
|---|------------------|------------|------------------|------------|------------------|------------|
| | E | E | E | E | E | E |
| | ffets bruts | ffets nets | ffets bruts | ffets nets | ffets bruts | ffets nets |
| Environnement du primaire (année n-1) | | | | | | |
| <i>% d'enseignants qualifiés du primaire</i> | - | - | - | 0 | 0 | 0 |
| | 0,34 | 0,01 | 0,09 | ,72 | ,12 | ,66* |
| <i>% de femmes enseignantes du primaire</i> | 0 | 0 | - | - | 0 | - |
| | ,30 | ,15 | 0,02 | 0,31 | ,24 | 0,06 |
| <i>Ratio élèves/enseignant au primaire</i> | - | - | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 0,13 | 0,29 | ,05 | ,15 | ,08 | ,17 |
| Environnement du post-primaire (année n) | | | | | | |
| <i>Nombre de classes de 6^{ème}</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | ,06* | ,06 | ,02 | ,08* | ,03** | ,04* |
| <i>% de collèges privés</i> | 0 | - | 0 | - | 0 | - |
| | ,17 | 0,01 | ,07 | 0,03 | ,29* | 0,01 |
| | | 0 | | 0 | | 0 |
| R² | | ,19 | | ,13 | | ,26 |
| | | 4 | | 4 | | 4 |
| N | | 5 | | 5 | | 5 |

Source : Analyse des auteurs à partir des données des statistiques scolaires. Note : *p<0,05 ; **p<0,01 ; ***p<0,001

2.3. Analyse des déterminants de la transition école-collège au niveau individuel

La variable dépendante, à savoir la *probabilité pour un enfant de 12-15 ans d'avoir fait la transition primaire-collège* est dichotomique : 1 s'il a fait la transition et 0 sinon. La régression logistique (binomiale ou binaire) est l'une des méthodes statistiques adaptée à

l'étude de telles variables⁴. Les coefficients de la régression logistique dénommées *odds ratios* ou rapports de chances (ou rapports de cotes), ont des valeurs variant de 0 à l'infini. La valeur 1 étant associée à la catégorie de référence, un rapport de chances compris entre 0 et 1 signifie des chances moindres de vivre l'évènement d'intérêt comparativement à la modalité de référence. Par contre, une valeur du rapport de chances supérieure à 1 signifie des chances plus importantes de vivre l'évènement d'intérêt comparativement à la modalité de référence.

En ce qui concerne les variables indépendantes, en partant de la revue de littérature sur les déterminants de la scolarisation (p.e., Lloyd et Blanc, 1996 ; Buchmann and Hannum, 2001 ; Kobiané, 2006, Kobiané, 2014) et en fonction des données de l'Enquête Multisectorielle Continue (EMC) de 2014, nous avons considéré un certain nombre de variables individuelles (caractéristiques de l'enfant), du chef de ménage, du ménage et de l'offre scolaire⁵. Les tests de multicolinéarité réalisés ont permis de retenir la liste définitive des variables indépendantes qui sont :

- Caractéristiques individuelles : *âge, sexe et lien de parenté de l'enfant avec le chef de ménage;*
- Caractéristiques du chef de ménage : *sexe et niveau d'instruction du chef de ménage;*
- Caractéristiques du ménage : *niveau de vie du ménage, nombre d'enfants en bas âge dans le ménage, nombre d'enfants d'âge scolaire (6-15 ans) dans le ménage;*
- Offre scolaire : *temps moyen pour atteindre le collège le plus proche.*

En plus du modèle global pour l'ensemble du Burkina et les deux sexes réunis (tableau 4), quatre autres modèles ont été produits. Les modèles urbain et rural (tableau 5), afin de voir si les déterminants de la transition primaire-collège diffèrent entre le milieu urbain et le milieu rural et les modèles par sexe (tableau 6), pour voir si les déterminants de la transition primaire-collège sont différents pour les filles et les garçons.

2.3.1. Déterminants au niveau national

En considérant les effets nets des variables dans le modèle ensemble du pays (tableau 4), il ressort que quatre variables ont des effets statistiquement significatifs. Il s'agit de l'âge

⁴ Cf. annexe 3, pour plus de détails sur la régression logistique.

⁵ Certaines de ces variables (sexe du chef de ménage, niveau d'instruction du chef de ménage, niveau de vie du ménage, nombre d'enfants d'âge scolaire, etc.) rendent compte de la situation au moment de l'enquête, alors que la transition école-collège pourrait intervenir quelques années avant l'enquête, ce qui pose le problème de l'antériorité des facteurs ou des déterminants. Mais le biais est relativement limité, dans la mesure où ces variables ne changent pas énormément dans le cours terme.

de l'enfant, du niveau d'instruction du chef de ménage, du niveau de vie du ménage et du temps mis pour atteindre l'établissement du post-primaire (collège) le plus proche.

Le coefficient associé à l'âge est bien en cohérence avec ce qu'on attend, puisque plus l'enfant est âgé, plus il a des chances d'avoir pu réaliser la transition primaire-collège, notamment dans le contexte de nos systèmes éducatifs où le redoublement est permis et où les stratégies familiales peuvent permettre à un enfant de passer d'une école à une autre, même en cas d'échec. Ainsi, au niveau national, une année d'âge de plus multiplie par 2,3 les chances d'un enfant de réaliser la transition primaire-collège. Cet effet de l'âge se maintient quel que soit le modèle considéré (tableaux 5 et 6).

Un résultat assez intéressant est l'effet du niveau d'instruction qui, même pour des enfants ayant déjà été l'école, influe sur leurs chances de poursuivre leur scolarité. En effet, plus le chef de ménage est instruit plus l'enfant a des chances de faire la transition primaire-collège : comparativement à un enfant dont le chef de ménage n'a aucun niveau d'instruction, un enfant dont le chef de ménage est de niveau d'instruction primaire et un autre dont le chef de ménage est de niveau secondaire ou plus, ont respectivement 1,46 et 2,60 fois la chance de réaliser la transition vers le collège.

Le niveau de vie du ménage qui rend compte des capacités financières du ménage apparaît également comme un déterminant, particulièrement lorsqu'on compare les catégories sociales extrêmes : ainsi, un enfant dont le ménage est du quintile de niveau de vie 5 (les « très nantis ») a 2,27 fois la chance de faire la transition du primaire vers le collège qu'un enfant dont le ménage est du quintile 1 (les « très pauvres »).

Enfin, l'offre scolaire, comme cela ressort également de l'analyse des déterminants des variations spatiales des taux de transition, est un déterminant de la probabilité pour un enfants de réaliser la transition primaire-collège : un enfant à une heure ou plus d'un établissement du post-primaire, a 36 %⁶ moins de chances de faire la transition primaire-collège, comparé à un autre qui est à moins d'un quart d'heure d'un collège.

⁶ $(1-0,64) \times 100$.

Tableau 4 Rapports de chances (Odds ratios) associés à la probabilité de transiter de l'école primaire au collège au niveau national.

| Variable | | Effe ts bruts | Effe ts nets |
|--|-----------------------------|------------------|-----------------|
| Caractéristiques de l'enfant | | | |
| <i>Âge</i> | | 2,22 ** | 2,32 ** |
| <i>Sexe</i> | Masculin | Réf. | Réf. |
| | Féminin | 0,92 | 0,92 |
| <i>Lien de parenté avec le chef de ménage</i> | Fils/Fille | Réf. | Réf. |
| | Autre parent proche | 0,95 | 0,94 |
| | Autre parent/ Non apparente | 1,19 | 0,79 |
| Caractéristiques du chef de ménage | | | |
| <i>Sexe</i> | Masculin | Réf. | Réf. |
| | Féminin | 0,79 | 0,75 |
| <i>Niveau d'instruction</i> | Aucun | Réf. 1,66 | Réf. 1,46 |
| | Primaire | ** 3,72 | * 2,60 |
| | Secondaire et plus | ** | ** |
| Environnement familial | | | |
| <i>Niveau de vie</i> | Très pauvre (Q1) | Réf. | Réf. |
| | Pauvre (Q2) | 1,26 | 1,29 |
| | Intermédiaire (Q3) | 1,24 | 1,21 |
| | | 1,54 | |
| | Nanti (Q4) | ** 2,96 | 1,32 2,27 |
| | Très nanti (Q5) | ** | ** |
| <i>Nombre d'enfants en bas âge dans le ménage (0-5 ans)</i> | | 0,95 * | 1,02 |
| <i>Nombre d'enfants d'âge scolaire dans le ménage (6-15 ans)</i> | | 0,98 | 1,03 |
| Offre scolaire | | | |
| <i>Temps mis pour atteindre le post-primaire</i> | 0-14 mns | Réf. 0,71 | Réf. |
| | 15-29 mns | * | 0,81 |
| | 30-44 mns | 0,73 | 0,94 |
| | | 0,48 | 0,64 |
| | 45-59 mns | ** | * |
| | | 0,47 | 0,64 |
| | 60mns et + | ** | * |
| | | | 278, |
| | Pseudo Khi-deux | | 57*** |

| | N | 286 | 286 |
|--|---|-----|-----|
| | 4 | | 4 |

Source : Analyse des auteurs à partir des données de l'Enquête Multisectorielle Continue (EMC) de 2014. Note : Réf. = modalité de référence. *p<0,05 ; **p<0,01 ; ***p<0,001

2.3.2. Déterminants selon le milieu de résidence

Les résultats issus des modèles par milieu de résidence (tableau 5) révèlent des différences entre la ville et la campagne. Alors que l'effet de l'âge de l'enfant se maintient aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural, la seule variable qui apparaît déterminante dans la transition primaire-collège en milieu rural est la disponibilité de l'offre scolaire. Comme observé au niveau de l'ensemble du pays, un enfant en milieu rural qui est à une heure ou plus d'un collègue a 37 % moins de chances de réaliser la transition qu'un autre qui est à moins d'un quart d'heure.

En milieu urbain, en plus de l'âge de l'enfant, les variables déterminantes de la transition primaire-collège sont le lien de parenté avec le chef de ménage, le niveau d'instruction du chef de ménage et le niveau de vie du ménage. En milieu urbain où le besoin d'appoint en main d'œuvre est énorme, plusieurs adolescentes sont présentes dans les ménages des classes nanties et des classes moyennes comme aides familiales ou « petites bonnes » et par conséquent exclues de l'investissement scolaire : ainsi, un enfant non apparenté ou « autre parent » du chef de ménage a 42 % moins de chances de faire la transition primaire-collège qu'un fils/fille du chef de ménage. Les effets statistiquement significatifs du niveau d'instruction du chef de ménage et du niveau de vie du ménage en milieu urbain s'expliqueraient par la nature de l'offre scolaire au secondaire, où le privé occupe une place centrale, ce qui pose le problème de l'accessibilité économique. Ce sont, par conséquent, les ménages les plus nantis et les chefs de ménage les plus inscrits qui sont davantage à même d'assurer cette continuité scolaire à leurs enfants.

Tableau 5: Rapports de chances (Odds ratios) associés à la probabilité de transiter de l'école primaire au collège par milieu de résidence.

| Variable | Milieu urbain | | Milieu rural | |
|---|------------------|-----------------|------------------|-----------------|
| | Eff ets bruts | Eff ets nets | Eff ets bruts | Eff ets nets |
| Caractéristiques de l'enfant | | | | |
| Âge | 2,5 6** | 2,7 9** | 2,1 8** | 2, 21** |
| Sexe | | | | |
| Masculin | Réf . | Ré f. | Réf . | Ré f. |
| Féminin | 1,1 2 | 1,1 9 | 0,7 8* | 0, 82 |
| <i>Lien de parenté avec le chef de ménage</i> | | | | |
| Fils/Fille | Réf . | Ré f. | Réf . | Ré f. |
| Autre parent proche | 1,1 5 | 1,2 1 | 0,9 1 | 0, 85 |
| Autre parent/ Non apparente | 1,0 9 | 0,5 8* | 1,1 2 | 0, 91 |
| Caractéristiques du chef de ménage | | | | |
| Sexe | | | | |
| Masculin | Réf . | Ré f. | Réf . | Ré f. |
| Féminin | 0,8 4 | 0,8 2 | 0,6 9 | 0, 72 |
| <i>Niveau d'instruction</i> | | | | |
| Aucun | Réf . | Ré f. | Réf . | Ré f. |
| Primaire | 1,6 2 | 1,3 2 | 1,4 9 | 1, 48 |
| Secondaire et plus | 3,6 7** | 2,4 3** | 2,0 2* | 1, 91 |
| Environnement familial | | | | |
| <i>Niveau de vie</i> | | | | |
| Très pauvre (Q1) | Réf . | Ré f. | Réf . | Ré f. |
| Pauvre (Q2) | 1,5 2 | 1,3 5 | 1,2 2 | 1, 28 |
| Intermédiaire (Q3) | 1,5 2 | 1,2 2 | 1,1 6 | 1, 20 |
| Nanti (Q4) | 1,4 6 | 1,0 5 | 1,5 7* | 1, 41 |
| Très nanti (Q5) | 4,1 5** | 3,0 7* | 1,4 0 | 1, 34 |
| <i>Nombre d'enfants en bas âge dans le ménage (0-5 ans)</i> | 0,8 1** | 0,8 7 | 1,0 1 | 1, 03 |

| <i>Nombre d'enfants d'âge scolaire dans le ménage (6-15 ans)</i> | 0,9 4 | 1,0 7 | 1,0 3 | 1, 02 |
|--|----------|----------|----------|----------|
| Offre scolaire | | | | |
| <i>Temps mis pour atteindre le post-primaire</i> | | | | |
| | Réf | Ré | Réf | Ré |
| 0-14 mns | . | f. | . | f. |
| | 1,0 | 1,1 | 0,7 | 0, |
| 15-29 mns | 0 | 8 | 0 | 70 |
| | 0,7 | 1,1 | 0,9 | 0, |
| 30-44 mns | 5 | 5 | 1 | 92 |
| | 0,6 | 1,1 | 0,5 | 0, |
| 45-59 mns | 9 | 0 | 8* | 60 |
| | 0,6 | 1,1 | 0,6 | 0, |
| 60mns et + | 3 | 3 | 1* | 63* |
| | | 12 | | 17 |
| Pseudo Khi-deux | | 1,52*** | | 4,2*** |
| | | 14 | | 13 |
| N | | 66 | | 98 |

Source : Analyse des auteurs à partir des données de l'Enquête Multisectorielle Continue (EMC) de 2014. Note : Réf. = modalité de référence. *p<0,05 ; **p<0,01 ; ***p<0,001.

2.3.3. Déterminants selon le sexe de l'enfant

L'analyse des déterminants de la transition primaire-collège selon le sexe de l'enfant (tableau 6), révèle des résultats fort intéressants. Dans le prolongement du commentaire précédent, il ressort clairement que le lien de parenté est surtout déterminant pour les filles : une fille « autre parent » ou non apparentée au chef de ménage a 36 % moins de chances de réaliser la transition vers le collège, comparée à une fille du chef de ménage.

Alors que les travaux sur les déterminants de la scolarisation en Afrique ont montré une meilleure scolarisation des enfants dans les ménages dirigés par des femmes, les résultats sur la transition primaire-collège révèlent un certain paradoxe : c'est dans les ménages dirigés par une femme que le défi de la continuité scolaire se pose pour les filles. En effet, une fille dont le chef de ménage est femme a 45 % moins de chances de réaliser la transition primaire-collège comparée à une fille dont le chef de ménage est un homme. Le niveau d'instruction du chef de ménage se révèle être déterminant aussi bien chez les garçons que chez les filles, et davantage chez ces dernières (pour la catégorie « secondaire ou plus », le rapport de chances est de 3,09 pour les filles contre 2,35 pour les garçons). Le niveau de vie du ménage est

également déterminant aussi bien chez les garçons que chez les filles, mais avec un effet un peu plus important chez les premiers (rapport de chances associé à la catégorie « très nantis » de 2,52 pour les garçons contre 2,04 pour les filles).

Une autre différence entre filles et garçons en matière de déterminants de la transition primaire-collège, est l'effet déterminant du nombre d'enfants d'âge scolaire pour les garçons, même si l'ampleur de cet effet demeure relativement faible (rapport de chances de 1,09).

Enfin, c'est chez les filles que la disponibilité de l'offre est déterminante, puisqu'une fille à une heure ou plus d'un collège a 54 % moins de chances de faire la transition primaire-collège qu'une fille à moins d'un quart d'heure, un résultat mis en évidence dans plusieurs contextes de pays en voie de développement : par crainte des violences diverses qu'elles pourraient subir, lorsque les établissements scolaires sont très éloignés du domicile, les parents renoncent à scolariser les filles ou leur permettent de poursuivre leur scolarité.

Tableau 6 : Rapports de chances (Odds ratios) associés à la probabilité de transiter de l'école primaire au collège par sexe

| Variable | Masculin | | Féminin | |
|--|------------------|-----------------|------------------|-----------------|
| | Eff ets bruts | Eff ets nets | Eff ets bruts | Eff ets nets |
| Caractéristiques de l'enfant | | | | |
| Âge | 2,4 3** | 2,5 1** | 2,0 5** | 2,1 7** |
| <i>Lien de parenté avec le chef de ménage</i> | | | | |
| Fils/Fille | Réf. | f. Ré | Réf. | f. Ré |
| Autre parent proche | 0,9 2 | 0,9 2 | 0,9 7 | 1,0 8 |
| Autre parent/ Non apparente | 1,3 3 | 1,0 4 | 1,1 0 | 0,6 4* |
| Caractéristiques du chef de ménage | | | | |
| <i>Sexe</i> | | | | |
| Masculin | Réf. | f. Ré | Réf. | f. Ré |
| Féminin | 1,1 3 | 1,0 | 0,6 2* | 0,5 5* |
| <i>Niveau d'instruction</i> | | | | |
| Aucun | Réf. | f. Ré | Réf. | f. Ré |
| Primaire | 1,5 7* | 1,2 7 | 1,7 8* | 1,7 0* |
| Secondaire et plus | 2,9 7** | 2,3 5* | 4,5 7** | 3,0 9** |
| Environnement familial | | | | |
| <i>Niveau de vie</i> | | | | |
| Très pauvre (Q1) | Réf. | f. Ré | Réf. | f. Ré |
| Pauvre (Q2) | 1,1 8 | 1,1 3 | 1,3 3 | 1,5 1 |
| Intermédiaire (Q3) | 1,2 5 | 1,2 3 | 1,2 2 | 1,1 3 |
| Nanti (Q4) | 1,2 9 | 1,2 1 | 1,8 4** | 1,4 0 |
| Très nanti (Q5) | 2,6 8** | 2,5 2** | 3,2 7** | 2,0 4* |
| <i>Nombre d'enfants en bas âge dans le ménage (0-5 ans)</i> | | | | |
| | 0,9 4 | 0,9 8 | 0,9 6 | 1,0 6 |
| <i>Nombre d'enfants d'âge scolaire dans le ménage (6-15 ans)</i> | | | | |
| | 1,0 1 | 1,0 9* | 0,9 4* | 0,9 7 |
| Offre scolaire | | | | |
| <i>Temps mis pour atteindre le post-primaire</i> | | | | |

| | Réf. | Ré | Réf. | Ré |
|-----------------|------|---------|------|---------|
| 0-14 mns | | f. | f. | f. |
| | 0,7 | 0,8 | 0,6 | 0,7 |
| 15-29 mns | 4 | 9 | 8 | 5 |
| | 0,7 | 0,9 | 0,7 | 0,9 |
| 30-44 mns | 1 | 8 | 6 | 9 |
| | 0,5 | 0,7 | 0,4 | 0,5 |
| 45-59 mns | 2** | 6 | 4** | 4 |
| | 0,6 | 0,8 | 0,3 | 0,4 |
| 60mns et + | 0* | 7 | 6** | 6** |
| | | 16 | | 14 |
| Pseudo Khi-deux | | 5,14*** | | 9,82*** |
| | 145 | 14 | 140 | 14 |
| N | 6 | 56 | 8 | 08 |

Source : Analyse des auteurs à partir des données de l'Enquête Multisectorielle Continue (EMC) de 2014. Note : Réf. = modalité de référence. *p<0,05 ; **p<0,01 ; ***p<0,001

Conclusion

Cette analyse des données quantitatives avait pour objectif de répondre à deux des objectifs spécifiques de la recherche, notamment l'objectif 2 « Déterminer les raisons socio-économiques des familles qui limitent la transition école-collège » et l'objectif 5 « Montrer l'effet de la répartition spatiale des collèges et des ratios d'encadrement sur la transition école-collège ».

L'analyse aussi bien au niveau des treize régions que des 45 provinces du Burkina, révèle une tendance en dent de scie au cours de la dernière décennie, avec une tendance à la baisse des taux de transition école-collège au cours des trois dernières années scolaires, particulièrement dans les localités du Nord, du Nord-Ouest et de l'Est, les plus touchées par l'insécurité.

L'analyse des déterminants des variations des taux de transition école-collège au niveau provincial, révèle que deux variables sont statistiquement significatives : le *pourcentage d'enseignants qualifiés du primaire* et *l'offre de classes de 6^{ème}*.

Quant à l'analyse des déterminants de la transition école-collège au niveau individuel (de l'enfant), il ressort :

- Que quel que soit le modèle considéré (ensemble du pays, milieux urbain et rural, filles et garçons), l'âge de l'enfant est un déterminant des chances de réaliser la transition école-collège;
- Le lien de parenté avec le chef de ménage est déterminant en milieu urbain et chez les filles;
- Le sexe du chef de ménage est déterminant uniquement chez les filles;
- Le niveau d'instruction du chef de ménage et le niveau de vie du ménage sont déterminants au niveau de l'ensemble du pays, en milieu urbain et aussi bien chez les garçons que chez les filles;
- Le nombre d'enfants d'âge scolaire est déterminant chez les garçons;
- Le temps pour atteindre le collège est déterminant au niveau de l'ensemble du Burkina et particulièrement en milieu rural et chez les filles.

Ces résultats issus des analyses quantitatives pourraient être davantage approfondis lors de la collecte des données qualitatives.

Références bibliographiques

- Buchmann, Claudia and Emily Hannum (2001), "Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research," *Annual Review of Sociology*, Vol. 27, pp. 77–102.
- CEPED-UEPA-UNESCO (1999), *Guide d'exploitation et d'analyse des données de recensements et d'enquêtes en matière de scolarisation*, Les documents et manuels du CEPED, n°9, 103 p.
- Institut de Statistique de l'UNESCO (2009), *Indicateurs de l'éducation. Directives techniques*, 58 p.
- Kobiané, Jean-François (2014), *Progrès et défis de l'EPT en Afrique subsaharienne francophone : enseignements des enquêtes auprès des ménages*, Collection "Les Cahiers de l'IFORD", N°32, Yaoundé, IFORD, 158 p.
- Kobiané, Jean-François (2006), *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : à la recherche des déterminants de la demande scolaire*, Collection "Monographies de l'Institut de Démographie de l'UCL", Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, 306 p.
- Lloyd, Cynthia B. and Ann K. Blanc, "Children's Schooling in Sub-Saharan Africa: The Role of Fathers, Mothers and Others," *Population and Development Review*, Vol. 22, no. 2, pp. 265–98.

Annexes

Annexe 1 : Matrice de corrélation des variables au niveau provincial sur l'offre et l'environnement scolaire au primaire et au post-primaire (2019-2020)

| | N | N | N | P | P | R | R | N | N | P |
|----------|--------------|--------------|--------------|----------|---------|--------------|---------|--------------|--------------|---------|
| | br_EC18 | br~P_18 | br_EN~8 | _E~Q_18 | _E~F_18 | aE_C_18 | aE_E_18 | br~l_19 | b~LS_19 | Col_~19 |
| Nb | 1 | | | | | | | | | |
| r_EC18 | .0000 | | | | | | | | | |
| Nb | 0 | 1 | | | | | | | | |
| r_CLP_18 | .9912 | .0000 | | | | | | | | |
| Nb | 0 | 0 | 1 | | | | | | | |
| r_ENS_18 | .9915 | .9998 | .0000 | | | | | | | |
| P_ | - | - | - | 1 | | | | | | |
| ENS_Q_18 | 0.4959 | 0.4725 | 0.4788 | .0000 | | | | | | |
| P_ | 0 | 0 | 0 | - | 1 | | | | | |
| ENS_F_18 | .3371 | .3589 | .3576 | 0.0256 | .0000 | | | | | |
| Ra | 0 | 0 | 0 | - | 0 | 1 | | | | |
| E_C_18 | .2942 | .2594 | .2647 | 0.5217 | .1472 | .0000 | | | | |
| Ra | 0 | 0 | 0 | - | 0 | 0 | 1 | | | |
| E_E_18 | .2946 | .2615 | .2654 | 0.5043 | .1656 | .9957 | .0000 | | | |
| Nb | 0 | 0 | 0 | 0 | - | 0 | 0 | 1 | | |
| r_Col_19 | .9426 | .9744 | .9742 | 0.4505 | .3814 | .2520 | .2525 | .0000 | | |
| Nb | 0 | 0 | 0 | 0 | - | 0 | 0 | 0 | 1 | |
| r_CLS_19 | .9509 | .9802 | .9805 | 0.4633 | .3729 | .2593 | .2592 | .9978 | .0000 | |
| PC | 0 | 0 | 0 | 0 | - | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| ol_P_19 | .6938 | .7040 | .7055 | 0.1643 | .4748 | .3579 | .3567 | .7133 | .7114 | .0000 |

Note : En gras, les coefficients de corrélations les plus fortes ($\geq 0,70$)

Annexe 2 : VIF des variables initiales considérées

| Variables | Modèle 2010 | | Modèle 2014 | | Modèle 2019 | |
|--|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| | VIP | 1/VIP | VIP | 1/VIP | VIP | 1/VIP |
| (n-1) Nombre d'enseignants du primaire | 15281,3 | 0,000 | 42366,3 | 0,000 | 13531,3 | 0,000 |
| 1) Nombre de classes du primaire (n-1) | 14278,3 | 0,000 | 42178,5 | 0,000 | 13122,7 | 0,000 |

| | | | | | | |
|--|---------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|
| Nombre de classes de 6 ^{ème} | 498,8 | 0,002 | 3392,5 | 0,000 | 568,5 | 0,002 |
| Nombre de collèges | 403,8 | 0,002 | 3377,2 | 0,000 | 435,2 | 0,002 |
| Ratio élèves/enseignant au primaire (n-1) | 384,9 | 0,003 | 225,0 | 0,004 | 417,7 | 0,002 |
| Ratio élèves/classe au primaire (n- 1) | 376,3 | 0,003 | 181,2 | 0,006 | 377,0 | 0,003 |
| Nombre d'écoles primaires (n-1) | 66,1 | 0,015 | 80,9 | 0,012 | 246,6 | 0,004 |
| % d'enseignants qualifiés du primaire (n-1) | 3,1 | 0,321 | 5,0 | 0,199 | 3,1 | 0,319 |
| % de collèges privés | 2,7 | 0,373 | 2,6 | 0,383 | 2,4 | 0,413 |
| % de femmes enseignantes du primaire (n-1) | 2,1 | 0,483 | 1,9 | 0,527 | 1,5 | 0,685 |
| Moyenne VIF | 3129,8 | | 9181,1 | | 2870,6 | |

Annexe 3 : La régression logistique

L'analyse explicative permet d'aller au-delà des analyses de nature descriptive, pour mieux apprécier l'effet net des différentes variables explicatives (ou facteurs). Pour répondre à un tel objectif, il faut nécessairement procéder à des analyses explicatives multivariées qui permettent d'identifier l'effet net de chaque facteur. Le choix des méthodes d'analyse multivariée dépend de la nature de la variable dépendante. Etant donné que la variable dépendante est dichotomique (« a fait la transition primaire-collège ou pas »), une des méthodes adaptées est la régression logistique binaire. Dans la régression logistique binaire, une variable dépendante de nature dichotomique (prenant les valeurs 1 ou 0) est expliquée par un ensemble de variables qui peuvent être qualitatives ou quantitatives. Dans le cas présent, la variable à expliquer est **la probabilité qu'un enfant de 12-15 ans ait fait la transition primaire-collège**. Ce qui est modélisé dans la régression logistique, c'est la quantité appelée *odds* et qui est le rapport de deux probabilités. La probabilité que l'événement survienne (P) et la probabilité que celui-ci ne survienne pas ($1-P$). En considérant X_i variables indépendantes (i allant de 1 à k), l'équation de régression logistique peut s'écrire :

$$\frac{P}{1-P} = e^{B_0+B_1X_1+\dots+B_kX_k} = e^{B_0} \prod_{i=1}^{i=k} e^{B_iX_i}$$

où les B_i représentent les coefficients de régression ; le facteur par lequel le *odds* change lorsque la $i^{\text{ème}}$ variable indépendante passe de la valeur 0 à la valeur 1.

Dans la comparaison de deux sous-populations ou catégories d'une variable indépendante (dans lesquelles la probabilité que l'événement survienne est respectivement de P_1 et P_2), ce qui est examiné c'est le rapport

$$\frac{\frac{P_2}{1-P_2}}{\frac{P_1}{1-P_1}}$$

appelé *rapport des chances* ou *odds ratio* en anglais. Le rapport des chances s'interprète en termes d'écart par rapport à une modalité de référence.

Le rapport des chances varie entre 0 et l'infini : $[0, \infty[$. La valeur 1 étant associée à la catégorie de référence, un rapport de chances compris entre 0 et 1 signifie des chances moindres de vivre l'événement d'intérêt comparativement à la modalité de référence. Par

contre, une valeur du rapport de chances supérieure à 1 signifie des chances plus importantes de vivre l'évènement d'intérêt comparativement à la modalité de référence.

Supposons que la probabilité de faire la transition primaire-collège des filles et des garçons est respectivement de P_f et P_g . Si $P_f = 0,40$ et si $P_g = 0,70$, alors les *Odds* de la transition primaire-collège sont respectivement de 0,67 et de 2,33. En considérant les filles comme la catégorie de référence, le rapport de chances (*odds ratio*) associé aux garçons est de **3,5**, ce qui signifie que les garçons ont 3,5 fois la chance de faire la transition, comparés aux filles. Inversement, si on considère les garçons comme la catégorie de référence, alors le rapport de chances associé aux filles est de **0,29**. Les filles ont donc 0,29 fois la chance des garçons de faire la transition. Une autre manière de mieux rendre compte de cet écart est de prendre le complément à 100 de 29 %, ce qui donne 71 %. On dira alors que les filles ont 71 % moins de chances de faire la transition, comparées aux garçons.

[Annexe 2 : Résultats de l'étude quantitative au Cameroun](#)

Projet APPRENDRE

« Comprendre la transition primaire-collège au Cameroun »

RAPPORT D'ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES

CAMEROUN

Équipe de recherche du Burkina :

Avril 2022

Introduction

L'objectif général du projet « comprendre la transition primaire-collège au Cameroun » est de « connaître les facteurs institutionnels, scolaires et extra-scolaires qui entravent ou favorisent la transition des apprenants entre l'école et le collège ».

Plus spécifiquement, la recherche vise à :

1. Identifier les causes institutionnelles qui freinent la transition école-collège ;
2. Déterminer les raisons socio-économiques des familles qui limitent la transition école-collège;
3. Identifier les stratégies d'adaptation des élèves de 6ème ;
4. Identifier les pratiques enseignantes facilitant la transition école-collège ;
5. Montrer l'effet de la répartition spatiale des collèges et des ratios d'encadrement sur la transition école-collège ;
6. Analyser les réponses institutionnelles pour l'amélioration de la transition école-collège, particulièrement pour les filles du milieu rural et les apprenants à besoins spécifiques/en situation de handicap ;
7. Examiner la participation des partenaires (familles, élus, communautés...) dans l'organisation de la transition école-collège.

Pour répondre à ces objectifs, une approche méthodologique mixte a été adoptée, alliant analyse de données quantitatives et analyse de données qualitatives. Les objectifs 2 et 5 de la recherche impliquent le recours à des données quantitatives. Ainsi, des données d'enquête auprès des ménages, représentatives au niveau national, sont mobilisées pour répondre à l'objectif 2, alors que des données issues des statistiques scolaires sont utilisées pour répondre à l'objectif 5.

Pour le Cameroun, pour répondre à l'objectif 5 de la recherche, nous recourons aux données issues des statistiques scolaires de trois années scolaires, à savoir 2017-2018, 2018-2019 et 2019-2020. Pour répondre à l'objectif 2 de la recherche, nous recourons aux données de l'Enquête par Grappes à Indicateurs Multiple (MICS) de 2014. Le présent rapport donne les résultats issus des analyses réalisées sur ces données. Un rappel méthodologique est fait au préalable.

III. Rappels méthodologiques

Comme mentionné précédemment, les objectifs spécifiques 2 et 5 de la recherche impliquent le recours à des données quantitatives, notamment les statistiques scolaires et les enquêtes nationales auprès des ménages. Le tableau 1 résume les apports et les limites de chacune des deux sources pour l'analyse de la transition école-collège (TEC). Il s'agit des apports et limites aussi bien en termes de mesure de la variable d'intérêt (la transition école-collège), mais aussi en termes de facteurs explicatifs de la TEC.

Tableau 1 : Apports et limites de chacune des sources de données quantitatives pour l'analyse de la transition école-collège

| Source de données | Apports | Limites |
|-----------------------------|--|---|
| Statistiques scolaires | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mesure annuelle du taux de transition école-collège (TTEC) ✓ Analyse des tendances du TTEC ✓ Analyse des différences spatiales du TTEC ✓ Analyse des différences spatiales au-delà du premier niveau de découpage géographique ✓ Analyse des liens entre d'une part la répartition spatiale de l'offre et les ratios d'encadrement et, d'autre part, le TTEC ✓ Analyse des différences du TTEC selon le sexe. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Limite dans la prise en compte des facteurs familiaux (p.e. statut économique du ménage, caractéristiques des parents). |
| Enquêtes auprès des ménages | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analyse de la TEC pour une génération d'enfants ou d'adolescents ✓ Analyse de la TEC selon le premier niveau de division administrative du pays ✓ Analyse de la TEC en fonction des caractéristiques du chef de ménage et du ménage (ex. : niveau d'éducation et sexe du chef de ménage, statut économique du ménage...) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Série des TTEC par période (celle des enquêtes) et non annuelle ✓ Difficulté d'aller au-delà de niveaux géographiques plus fin car les données sont généralement représentatives au premier niveau géographique. |

3.1. Calcul du taux de transition école-collège (TTEC) à partir des statistiques scolaires

$$\text{TTEC} = [(\text{Nouveaux entrants en 6}^{\text{ème}} \text{ année en cours}) / (\text{Effectif de CM2 année précédente})] * 100$$

Nouveaux entrants en 6^{ème} année en cours = Effectif de 6^{ème} année en cours – Effectif des redoublants de 6^{ème} année en cours

Données nécessaires : sur la période des 3 dernières années (2017-2018, 2018-2019 et 2019-2020) et pour les trois premiers niveaux de découpage administratif du pays (région, département et arrondissement), les informations suivantes ont été documentées:

- Effectif de la classe de CM2 de l'année $t-1$ et l'effectif de la classe de 6^{ème} de l'année t , par sexe;
- Effectif des redoublants de la classe de 6^{ème} de l'année t , par sexe.

3.2. Calcul du TTEC à partir des données d'enquêtes auprès des ménages

Dans un premier temps, il s'agit de faire le choix d'un groupe d'enfants censés avoir dépassé l'âge officiel de la scolarisation au primaire et qui devraient potentiellement se retrouver au post-primaire. Il a été convenu de considérer le groupe d'âge des 12-15 ans.

$$\text{TTEC} = [(\text{Parmi les 12-15 ans ayant achevé le CM2, ceux ayant accédé au post-primaire}) / (\text{Effectif des 12-15 ans ayant atteint le CM2})] * 100$$

Données nécessaires : Pour chaque enquête auprès des ménages considérée, disposer des questions suivantes :

- A déjà été à l'école;
- Si fréquente au moment de l'enquête, la classe fréquentée;
- Si ne fréquente plus l'école, la dernière classée achevée.

Les informations sur l'âge et le sexe disponibles dans toutes les enquêtes auprès des ménages, permettent la sélection de la population des 12-15 ans et la production des résultats par sexe.

3.3. Méthodes d'analyse des données quantitatives

Plusieurs méthodes d'analyse statistique et représentations visuelles sont mobilisées pour la partie quantitative de la recherche. Ainsi :

- Pour l'analyse des liens entre les caractéristiques de l'offre, de la demande et la TEC à l'échelle du premier niveau de découpage administratif (10 régions au Cameroun), recours est fait à l'outil cartographique et à des graphiques illustratifs des tendances;
- Pour l'analyse des liens entre les caractéristiques de l'offre, de la demande et la TEC à l'échelle du troisième niveau de découpage administratif, en fonction de la disponibilité des données et compte tenu du nombre relativement important d'observations (plus de 350 départements), recours est fait à des analyses de régression linéaire pour identifier les variables qui expliquent davantage la variance du TEC à l'échelle des localités;
- Pour l'analyse des facteurs de la demande et de l'offre dans l'explication de la TEC au niveau micro (enfant), nous recourons à la régression logistique binomiale pour déterminer les facteurs qui influent davantage sur la probabilité pour un enfant de faire ou non la transition de l'école vers le collège.

IV. Résultats

4.1. Taux de transition école-collège : comparaison des statistiques scolaires aux enquêtes auprès des ménages

Les taux de transition école-collège issus des statistiques scolaires ne peuvent pas être rigoureusement comparables à ceux issus des enquêtes auprès des ménages. La différence entre les deux mesures du TTEC tient à trois facteurs principaux : i) les questions à la base de la mesure de la participation scolaire ; ii) les périodes de références et iii) les populations à risque.

4.1.1. Questions à la base de la mesure de la participation scolaire

Les résultats sur la participation scolaire à partir des statistiques scolaires sont issus des « enquêtes statistiques annuelles », généralement réalisées en début du second trimestre et qui, entre autres questions sur l'établissement et l'environnement scolaire, permettent de collecter des informations sur les effectifs d'élèves inscrits par classe, sexe et âge, au cours de l'année scolaire de référence.

Les enquêtes auprès des ménages, par contre, collectent des informations sur la fréquentation scolaire de chaque enfant d'âge scolaire au cours d'une année scolaire de référence, au moment de l'enquête.

4.1.2. Périodes de référence

L'enquête statistique annuelle collecte l'information sur l'année scolaire en cours et à la même période pour tous les établissements scolaires. Par exemple, pour l'année scolaire 2019-2020, l'enquête statistique scolaire collectera l'effectif actualisé des élèves inscrits au cours des mois de janvier-février 2020.

Dans le cadre d'une enquête auprès des ménages qui a lieu, par exemple, entre décembre 2019 et février 2020, bien que l'année de référence soit l'année 2019-2020, la période à laquelle la question sur la fréquentation scolaire de l'enfant est posée (décembre, janvier ou février), entraînera nécessairement une variation en termes de niveau de fréquentation scolaire comparativement à l'enquête statistique annuelle. En outre, dans le cas d'une enquête auprès des ménages, la question sur la fréquentation scolaire est posée à une personne de référence (en l'occurrence le chef de ménage) alors que dans le cas de l'enquête statistique annuelle, ces informations sont renseignées par le directeur d'école.

4.1.3. Populations de référence

Comme cela apparaît explicitement dans les formules de calcul du TTEC à travers les deux sources, les statistiques scolaires nous permettent de calculer des TTEC annuels, nécessitant des données sur deux années scolaires successives, alors que la formule proposée pour les enquêtes auprès des ménages, s'intéresse à une tranche d'âge, donc une cohorte

d'enfants, en l'occurrence, ici, les 12-15 ans¹. En outre, le calcul du TTEC à partir des statistiques scolaires considère l'ensemble des effectifs scolarisés indépendamment de l'âge. Ces différences d'approche dans la mesure entraînent nécessairement des différences dans les niveaux entre les deux sources. Le TTEC annuel issu des statistiques scolaires rend davantage compte des conditions du moment (celle de l'année scolaire de référence), alors que le TTEC du groupe d'âge 12-15 ans prend en compte une période un peu plus longue d'observation (allant jusqu'à 4 ans avant l'enquête), dans la mesure où certains enfants de 12-15 ans ont pu connaître leur transition quelques années avant la date de l'enquête. L'avantage de considérer une tranche d'âge est qu'il permet de s'affranchir des fluctuations annuelles et d'avoir une mesure plus stable. En termes de niveau, on s'attendrait à des niveaux de TTEC plus élevés à partir de l'enquête auprès des ménages comparativement aux statistiques scolaires.

L'examen du tableau 2 révèle qu'au niveau national, le taux de transition école-collège calculé à partir de l'MICS 2014 est de 85 % comparé à 64 % pour les statistiques scolaires de l'année scolaire 2017-2020, soit 20 points de pourcentage d'écart. Une telle différence apparaît raisonnable au regard du contexte sécuritaire que vit les quatre régions du Nord, Extrême-Nord, le Nord-Ouest et le Sud-Ouest et des limites de la comparabilité présentées précédemment. Les écarts par région sont toutefois très variables, avec des régions où les écarts (en valeur absolue) sont inférieurs à 10 points de pourcentage (Adamoua, Centre, Est) et les autres où ces écarts dépassent 10 points de pourcentage en valeur absolue particulièrement au Nord-Ouest et au Sud-ouest avec plus de 40 points d'écart lié à la crise sécuritaire qui secoue ces deux régions depuis 2016..

Tableau 2 : Les taux de transition (en %) école-collège à partir de l'enquête EMC de 2014 et des statistiques scolaires 2013-2014 du Cameroun

| Region | MICS2014 | Statistique Scolaire | | | Ecart Moyen | Observation |
|---------|-------------------------|----------------------|-----------|-----------|-------------|-------------|
| | 2014 (Enfants 12-15ans) | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | | |
| Adamoua | 65% | 66% | 69% | 67% | -2% | |
| Centre | 85% | 85% | 87% | 81% | 1% | |
| Est | 83% | 74% | 84% | 72% | 7% | |
| Extrême | 58% | 46% | 48% | 45% | 13% | |

¹ Certaines enquêtes auprès des ménages collectent des données sur la fréquentation scolaire au cours de deux années scolaires consécutives avant l'enquête.

| | | | | | | |
|-------------------|-----|-----|-----|-----|-----|---------------------------------|
| -Nord | | % | % | % | 1% | |
| Littoral | 94% | 80% | 88% | 78% | 12% | |
| Nord | 60% | 44% | 44% | 40% | 17% | |
| Nord-Ouest | 90% | 44% | 12% | 80% | 45% | Crise NOSO qui a débuté en 2016 |
| Ouest | 95% | 79% | 78% | 78% | 17% | IDP |
| Sud | 89% | 77% | 84% | 84% | 7% | |
| Sud-Ouest | 89% | 36% | 28% | 46% | 53% | Crise NOSO qui a débuté en 2016 |
| Total | 85% | 63% | 65% | 64% | 20% | |

4.2. Analyse du taux de transition école-collège au niveau des localités administratives

Pour répondre à l'objectif 5 de la recherche « Montrer l'effet de la répartition spatiale des collèges et des ratios d'encadrement sur la transition école-collège », un ensemble d'informations ont été collectées à partir des statistiques scolaires sur une période de 3 ans, soit de 2017-2018 à 2019-2020. Nous présentons dans un premier temps quelques résultats descriptifs de l'évolution du TTEC au niveau régional et départementale au cours de cette période. Dans un second temps, nous abordons les déterminants du TTEC au niveau départemental, c'est-à-dire les variables de l'offre et de l'environnement scolaire qui influent le plus sur le niveau TTEC à l'échelle de la Région.

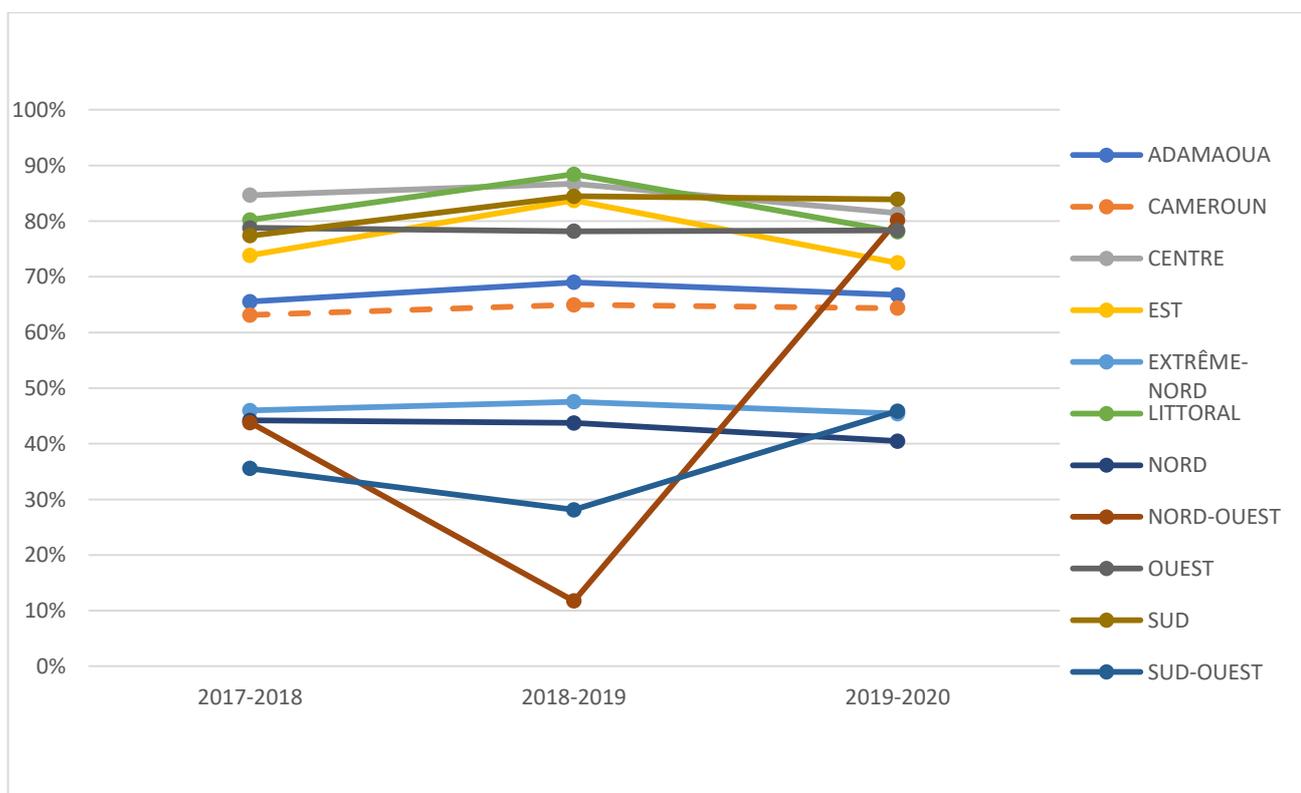
4.2.1. Évolution du taux de transition école-collège

c) Évolution au niveau régional

L'évolution des TTEC par région au cours de la période décennale (graphique 1), révèle non seulement une tendance fluctuante mais aussi des variations régionales importantes. Dans la première moitié de la triennale 2018, on observe une tendance à l'accroissement des TTEC. Un pic est ensuite observé en 2018-2019. Malgré deux creux en

2018-2019 dont l'explication se trouve dans la crise sécuritaire dans le NOSO, on observe globalement une tendance à la baisse avec des niveaux de transition en fin de décennie (2019-2020) comparables à ceux du début de la décennie (2017-2018). Cette tendance à la baisse des TTEC pourrait trouver une explication dans la dégradation continue du contexte sécuritaire dans le pays. Ainsi, cette baisse se ressent davantage pour la région du NOSO (l'une des régions la plus touchée par l'insécurité et qui en plus présentait des niveaux de participation parmi les plus faibles du pays). A l'opposé, les régions du Sud et de l'Ouest présentent les TTEC les plus élevés au cours de la période.

Graphique 1 : Évolution du TTEC (en %) par région au Cameroun de 2017-2018 à 2019-2020



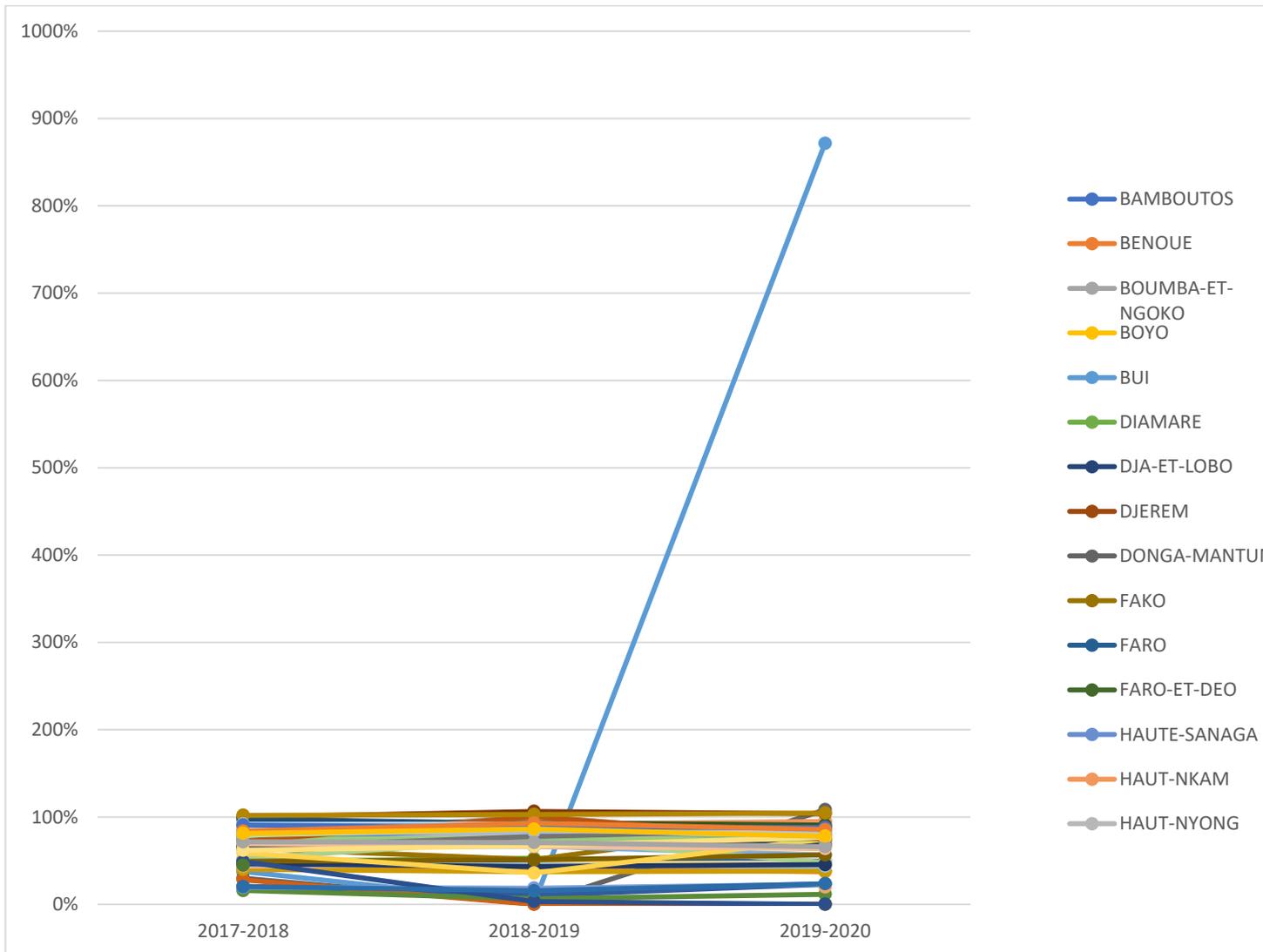
Source : Calcul des auteurs à partir des statistiques scolaires du MINEDUB.

a) Évolution au niveau départemental

Les tendances observées précédemment au niveau régional, sont davantage explicites au niveau départemental et mettent clairement en évidence l'impact négatif de l'insécurité sur la poursuite de la scolarisation (graphique 2).

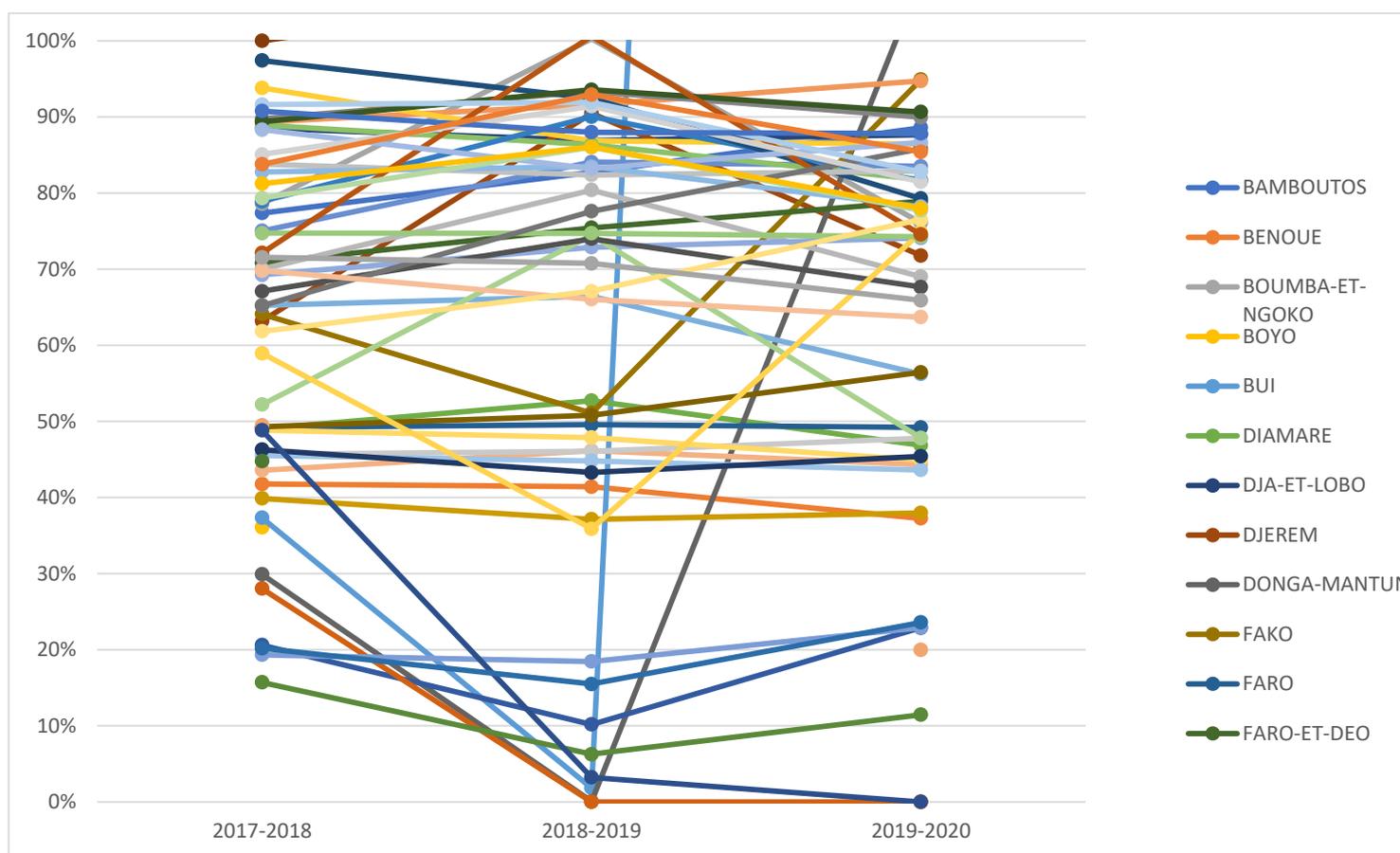
En effet, la hausse du TTEC (supérieure à 100) est particulièrement forte dans le département de Bui région du Nord-ouest et faible dans les départements de Lebialem région du Sud-Ouest (0%), Momo (0%), Manyu (10%) region du Nord-ouest et Koupe Manegoumba (23%) et Ndian (24%) region du Sud-Ouest

Graphique 2 : Évolution du TTEC (en %) par province au Cameroun de 2017-2018 à 2019-2020



Source : Calcul des auteurs à partir des statistiques scolaires du MINEDUB..

Normalisé à 100%



4.2.2. Déterminants du taux de transition école-collège au niveau province

Une dizaine de variables ont été renseignées sur l’offre et l’environnement scolaire au cours de la période décennale. Il s’agit notamment du :

- Nombre d'écoles primaires ;
- Nombre de classes du primaire ;
- Nombre d'enseignants du primaire ;
- % d'enseignants qualifiés du primaire ;
- % de femmes enseignantes du primaire ;
- Ratio élèves/classe au primaire ;
- Ratio élèves/enseignant au primaire ;
- Nombre de collèges ;
- Nombre de classes de 6^{ème} ;
- % de collèges privés.

Plusieurs de ces variables sont très fortement corrélées entre elles (annexe 1), ce qui pose un problème de *multicolinéarité*². L'analyse des tests de multicolinéarité³ (annexe 2) confirme cette forte corrélation entre plusieurs variables et nous a amené à un faire le choix d'un nombre réduit de variables. Finalement sept (7) variables sont retenues dont cinq relevant de l'environnement scolaire du primaire l'année scolaire $n-1$ et deux de l'environnement du post-primaire au cours de l'année scolaire n .

Nous avons appliqué l'analyse de régression linéaire sur deux années scolaires, à savoir les années scolaires 2017-2018 et 2018-2019. Le tableau 3 révèle que la part de variance (R^2) des TTEC au niveau arrondissement expliquée par les sept variables est relativement faible (24 % en 2017-2018 et 31 % en 2018-2019). Ce résultat signifie qu'une bonne partie de la variation des TTEC entre les arrondissements est expliquée par d'autres variables que les sept utilisées dans le modèle de régression. On pourrait ainsi penser aux variables relevant de la demande ou d'autres variables contextuelles en lien avec la situation socio-économique des arrondissements.

Six variables se révèlent être statistiquement significatives : il s'agit du

- Ratio élèves/classes, du Nombre de collège pour les années scolaire 2017-2018 et 2018-2019,
- Du nombre établissement primaire et du Pourcentage de Femmes enseignantes qualifiée pour l'année scolaire 2017-2018 et enfin
- Du nombre de classe du primaire et du pourcentage de collège privé pour l'année scolaire 2018-2019.

Ainsi, il ressort du modèle 2017-2018 (respectivement 2018-2019) qu'une augmentation d'une unité du Ratio élèves/classe au primaire réduit de de 5.3 (respectivement 4.986) point le pourcentage le taux de transition école-collège.

Le pourcentage de femmes enseignantes qualifiées a contribué aussi à accroître de taux de transition de 0.324 point au cours de l'année scolaire 2017-2018.

L'offre de collèges joue également comme on pouvait s'y attendre, puisque l'ouverture d'une classe supplémentaire de 6^{ème} entraîne un accroissement du TTEC école-

² Une multicolinéarité prononcée a pour conséquence un accroissement de la variance des coefficients de régression, les rendant ainsi instables et difficiles à interpréter.

³ Il existe plusieurs indicateurs permettant de tester la multicolinéarité. L'un des plus utilisés est le facteur d'inflation de la variance, en anglais Variance Inflation Factor (VIF). On estime généralement que des valeurs de VIF supérieures à 4 impliquent des investigations plus poussées sur les variables, alors que des valeurs au-delà de 10 sont le reflet de sérieux problèmes de multicolinéarité.

collège de 0,063 point de pourcentage en 2018-2019 et 0,097 point de pourcentage en 2017-2018.

Ces deux premiers résultats soulèvent l'importance de la question de l'allocation des ressources éducatives (personnel enseigné qualifié et infrastructures scolaires) dans l'explication des variations des taux de transition au niveau local, notamment au niveau de l'arrondissement.

Tableau 3 : Coefficients de régression linéaire des taux de transition école-collège au niveau province au Burkina Faso

| Variables | Modèle 2017-2018 | | Modèle 2018-2019 | |
|--|-------------------|-----------------|------------------|-------------|
| | Ef ffets bruts | E ffets nets | E ffets bruts | Effets nets |
| <i>Environnement du primaire (année n-1)</i> | | | | |
| <i>% Enseignant Qualifié</i> | 0. 620* | - 0.266 | 0. 121 | -0.231 |
| <i>Ratio élèves/enseignant au primaire</i> | 0. 006 | - 0.298* | - 1.308*** | -1.406*** |
| <i>%FE enseignante qualifiée</i> | 0. 565*** | 0. 260*** | 0. 479*** | 0.274*** |
| <i>Environnement du post-primaire (année n)</i> | | | | |
| <i>Nombre de Collège</i> | 0. 018*** | 0. 033*** | 0. 011*** | 0.008** |
| <i>% de collèges privés</i> | 0. 345*** | - 0.153 | 0. 441*** | 0.233** |
| R² | 0. 332 | | | 0.314 |
| N | 35 9 | | | 329 |

Source : Analyse des auteurs à partir des données des statistiques scolaires. Note : *p<0,05 ; **p<0,01 ; ***p<0,001

4.2.3. Déterminants au niveau national

Le Modèle 0 qui n'inclut aucun prédicteur révèle que à priori pour un élève pris au hasard quel que soit ses caractéristiques, ses chances de faire la transition primaire-College sont de 6.0149*** fois plus élevées que ses chances de ne pas faire la transition

En considérant les effets nets des variables dans le modèle ensemble du pays (tableau 4), il ressort que huit variables ont un effet significatif sur la transition primaire-Collège. Il s'agit de l'âge de l'enfant, son sexe, le lien de parenté avec le CDM, Sexe du CDM, du niveau d'instruction du chef de ménage, du niveau de vie du ménage, le nombre d'enfants de 0-5 ans vivants dans le ménage et l'offre scolaire.

Le coefficient associé à l'âge est cohérent avec ce qu'on attend, puisque plus l'enfant est âgé, plus il a moins de chances d'avoir pu réaliser la transition primaire-collège, notamment dans le contexte de nos systèmes éducatifs où les centres d'intérêt se diversifient, ou pendant la période de puberté l'enfant est de moins en moins focalisé sur les études et où le coût de vie est de plus en plus élevé.

Ainsi, au niveau national, une année d'âge de plus réduit de 17% les chances d'un enfant de réaliser la transition primaire-collège. *Cet effet de l'âge se maintient quel que soit le modèle considéré (tableaux 5 et 6).*

Un résultat assez intéressant est l'effet du sexe de l'enfant, qui influe sur ses chances de faire la transition. En effet les enfants de sexe féminin voient leur chance de poursuivre leur scolarité se réduire de 28% par rapport aux enfants de sexe masculin, notamment dans les régions du Grand Nord où la jeune fille est appelée à se marier et à tenir un foyer.

Le lien de parenté révèle que tous les enfants parents proches apparentés et non apparentés au Chef de ménage voient leurs chances de faire la transition se réduire 37% (respectivement de 72%) par rapport aux enfants dont le lien de parenté est Fils/Fille.

Un autre résultat assez intéressant est l'effet du sexe du CDM, qui influe sur les chances de l'enfant de poursuivre leur scolarité. En effet, les enfants dont le chef de ménage est une femme voient leur chance se multiplier par 1.5 de faire la transition école- collège par rapport aux enfants dont le CDM est un homme.

Le niveau d'Instruction du Chef de ménage qui est le même pour des enfants ayant déjà été l'école, influe sur leurs chances de poursuivre leur scolarité. En effet, plus le chef de ménage est instruit plus l'enfant a des chances de faire la transition primaire-collège : comparativement à un enfant dont le chef de ménage n'a aucun niveau d'instruction, un enfant dont le chef de ménage est de niveau d'instruction primaire et un autre dont le chef de

ménage est de niveau secondaire ou plus, ont respectivement 2,06 et 5.19 fois la chance de réaliser la transition vers le collège.

Le niveau de vie du ménage qui rend compte des capacités financières du ménage apparaît également comme un déterminant, particulièrement lorsqu'on compare les catégories sociales moyennes et Extrêmes: ainsi, un enfant dont le ménage est du quintile de niveau de vie 5 (les « très nantis ») a 6.632 fois plus de chance de faire la transition du primaire vers le collège qu'un enfant dont le ménage est du quintile 1 (les « très pauvres »). Celui dont le ménage est du quintile de niveau de vie 4 (les « nantis ») a 4.816 fois plus de chance de faire la transition du primaire vers le collège qu'un enfant dont le ménage est du quintile 1 (les « très pauvres »). Tandis qu'un enfant dont le ménage est du quintile de niveau de vie 3 (les « intermédiaires ») a 3.24 fois la chance de faire la transition du primaire vers le collège qu'un enfant dont le ménage est du quintile 1 (les « très pauvres »).

Le Nombre d'enfants dans le ménage dont l'âge varie entre 0-5ans influe sur les chances de poursuivre leur scolarité En effet les parents des enfants vivants dans un ménage avec un un nombre élevé d'enfants dont l'âge varie entre 0-5 ans accordent plus attention et de leur temps à ceux-ci au détriment du suivi scolaire de l'enfant, et aussi les charges financières déduites contribuent à réduire les chances de l'enfant de poursuivre leur scolarité. Ainsi, plus le nombre d'enfant de l'âge de 0-5 ans dans un ménage augmente, cela réduit de 18 % les chances d'un enfant de réaliser la transition primaire-collège.

Enfin, l'offre scolaire, comme cela ressort également de l'analyse des déterminants des variations spatiales des taux de transition, est un déterminant de la probabilité pour un enfants de réaliser la transition primaire-collège : les enfant du Grand Ouest (Ouest, Nord-ouest) ont respectivement 8 et 5 fois plus de chances de faire la transition école-College par rapport à un enfant vivant dans la Région d l'Adamoua

Tandis que les enfants du Centre , du Littoral et du Sud-Ouest voient leur chances se multiplier par 3 de faire la transition école-College par rapport au Enfants de la Région de l'Adamaoua.

Tableau 4 Rapports de chances (Odds ratios) associés à la probabilité de transiter de l'école primaire au collège au niveau national.

| Variable | | Effets bruts | Effets nets |
|--|-----------------------------|---------------|--------------|
| Caractéristiques de l'enfant | | | |
| <i>Âge</i> | | 0.84 0** | 0.831 ** |
| <i>Sexe</i> | Masculin | Ref 0.76 | Ref 0.721 |
| | Féminin | 3* | * |
| <i>Lien de parenté avec le chef de ménage</i> | Fils/Fille | Ref 0.62 | Ref 0.637 |
| | Autre parent proche | 4** 0.61 | * 0.318 |
| | Autre parent/ Non apparente | 3** | *** |
| Caractéristiques du chef de ménage | | | |
| <i>Sexe</i> | Masculin | Ref 1.41 | Ref 1.515 |
| | Féminin | 5* | * |
| <i>Niveau d'instruction</i> | Aucun | 3.44 | Ref 2.06* |
| | Primaire | 4*** 11.2 | ** 5.195 |
| | Secondaire et plus | 32*** | *** |
| Environnement familial | | | |
| <i>Niveau de vie</i> | Très pauvre (Q1) | Ref 4.09 | Ref 1.881 |
| | Pauvre (Q2) | 6*** 9.10 | * 3.243 |
| | Intermédiaire (Q3) | 1*** 13.4 | *** 4.816 |
| | Nanti (Q4) | 30*** 27.5 | *** 6.632 |
| | Très nanti (Q5) | 70*** | *** |
| <i>Nombre d'enfants en bas âge dans le ménage (0-5 ans)</i> | | 0.71 2*** | 0.823 *** |
| <i>Nombre d'enfants d'âge scolaire dans le ménage (6-15 ans)</i> | | 0.89 5*** | 1.043 |
| Offre Scolaire | | | |
| <i>Région</i> | Adamoua | Ref 6.88 | Ref 3.179 |
| | Centre | 3*** | *** |

| | | |
|---------------------|--------|--------|
| | 2.70 | |
| <i>Est</i> | 5*** | 1.836 |
| | 0.73 | |
| <i>Extrême-Nord</i> | 9 | 1.575 |
| | 8.89 | 3.640 |
| <i>Littoral</i> | 0*** | *** |
| | 0.81 | |
| <i>Nord</i> | 6 | 1.258 |
| | 5.12 | 5.829 |
| <i>Nord-Ouest</i> | 1*** | *** |
| | 10.9 | 8.871 |
| <i>Ouest</i> | 777*** | *** |
| | 4.23 | 2.437 |
| <i>Sud</i> | 8*** | * |
| | 4.49 | 3.966 |
| <i>Sud-ouest</i> | 1*** | *** |
| | | 403.3 |
| Pseudo Khi-deux | | 777*** |
| | | 225 |
| N | 9 | 2259 |

Source : Analyse des auteurs à partir des données de l'Enquête Multisectorielle Continue (MICS) de 2014. Note : Réf. = modalité de référence. *p<0,05 ; **p<0,01 ; ***p<0,001

1.1.1. Déterminants selon le milieu de résidence

Les résultats issus des modèles par milieu de résidence (tableau 5) révèlent des différences entre la ville et la campagne. Alors que l'effet du lien de parenté, Niveau d'instructions du Chef de ménage, Niveau de vie du Ménage Offre scolaire et nombre d'enfants dont l'âge varie de 0-5ans se maintiennent aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural, les seules variables qui apparaissent déterminantes dans la transition primaire-collège en milieu rural sont le sexe de l'enfants et le Nombre d'enfants de 6-15 ans vivant dans le ménage

En milieu urbain, en plus du du lien de parenté, Niveau d'instructions du Chef de ménage, Niveau de vie du Ménage Offre scolaire et nombre d'enfants dont l'âge varie de 0-5ans, la variable déterminantes de la transition primaire-collège est le sexe du Chef du ménages

En Milieu Rural

Ainsi en milieu rural, le niveau D'instruction du Chef de ménage influe sur la transition école-College, En effet plus le chef de ménage est instruit plus l'enfant a des chances de faire la transition primaire-collège : comparativement à un enfant dont le chef de ménage n'a aucun niveau d'instruction, un enfant dont le chef de ménage est de niveau d'instruction primaire et un autre dont le chef de ménage est de niveau secondaire ou plus, ont respectivement 2,7 et 5 fois la chance de réaliser la transition vers le collège.

Les résultats de L'offre Scolaire sont tout aussi intéressant et l'influence varie d'une Région à l'autre : Comparativement au Enfants de la Région de l'Adamoua, les Enfants dans les Région du Littoral et L'ouest voient leur Chances de faire la Transition se multiplier par 28, tandis que ceux du Nord-Ouest et Sud-Ouest voient leur chance de faire la Transition se multiplier respectivement de 9 et 7.

En Millieu Urbain

Un résultat assez intéressant est le Niveau de vie qui au seuil de 5% n'influe pas sur la Transition cela s'expliquerait par l'offre scolaire et le Niveau d'instruction des Populations qui accordent une place importante à l'éducation comme chemin de Réussite vers le Succès.

Le sexe de l'enfant aussi n'influe pas sur la Transition qui s'expliquerait par les mentalités évoluées ne tendant plus à réduire la femme aux tâches ménagères.

L'offre scolaire

| Variable | Milieu urbain | | Milieu rural | |
|---|---------------|-------------|--------------|-------------|
| | Effets bruts | Effets nets | Effets bruts | Effets nets |
| Caractéristiques de l'enfant | | | | |
| Âge | 0.807* | 0.851 | 0.899 | 0.799* |
| Sexe | | | | |
| Masculin | Réf. | Ref | Réf. | Ref |
| Féminin | 0.813 | 0.778 | 0.660* | 0.620* |
| Lien de parenté avec le chef de ménage | | | | |
| Fils/Fille | Réf. | Ref | Réf. | Ref |
| Autre parent proche | 0.404*** | 0.498* | 1.008 | 0.733 |
| Autre parent/ Non apparente | 0.353*** | 0.236*** | 0.910 | 0.425** |
| Caractéristiques du chef de ménage | | | | |
| Sexe | | | | |
| Masculin | Réf. | Ref | Réf. | Ref |
| Féminin | 1.232 | 1.663* | 1.503* | 1.231 |
| Niveau d'instruction | | | | |
| Aucun | Réf. | Ref | Réf. | Ref |
| Primaire | 2.543*** | 1.742 | 3.791*** | 2.757*** |
| Secondaire et plus | 8.711*** | 5.756*** | 7.966*** | 5.007*** |
| Environnement familial | | | | |
| Niveau de vie | | | | |
| Très pauvre (Q1) | Ref | Ref | Réf. | Ref |
| Pauvre (Q2) | 0.820 | 0.629 | 5.449*** | 2.082* |
| Intermédiaire (Q3) | 2.986* | 1.394 | 10.002*** | 2.819** |
| Nanti (Q4) | 3.625* | 1.542 | 21.337*** | 5.069** |
| Très nanti (Q5) | 7.5*** | 2.151 | 26801000 | |
| Nombre d'enfants en bas âge dans le ménage (0-5 ans) | 0.748*** | 0.832* | 0.764*** | 0.804** |
| Nombre d'enfants d'âge scolaire dans le ménage (6-15 ans) | 0.872* | 0.952 | 0.925 | 1.186** |

| Offre Scolaire | | | | | |
|-----------------------|---------------------|-------------|-------------|---------------|---------------|
| <i>Région</i> | | | | | |
| | <i>Adamoua</i> | Ref 3.4 | Ref 2.18 | Ref 11. | Ref 4.63 |
| | <i>Centre</i> | 64** 2.3 | 1 1.87 | 406*** 3.9 | 6** 1.89 |
| | <i>Est</i> | 73 0.5 | 9 1.14 | 85*** 1.5 | 1 1.89 |
| | <i>Extrême-Nord</i> | 85 3.2 | 4 2.05 | 31 54. | 3 28.4 |
| | <i>Littoral</i> | 57** 0.6 | 1 0.84 | 375*** 1.6 | 30** 1.79 |
| | <i>Nord</i> | 04 3.5 | 9 4.28 | 41 12. | 4 9.05 |
| | <i>Nord-Ouest</i> | 42** 3.9 | 1* 2.75 | 187*** 40. | 6*** 28.2 |
| | <i>Ouest</i> | 80** 1.5 | 1 1.20 | 125*** 15* | 02*** 4.70 |
| | <i>Sud</i> | 48 2.0 | 7 2.54 | ** 13. | 9** 7.58 |
| | <i>Sud-ouest</i> | 07 157. | 3 149*** | 125*** | 8*** 262. |
| | Pseudo Khi-deux | | | | 723*** |
| | N | 14 69 | 146 9 | 790 | 790 |

Source : Analyse des auteurs à partir des données de l'Enquête Multisectorielle Continue (MICS) de 2014. Note : Réf. = modalité de référence. *p<0,05 ; **p<0,01 ; ***p<0,001.

1.1.1. Déterminants selon le sexe de l'enfant

L'analyse des déterminants de la transition primaire-collège selon le sexe de l'enfant (tableau 6), révèle des résultats fort intéressants. Dans le prolongement du commentaire précédent, il ressort clairement que le lien de parenté est surtout déterminant pour les deux sexes: une fille « autre parent » ou non apparentée au chef de ménage a 46 % moins de chances de réaliser la transition vers le collège, comparée à une fille du chef de ménage.

Un garçon « autre parent » ou non apparenté au chef de ménage a 15 % moins de chances de réaliser la transition vers le collège, comparée à un fils du chef de ménage

S'agissant du sexe du Chef de ménage les résultats sur la transition primaire-collège révèlent que les ménages dirigés par une femme et dont les enfants sont de sexe féminin ont 1.791 fois plus de chances de faire la transition que les enfants de sexe féminin vivant dans un ménage dont le CDM est de sexe masculin

Le niveau d'instruction du chef de ménage se révèle être déterminant aussi bien chez les garçons que chez les filles, et davantage chez ces dernières (pour la catégorie « secondaire ou plus », le rapport de chances est de 5977 pour les filles contre 4.605 pour les garçons).

Le niveau de vie du ménage est également déterminant aussi bien chez les garçons que chez les filles, mais avec un effet un moins important chez ces dernières (rapport de chances associé à la catégorie « très nantis » de 8.436 pour les garçons contre 6.089 pour les filles).

Une autre différence entre filles et garçons en matière de déterminants de la transition primaire-collège, est l'effet déterminant du nombre d'enfants d'âge scolaire pour les filles, même si (rapport de chances de 1.19).

Tableau 6 : Rapports de chances (Odds ratios) associés à la probabilité de transiter de l'école primaire au collège par sexe

| Variable | Masculin | | Féminin | | |
|--|------------------|-----------------|------------------|-----------------|--------------|
| | Eff ets bruts | Effe ts nets | Eff ets bruts | Effe ts nets | |
| Caractéristiques de l'enfant | | | | | |
| <i>Âge</i> | 0.8 95 | 1 | 0.86 | 0.7 97** | 0.78 4* |
| <i>Lien de parenté avec le chef de ménage</i> | | | | | |
| Fils/Fille | Réf. 0,9 | | Ref 0.85 | Réf. 0,4 | Ref 0.53 |
| Autre parent proche | 73 | 0 | | 36*** | 4* |
| Autre parent/ Non apparente | 0.6 81 | 5*** | 0.36 | 0.5 72*** | 0.29 0*** |
| Caractéristiques du chef de ménage | | | | | |
| <i>Sexe</i> | | | | | |
| Masculin | Réf. 1,3 | | Ref 1.24 | Réf. 1.5 | Ref 1.79 |
| Féminin | 07 | 9 | | 21** | 1* |
| <i>Niveau d'instruction</i> | | | | | |
| Aucun | Réf. 3.2 | | Ref 2.18 | Réf. 3.5 | Ref 2.13 |
| Primaire | 33*** | 1** | | 83*** | 3** |
| Secondaire et plus | 9.5 68*** | 5*** | 4.60 | 12. 898*** | 5.97 7*** |
| Environnement familial | | | | | |
| <i>Niveau de vie</i> | | | | | |
| Très pauvre (Q1) | Réf. 2.2 | | Ref 1.66 | Réf. 7.4 | Ref 2.19 |
| Pauvre (Q2) | 49** | 9 | | 75*** | 6* |
| Intermédiaire (Q3) | 6.5 96*** | 1** | 3.37 | 13. 899*** | 3.54 7** |
| Nanti (Q4) | 10. 187*** | 0*** | 5.24 | 19. 355*** | 5.20 6*** |
| Très nanti (Q5) | 19. 496*** | 6*** | 8.43 | 44. 110*** | 6.08 9*** |
| <i>Nombre d'enfants en bas âge dans le ménage (0-5 ans)</i> | | | | | |
| | 0,7 *** | 1** | 0.81 | 0.7 24*** | 0.83 9* |
| <i>Nombre d'enfants d'âge scolaire dans le ménage (6-15 ans)</i> | | | | | |
| | 0.8 41*** | 1 | 0.95 | 0,9 54* | 1.19 8** |
| Offre Scolaire | | | | | |
| <i>Région</i> | | | | | |
| Adamoua | Ref 3.5 | | Ref 1.28 | Ref 10. | Ref 6.17 |
| Centre | 66** | 4 | | 795** | 6*** |
| Est | 1.5 | | 1.03 | 3.7 | 2.68 |

| | | | | |
|---------------------|-------|--------|--------|--------|
| | 79 | 3 | 46*** | 4* |
| | 0.7 | 1.70 | 0.6 | 1.31 |
| <i>Extrême-Nord</i> | 49 | 6 | 16 | 7 |
| | 4.4 | 1.22 | 14. | 8.26 |
| <i>Littoral</i> | 02*** | 3 | 514*** | 4*** |
| | 0.6 | 0.99 | 0.6 | 1.26 |
| <i>Nord</i> | 48 | 4 | 09 | 5 |
| | 2.2 | 2.55 | 9.3 | 11.1 |
| <i>Nord-Ouest</i> | 31 | 0 | *** | 33*** |
| | 5.2 | 3.15 | 18. | 19.1 |
| <i>Ouest</i> | 75*** | 1* | 910*** | 42*** |
| | 4.9 | 2.38 | 3.4 | 2.22 |
| <i>Sud</i> | 23** | 6 | 87*** | 2 |
| | 2.1 | 1.88 | 7.8 | 7.78 |
| <i>Sud-ouest</i> | 95 | 0 | 36*** | 2*** |
| | | 166. | | 339. |
| Pseudo Khi-deux | | 181*** | | 269*** |
| | 111 | 111 | 114 | 114 |
| N | 0 | 0 | 9 | 9 |

Source : Analyse des auteurs à partir des données de l'Enquête Multisectorielle Continue (MICS) de 2014.
 Note : Réf. = modalité de référence. *p<0,05 ; **p<0,01 ; ***p<0,001

Conclusion

Cette analyse des données quantitatives avait pour objectif de répondre à deux des objectifs spécifiques de la recherche, notamment l'objectif 2 « Déterminer les raisons socio-économiques des familles qui limitent la transition école-collège » et l'objectif 5 « Montrer l'effet de la répartition spatiale des collèges et des ratios d'encadrement sur la transition école-collège ».

L'analyse aussi bien au niveau des 10 régions que des 340 départements du Cameroun, révèlent une tendance en dent de scie au cours de la dernière décennie, avec une tendance à la baisse des taux de transition école-collège au cours des trois dernières années scolaires, particulièrement dans les localités du Nord, du Nord-Ouest, Sud-ouest et de l'Extrême-Nord, les plus touchées par l'insécurité.

L'analyse des déterminants des variations des taux de transition école-collège au niveau provincial, révèle que deux variables sont statistiquement significatives : le *Ratio élèves/Classes* et l'*offre de classes de 6^{ème}*.

Quant à l'analyse des déterminants de la transition école-collège au niveau individuel (de l'enfant), il ressort :

- Que quel que soit le modèle considéré (ensemble du pays, milieux urbain et rural, filles et garçons), le lien de parenté, le niveau d'instructions du Chef de ménage, le nombre d'enfants dont l'âge varie entre 0-5ans et l'offre scolaire sont les déterminants des chances de réaliser la transition école-collège;
- L'âge de l'enfant, le sexe du Chef de ménage sont déterminants au niveau de l'ensemble du pays, au niveau Rural et chez les enfants de sexe féminin
- Le nombre d'enfants dont l'âge varie entre 7-15 ans est déterminant uniquement en milieu rural et chez les enfants de sexe féminin.

Ces résultats issus des analyses quantitatives pourraient être davantage approfondis lors de la collecte des données qualitatives.

Références bibliographiques

- Buchmann, Claudia and Emily Hannum (2001), "Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research," *Annual Review of Sociology*, Vol. 27, pp. 77–102.
- CEPED-UEPA-UNESCO (1999), *Guide d'exploitation et d'analyse des données de recensements et d'enquêtes en matière de scolarisation*, Les documents et manuels du CEPED, n°9, 103 p.
- Institut de Statistique de l'UNESCO (2009), *Indicateurs de l'éducation. Directives techniques*, 58 p.
- Kobiané, Jean-François (2014), *Progrès et défis de l'EPT en Afrique subsaharienne francophone : enseignements des enquêtes auprès des ménages*, Collection "Les Cahiers de l'IFORD", N°32, Yaoundé, IFORD, 158 p.
- Kobiané, Jean-François (2006), *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : à la recherche des déterminants de la demande scolaire*, Collection "Monographies de l'Institut de Démographie de l'UCL", Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, 306 p.
- Lloyd, Cynthia B. and Ann K. Blanc, "Children's Schooling in Sub-Saharan Africa: The Role of Fathers, Mothers and Others," *Population and Development Review*, Vol. 22, no. 2, pp. 265–98.

Annexe 1a : Matrice de corrélation des variables au niveau régional sur l'offre et l'environnement scolaire au primaire et au post-primaire (2018-2019)

| | | % ecole prive | R atio elev/classe | % Enseignant Qualifie | Nbre etab_primaire | Rat ion elev/enseign | % FE Qualifie | e nseignant | N bre college | N bre de classe |
|---|---------------------|---------------------|--------------------------|-----------------------------|-----------------------|----------------------------|------------------|----------------|------------------|-----------------------|
| s | Correlations | 1. | .0 | .0 | .121 | - | - | - | - | - |
| | prive | .000 | .57 | .98 | | .153 | .367 | .212 | .167 | .105 |
| | Ratio | .0 | 1. | - | .006 | - | .4 | - | - | .2 |
| | elev/classe | .57 | .000 | .170 | | .706 | .13 | .575 | .171 | .36 |
| | % | .0 | - | 1. | | - | - | - | .0 | - |
| | Enseignant Qualifie | .98 | .170 | .000 | .001 | .078 | .539 | .039 | .67 | .027 |
| | Nbre | .1 | .0 | - | 1.00 | - | .1 | - | - | - |
| | etab_primaire | .21 | .06 | .001 | 0 | .221 | .55 | .013 | .312 | .831 |
| | Ration | - | - | - | - | 1.0 | - | .4 | .1 | - |
| | elev/enseign | .153 | .706 | .078 | .221 | .00 | .051 | .92 | .34 | .018 |
| | %FE | - | .4 | - | .155 | - | 1. | - | - | - |
| | Qualifie | .367 | .13 | .539 | | .051 | .000 | .119 | .184 | .026 |
| | enseignant | - | - | - | - | .49 | - | 1. | - | - |
| | | .212 | .575 | .039 | .013 | .2 | .119 | .000 | .249 | .035 |
| | Nbre | - | - | .0 | - | .13 | - | - | 1. | - |
| | college | .167 | .171 | .67 | .312 | .4 | .184 | .249 | .000 | .194 |
| | Nbre de | - | .2 | - | - | - | - | - | - | 1. |
| | classe | .105 | .36 | .027 | .831 | .018 | .026 | .035 | .194 | .000 |
| | Covariance | %ecole | .0 | .0 | .0 | .000 | - | - | .0 | .0 |
| | prive | Ratio | .13 | .08 | .02 | | .007 | .005 | .001 | .00 |
| | | elev/classe | .0 | 1. | - | .000 | - | .0 | - | .0 |
| | | % | .08 | .335 | .031 | | .315 | .54 | .015 | .002 |
| | | Enseignant Qualifie | .02 | .031 | .24 | 3.001E-06 | .005 | .009 | .00 | .00 |
| | | Nbre | .0 | .0 | - | .000 | - | .0 | - | - |
| | | etab_primaire | .00 | .00 | 3.001E-06 | | .001 | .00 | 5.002E-06 | 5.525E-05 |
| | | Ration | - | - | - | - | .14 | - | .0 | .0 |
| | elev/enseign | .007 | .315 | .005 | .001 | .9 | .002 | .04 | .01 | |
| | %FE | - | .0 | - | .000 | - | .0 | .0 | .0 | |
| | Qualifie | .005 | .54 | .009 | | .002 | .13 | .00 | .00 | |
| | enseignant | - | - | .0 | - | .00 | .0 | .0 | - | |
| | | .001 | .015 | .00 | 5.002E-06 | .4 | .00 | .00 | 5.633E-05 | |
| | Nbre | .0 | - | .0 | - | .00 | .0 | - | .0 | |
| | college | .00 | .002 | .00 | 5.525E-05 | 1 | .00 | 5.633E-05 | .00 | |

| | | | | | | | | | |
|----------------|------|------|------------|------|------|------------|------------|------------|------|
| Nbre de classe | .000 | .004 | -6.285E-05 | .000 | .000 | -4.296E-05 | -1.151E-05 | -2.953E-05 | .000 |
|----------------|------|------|------------|------|------|------------|------------|------------|------|

Note : En gras, les coefficients de corrélations les plus fortes ($\geq 0,70$)

Annexe 1b : Matrice de corrélation des variables au niveau régional sur l'offre et l'environnement scolaire au primaire et au post-primaire (2017-2018)

| | | % ecole prive | R atio elev/classe | Rat ion elev/enseign | % Enseignant Qualifie | en seignant | Nbre etab_primaire | % FE Qualifie | N bre college | N bre de classe |
|---------------------|---------------------|------------------|--------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------|-----------------------|------------------|------------------|-----------------------|
| Correlations | %ecole | 1. | - | .02 | - | .1 | .473 | .0 | - | - |
| | prive | .000 | .060 | .4 | .060 | .75 | | .05 | .100 | .611 |
| | Ratio | - | 1. | - | - | - | - | .2 | - | .1 |
| | elev/classe | .060 | .000 | .188 | .217 | .385 | .063 | .06 | .185 | .65 |
| | Ration | .0 | - | 1.0 | .3 | .4 | - | - | .0 | .0 |
| | elev/enseign | .24 | .188 | .00 | .36 | .30 | .197 | .629 | .62 | .77 |
| | % | - | - | .33 | 1. | - | - | - | .1 | .1 |
| | Enseignant Qualifie | .060 | .217 | .6 | .000 | .040 | .148 | .644 | .56 | .01 |
| | enseignant | .1 | - | .43 | - | 1. | - | - | - | - |
| | Nbre | .75 | .385 | .0 | .040 | .000 | .019 | .125 | .448 | .020 |
| | etab_primaire | .4 | - | - | - | - | 1.00 | .2 | .0 | - |
| | %FE | .73 | .063 | .197 | .148 | .019 | .0 | .93 | .49 | .919 |
| | Qualifie | .0 | .2 | - | - | - | .293 | 1. | - | - |
| | Nbre | .05 | .06 | .629 | .644 | .125 | .000 | .000 | .199 | .213 |
| | college | - | - | .06 | .1 | - | .049 | - | 1. | - |
| Nbre de | .100 | .185 | .2 | .56 | .448 | - | .199 | .000 | .275 | |
| classe | - | .1 | .07 | .1 | - | - | - | - | 1. | |
| Covariance | %ecole | .611 | .65 | .7 | .01 | .020 | .919 | .213 | .275 | .000 |
| | prive | .1 | - | .00 | - | .0 | .010 | .0 | - | - |
| | Ratio | .30 | .048 | .1 | .007 | .04 | - | .00 | .001 | .018 |
| | elev/classe | - | .4. | - | - | - | - | .1 | - | .0 |
| | Ration | .048 | .958 | .069 | .164 | .049 | .009 | .16 | .011 | .30 |
| | elev/enseign | .0 | - | .02 | .0 | .0 | - | - | .0 | .0 |
| | % | .01 | .069 | .7 | .19 | .04 | .002 | .026 | .00 | .01 |
| Enseignant Qualifie | - | - | .01 | .1 | - | - | - | .0 | .0 | |
| | .007 | .164 | .9 | .16 | .001 | .003 | .056 | .01 | .03 | |

| | | | | | | | | | |
|---------------|------|------|------|------|-----------|-----------|------|---------|-----------|
| enseignant | .0 | - | .00 | - | .0 | - | - | - | - |
| | 04 | .049 | 4 | .001 | 03 | 6.797E-05 | .002 | .001 | 9.376E-05 |
| Nbre | .0 | - | - | - | - | .004 | .0 | 8. | - |
| etab_primaire | 10 | .009 | .002 | .003 | 6.797E-05 | | 05 | 200E-05 | .005 |
| %FE | .0 | .1 | - | - | - | .005 | .0 | - | - |
| Qualifie | 00 | 16 | .026 | .056 | .002 | | 64 | .001 | .004 |
| Nbre | - | - | .00 | .0 | - | 8.20 | - | .0 | - |
| college | .001 | .011 | 0 | 01 | .001 | 0E-05 | .001 | 01 | .001 |
| Nbre de | - | .0 | .00 | .0 | - | - | - | - | .0 |
| classe | .018 | 30 | 1 | 03 | 9.376E-05 | .005 | .004 | .001 | 07 |

Annexe 2 : VIF des variables initiales considérées

| Model | Collinearity Statistics 2017-2018 | | Collinearity Statistics 2018-2019 | |
|-----------------------|-----------------------------------|--------|-----------------------------------|--------|
| | Tolerance | VIF | Tolerance | VIF |
| (Constant) | | | | |
| Nbre etab_primaire | .023 | 43.482 | .041 | 24.458 |
| Nbre de classe | .024 | 41.699 | .025 | 39.946 |
| enseignant | .274 | 3.643 | .292 | 3.430 |
| % Enseignant Qualifie | .637 | 1.571 | .502 | 1.993 |
| %FE Qualifie | .343 | 2.914 | .272 | 3.682 |
| Ratio elev/classe | .249 | 4.009 | .623 | 1.605 |
| Ration elev/enseign | .307 | 3.261 | .419 | 2.389 |
| Nbre college | .064 | 15.653 | .150 | 6.667 |
| %ecole prive | .377 | 2.650 | .239 | 4.176 |

Annexe 3 : La régression logistique

L'analyse explicative permet d'aller au-delà des analyses de nature descriptive, pour mieux apprécier l'effet net des différentes variables explicatives (ou facteurs). Pour répondre à un tel objectif, il faut nécessairement procéder à des analyses explicatives multivariées qui permettent d'identifier l'effet net de chaque facteur. Le choix des méthodes d'analyse multivariée dépend de la nature de la variable dépendante. Etant donné que la variable dépendante est dichotomique (« a fait la transition primaire-collège ou pas »), une des méthodes adaptées est la régression logistique binaire. Dans la régression logistique binaire, une variable dépendante de nature dichotomique (prenant les valeurs 1 ou 0) est expliquée par un ensemble de variables qui peuvent être qualitatives ou quantitatives. Dans le cas présent, la variable à expliquer est **la probabilité qu'un enfant de 12-15 ans ait fait la transition primaire-collège**. Ce qui est modélisé dans la régression logistique, c'est la quantité appelée *odds* et qui est le rapport de deux probabilités. La probabilité que l'événement survienne (P) et la probabilité que celui-ci ne survienne pas ($1-P$). En considérant X_i variables indépendantes (i allant de 1 à k), l'équation de régression logistique peut s'écrire :

$$\frac{P}{1-P} = e^{B_0 + B_1 X_1 + \dots + B_k X_k} = e^{B_0} \prod_{i=1}^{i=k} e^{B_i X_i}$$

où les B_i représentent les coefficients de régression ; le facteur par lequel le *odds* change lorsque la $i^{\text{ème}}$ variable indépendante passe de la valeur 0 à la valeur 1.

Dans la comparaison de deux sous-populations ou catégories d'une variable indépendante (dans lesquelles la probabilité que l'événement survienne est respectivement de P_1 et P_2), ce qui est examiné c'est le rapport

$$\frac{\frac{P_2}{1-P_2}}{\frac{P_1}{1-P_1}}$$

appelé *rapport des chances* ou *odds ratio* en anglais. Le rapport des chances s'interprète en termes d'écart par rapport à une modalité de référence.

Le rapport des chances varie entre 0 et l'infini : $[0, \infty[$. La valeur 1 étant associée à la catégorie de référence, un rapport de chances compris entre 0 et 1 signifie des chances moindres de vivre l'événement d'intérêt comparativement à la modalité de référence. Par

contre, une valeur du rapport de chances supérieure à 1 signifie des chances plus importantes de vivre l'événement d'intérêt comparativement à la modalité de référence.

Supposons que la probabilité de faire la transition primaire-collège des filles et des garçons est respectivement de P_f et P_g . Si $P_f = 0,40$ et si $P_g = 0,70$, alors les *Odds* de la transition primaire-collège sont respectivement de 0,67 et de 2,33. En considérant les filles comme la catégorie de référence, le rapport de chances (*odds ratio*) associé aux garçons est de **3,5**, ce qui signifie que les garçons ont 3,5 fois la chance de faire la transition, comparés aux filles. Inversement, si on considère les garçons comme la catégorie de référence, alors le rapport de chances associé aux filles est de **0,29**. Les filles ont donc 0,29 fois la chance des garçons de faire la transition. Une autre manière de mieux rendre compte de cet écart est de prendre le complément à 100 de 29 %, ce qui donne 71 %. On dira alors que les filles ont 71 % moins de chances de faire la transition, comparées aux garçons.

Annexe 3 : Résultats de l'étude quantitative en Côte d'Ivoire

Projet APPRENDRE

**« Comprendre la transition primaire-collège
au Burkina Faso, au Cameroun et en Côte d'Ivoire »**

RAPPORT D'ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES

COTE D'IVOIRE

Auteurs

Équipe de recherche de Côte d'Ivoire :

Juin 2022

Sommaire

| | |
|--|-------------------|
| <u>INTRODUCTION.....</u> | <u>108</u> |
| <u>I. RAPPELS METHODOLOGIQUES.....</u> | <u>109</u> |
| 1.1. CALCUL DU TAUX DE TRANSITION ÉCOLE-COLLÈGE (TTEC) À PARTIR DES STATISTIQUES SCOLAIRES..... | 110 |
| 1.2. CALCUL DU TTEC À PARTIR DES DONNÉES D'ENQUÊTES AUPRÈS DES MÉNAGES..... | 110 |
| 1.3. MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES | 111 |
| <u>II. RESULTATS</u> | <u>111</u> |
| 2.1. TAUX DE TRANSITION ÉCOLE-COLLÈGE : COMPARAISON DES STATISTIQUES SCOLAIRES AUX ENQUÊTES AUPRÈS DES MÉNAGES | 111 |
| 2.2. ANALYSE DU TAUX DE TRANSITION ÉCOLE-COLLÈGE AU NIVEAU DES LOCALITÉS ADMINISTRATIVES | 114 |
| 2.3. ANALYSE DES DÉTERMINANTS DE LA TRANSITION ÉCOLE-COLLÈGE AU NIVEAU INDIVIDUEL..... | 118 |
| <u>CONCLUSION</u> | <u>127</u> |
| <u>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</u> | <u>129</u> |
| <u>ANNEXES</u> | <u>130</u> |

Introduction

L'objectif général du projet « comprendre la transition primaire-collège au Burkina Faso, au Cameroun et en Côte d'Ivoire » est de « connaître les facteurs institutionnels, scolaires et extra-scolaires qui entravent ou favorisent la transition des apprenants entre l'école et le collège ».

Plus spécifiquement, la recherche vise à :

1. Identifier les causes institutionnelles qui freinent la transition école-collège ;
2. Déterminer les raisons socio-économiques des familles qui limitent la transition école-collège ;
3. Identifier les stratégies d'adaptation des élèves de 6ème ;
4. Identifier les pratiques enseignantes facilitant la transition école-collège ;
5. Montrer l'effet de la répartition spatiale des collèges et des ratios d'encadrement sur la transition école-collège ;
6. Analyser les réponses institutionnelles pour l'amélioration de la transition école-collège, particulièrement pour les filles du milieu rural et les apprenants à besoins spécifiques/en situation de handicap ;
7. Examiner la participation des partenaires (familles, élus, communautés...) dans l'organisation de la transition école-collège.

Pour répondre à ces objectifs, une approche méthodologique mixte a été adoptée, alliant analyse de données quantitatives et analyse de données qualitatives. Les objectifs 2 et 5 de la recherche impliquent le recours à des données quantitatives. Ainsi, des données d'enquête auprès des ménages, représentatives au niveau national, sont mobilisées pour répondre à l'objectif 2, alors que des données issues des statistiques scolaires sont utilisées pour répondre à l'objectif 5.

Pour la Côte d'Ivoire, pour répondre à l'objectif 5 de la recherche, nous recourons aux données issues des statistiques scolaires de trois années scolaires, à savoir 2010-2011, 2014-2015 à 2018-2019. Pour répondre à l'objectif 2 de la recherche, nous recourons aux données de l'Enquête Niveau de Vie (ENV) de 2015 auprès des ménages. Le présent rapport donne les

résultats issus des analyses réalisées sur ces données. Un rappel méthodologique est fait au préalable.

V. Rappels méthodologiques

Comme mentionné précédemment, les objectifs spécifiques 2 et 5 de la recherche impliquent le recours à des données quantitatives, notamment les statistiques scolaires et les enquêtes nationales auprès des ménages. Le tableau 1 résume les apports et les limites de chacune des deux sources pour l'analyse de la transition école-collège (TEC). Il s'agit des apports et limites aussi bien en termes de mesure de la variable d'intérêt (la transition école-collège), mais aussi en termes de facteurs explicatifs de la TEC.

Tableau 1 : Apports et limites de chacune des sources de données quantitatives pour l'analyse de la transition école-collège

| Source de données | Apports | Limites |
|-----------------------------|--|---|
| Statistiques scolaires | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mesure annuelle du taux de transition école-collège (TTEC) ✓ Analyse des tendances du TTEC ✓ Analyse des différences spatiales du TTEC ✓ Analyse des différences spatiales au-delà du premier niveau de découpage géographique ✓ Analyse des liens entre d'une part la répartition spatiale de l'offre et les ratios d'encadrement et, d'autre part, le TTEC ✓ Analyse des différences du TTEC selon le sexe. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Limite dans la prise en compte des facteurs familiaux (p.e. statut économique du ménage, caractéristiques des parents). |
| Enquêtes auprès des ménages | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analyse de la TEC pour une génération d'enfants ou d'adolescents ✓ Analyse de la TEC selon le premier niveau de division administrative du pays ✓ Analyse de la TEC en fonction des caractéristiques du chef de ménage et du ménage (ex. : niveau d'éducation et sexe du chef de ménage, statut économique du ménage...) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Série des TTEC par période (celle des enquêtes) et non annuelle ✓ Difficulté d'aller au-delà de niveaux géographiques plus fin car les données sont généralement représentatives au premier niveau géographique. |

5.1. Calcul du taux de transition école-collège (TTEC) à partir des statistiques scolaires

$$\text{TTEC} = [(\text{Nouveaux entrants en } 6^{\text{ème}} \text{ année en cours)} / (\text{Effectif de CM2 année précédente})] * 100$$

Nouveaux entrants en $6^{\text{ème}}$ année en cours = Effectif de $6^{\text{ème}}$ année en cours – Effectif des redoublants de $6^{\text{ème}}$ année en cours

Données nécessaires : sur la période des 10 dernières années et pour les deux premiers niveaux de découpage administratif du pays (région et province), les informations suivantes ont été documentées:

- Effectif de la classe de CM2 de l'année $t-1$ et l'effectif de la classe de $6^{\text{ème}}$ de l'année t , par sexe;
- Effectif des redoublants de la classe de $6^{\text{ème}}$ de l'année t , par sexe.

5.2. Calcul du TTEC à partir des données d'enquêtes auprès des ménages

Dans un premier temps, il s'agit de faire le choix d'un groupe d'enfants censés avoir dépassé l'âge officiel de la scolarisation au primaire et qui devraient potentiellement se retrouver au post-primaire. Il a été convenu de considérer le groupe d'âge des 12-15 ans.

$$\text{TTEC} = [(\text{Parmi les 12-15 ans ayant achevé le CM2, ceux ayant accédé au post-primaire}) / (\text{Effectif des 12-15 ans ayant atteint le CM2})] * 100$$

Données nécessaires : Pour chaque enquête auprès des ménages considérée, disposer des questions suivantes :

- A déjà été à l'école;
- Si fréquente au moment de l'enquête, la classe fréquentée;
- Si ne fréquente plus l'école, la dernière classée achevée.

Les informations sur l'âge et le sexe disponibles dans toutes les enquêtes auprès des ménages, permettent la sélection de la population des 12-15 ans et la production des résultats par sexe.

5.3.Méthodes d'analyse des données quantitatives

Plusieurs méthodes d'analyse statistique et représentations visuelles sont mobilisées pour la partie quantitative de la recherche. Ainsi :

- Pour l'analyse des liens entre les caractéristiques de l'offre, de la demande et la TEC à l'échelle du premier niveau de découpage administratif (13 régions au Burkina, 10 régions au Cameroun, 33 régions en Côte d'Ivoire), recours est fait à l'outil cartographique et à des graphiques illustratifs des tendances;
- Pour l'analyse des liens entre les caractéristiques de l'offre, de la demande et la TEC à l'échelle du deuxième ou troisième niveau de découpage administratif, en fonction de la disponibilité des données et compte tenu du nombre relativement important d'observations (par exemple en Côte d'Ivoire, on a 33 régions et plus de 107 départements), recours est fait à des analyses de régression linéaire pour identifier les variables qui expliquent davantage la variance du TEC à l'échelle des localités;
- Pour l'analyse des facteurs de la demande et de l'offre dans l'explication de la TEC au niveau micro (enfant), nous recourons à la régression logistique binomiale pour déterminer les facteurs qui influent davantage sur la probabilité pour un enfant de faire ou non la transition de l'école vers le collège.

VI. Résultats

6.1.Taux de transition école-collège : comparaison des statistiques scolaires aux enquêtes auprès des ménages

Les taux de transition école-collège issus des statistiques scolaires ne peuvent pas être rigoureusement comparables à ceux issus des enquêtes auprès des ménages. La différence entre les deux mesures du TTEC tient à trois facteurs principaux : i) les questions à la base de la mesure de la participation scolaire ; ii) les périodes de références et iii) les populations à risque.

6.1.1. Questions à la base de la mesure de la participation scolaire

Les résultats sur la participation scolaire à partir des statistiques scolaires sont issus des « enquêtes statistiques annuelles », généralement réalisées en début du second trimestre et qui, entre autres questions sur l'établissement et l'environnement scolaire, permettent de collecter des informations sur les effectifs d'élèves inscrits par classe, sexe et âge, au cours de l'année scolaire de référence.

Les enquêtes auprès des ménages, par contre, collectent des informations sur la fréquentation scolaire de chaque enfant d'âge scolaire au cours d'une année scolaire de référence, au moment de l'enquête.

6.1.2. Périodes de référence

L'enquête statistique annuelle collecte l'information sur l'année scolaire en cours et à la même période pour tous les établissements scolaires. Par exemple, pour l'année scolaire 2019-2020, l'enquête statistique scolaire collectera l'effectif actualisé des élèves inscrits au cours des mois de janvier-février 2020.

Dans le cadre d'une enquête auprès des ménages qui a lieu, par exemple, entre décembre 2019 et février 2020, bien que l'année de référence soit l'année 2019-2020, la période à laquelle la question sur la fréquentation scolaire de l'enfant est posée (décembre, janvier ou février), entraînera nécessairement une variation en termes de niveau de fréquentation scolaire comparativement à l'enquête statistique annuelle. En outre, dans le cas d'une enquête auprès des ménages, la question sur la fréquentation scolaire est posée à une personne de référence (en l'occurrence le chef de ménage) alors que dans le cas de l'enquête statistique annuelle, ces informations sont renseignées par le directeur d'école.

6.1.3. Populations de référence

Comme cela apparaît explicitement dans les formules de calcul du TTEC à travers les deux sources, les statistiques scolaires nous permettent de calculer des TTEC annuels, nécessitant des données sur deux années scolaires successives, alors que la formule proposée pour les enquêtes auprès des ménages, s'intéresse à une tranche d'âge, donc une cohorte

d'enfants, en l'occurrence, ici, les 12-15 ans¹. En outre, le calcul du TTEC à partir des statistiques scolaires considère l'ensemble des effectifs scolarisés indépendamment de l'âge. Ces différences d'approche dans la mesure entraînent nécessairement des différences dans les niveaux entre les deux sources. Le TTEC annuel issu des statistiques scolaires rend davantage compte des conditions du moment (celle de l'année scolaire de référence), alors que le TTEC du groupe d'âge 12-15 ans prend en compte une période un peu plus longue d'observation (allant jusqu'à 4 ans avant l'enquête), dans la mesure où certains enfants de 12-15 ans ont pu connaître leur transition quelques années avant la date de l'enquête. L'avantage de considérer une tranche d'âge est qu'il permet de s'affranchir des fluctuations annuelles et d'avoir une mesure plus stable. En termes de niveau, on s'attendrait à des niveaux de TTEC plus élevés à partir de l'enquête auprès des ménages comparativement aux statistiques scolaires.

L'examen du tableau 2 révèle qu'au niveau national, le taux de transition école-collège calculé à partir de l'Enquête Niveau de Vie des Ménages (ENV 2015) est de 74% comparé à 82% pour les statistiques scolaires de l'année scolaire 2014-2015, soit 8 points de pourcentage d'écart. Une telle différence apparaît raisonnable au regard des limites de la comparabilité présentées précédemment. Les écarts par districts sont toutefois très variables, avec des régions où les écarts (en valeur absolue) sont inférieurs à 10 points de pourcentage (Comoé, Denguélé, lagunes, Savanes, Vallée du Bandama, Zanzan) et les autres où ces écarts dépassent 10 points de pourcentage en valeur absolue. ~~Le test de variance entre les deux séries de transition qui présente un coefficient de corrélation de 4% atteste la similarité des deux approches de calcul.~~

Tableau 2 : Les taux de transition (en %) école-collège à partir de l'enquête ENV de 2015 et des statistiques scolaires 2014-2015 de Côte d'Ivoire

| | EN V 2015 (12 - 15 ans) | Stat Scolaire (2013- 2014 / 2014 - 2015) | E cart |
|-----------------------------------|-------------------------------|---|-----------|
| Ville d'Abidjan | 8 | 74,9 | 19,55 |
| District Autonome de Yamoussoukro | 2 | 80,9 | 5,79 |
| Bas-Sassandra | 8 | 53,5 | - |
| Comoé | | 92,6 | 28,76 |
| | | 82,34 | 5 |
| | | 87,08 | |

¹ Certaines enquêtes auprès des ménages collectent des données sur la fréquentation scolaire au cours de deux années scolaires consécutives avant l'enquête.

| | | | | | |
|--------------------------|----------|-------------|--------------|-------------|---|
| | 9 | | | ,61 | 0 |
| Denguélé | 6 | 77,6 | 77,27 | ,39 | - |
| Goh – Djiboua | 4 | 67,5 | 79,76 | 12,23 | - |
| Lacs | 7 | 77,5 | 88,58 | 11,02 | 1 |
| Lagunes et autres villes | 7 | 72,6 | 71,42 | ,25 | - |
| d'Abidjan | 5 | 58,2 | 78,01 | 19,77 | 1 |
| Montagnes | 8 | 85,2 | 65,57 | 9,72 | 1 |
| Sassandra – Marahoue | 6 | 75,8 | 73,92 | ,94 | - |
| Savanes | 4 | 78,4 | 87,64 | 9,20 | 1 |
| Vallée du Bandama | 8 | 79,4 | 68,19 | 1,29 | - |
| Woroba | 6 | 58,5 | 66,62 | 8,06 | - |
| Zanzan | | 73,9 | 82,15 | 8,18 | - |
| Côte d'Ivoire | 6 | | | | |

6.2. Analyse du taux de transition école-collège au niveau des localités administratives

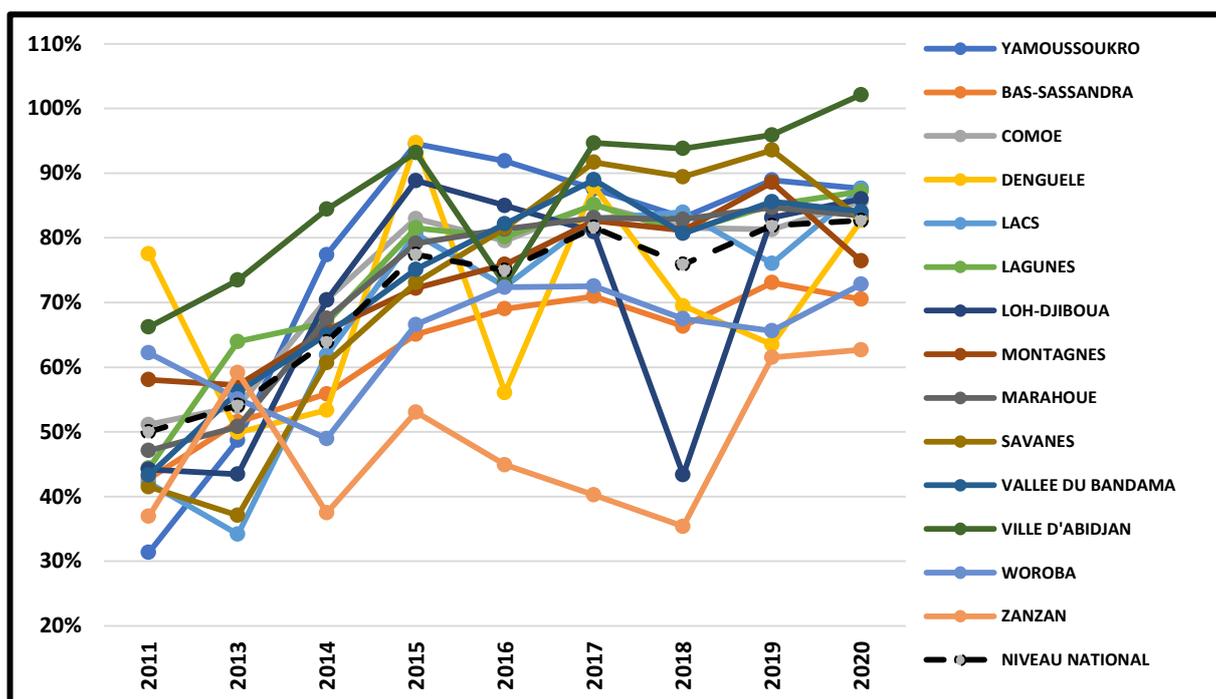
Pour répondre à l'objectif 5 de la recherche « Montrer l'effet de la répartition spatiale des collèges et des ratios d'encadrement sur la transition école-collège », un ensemble d'informations ont été collectées à partir des statistiques scolaires sur une période de 10 ans, soit de 2010-2011 à 2019-2020. Nous présentons dans un premier temps quelques résultats descriptifs de l'évolution du TTEC au niveau régional et provincial au cours de la période décennale. Dans un second temps, nous abordons les déterminants du TTEC au niveau province, c'est-à-dire les variables de l'offre et de l'environnement scolaire qui influent le plus sur le niveau TTEC à l'échelle de la province.

6.2.1. Évolution du taux de transition école-collège

d) Évolution au niveau district

L'évolution des TTEC par district au cours de la période décennale (graphique 1), une amélioration et une nette progression du niveau de ce ratio. Ceci traduit l'impact positif des mesures et politiques mises en œuvre par le gouvernement au lendemain de la Crise Post-électorale de 2011. Cette amélioration est encore plus perceptible au niveau des districts de Yamoussoukro, des Lacs et des Savanes affichent un taux de transition qui a doublé entre 2011 et 2020. Ces différents districts avaient un taux de transition inférieur à 50% en 2011. Nous observons également une légère amélioration du ratio dans les districts présentant un niveau supérieur à 60% en 2011. Toutefois, des fluctuations importantes affectent les districts. Certains districts, à l'instar de Zanzan, Denguélé et Goh-Djiboua sont également soumis à des effets de saisonnalité signe d'effets transitoires de contre-performance à court terme.

Graphique 1 : Évolution du TTEC (en %) par district en Côte d'Ivoire de 2010-2011 à 2019-2020



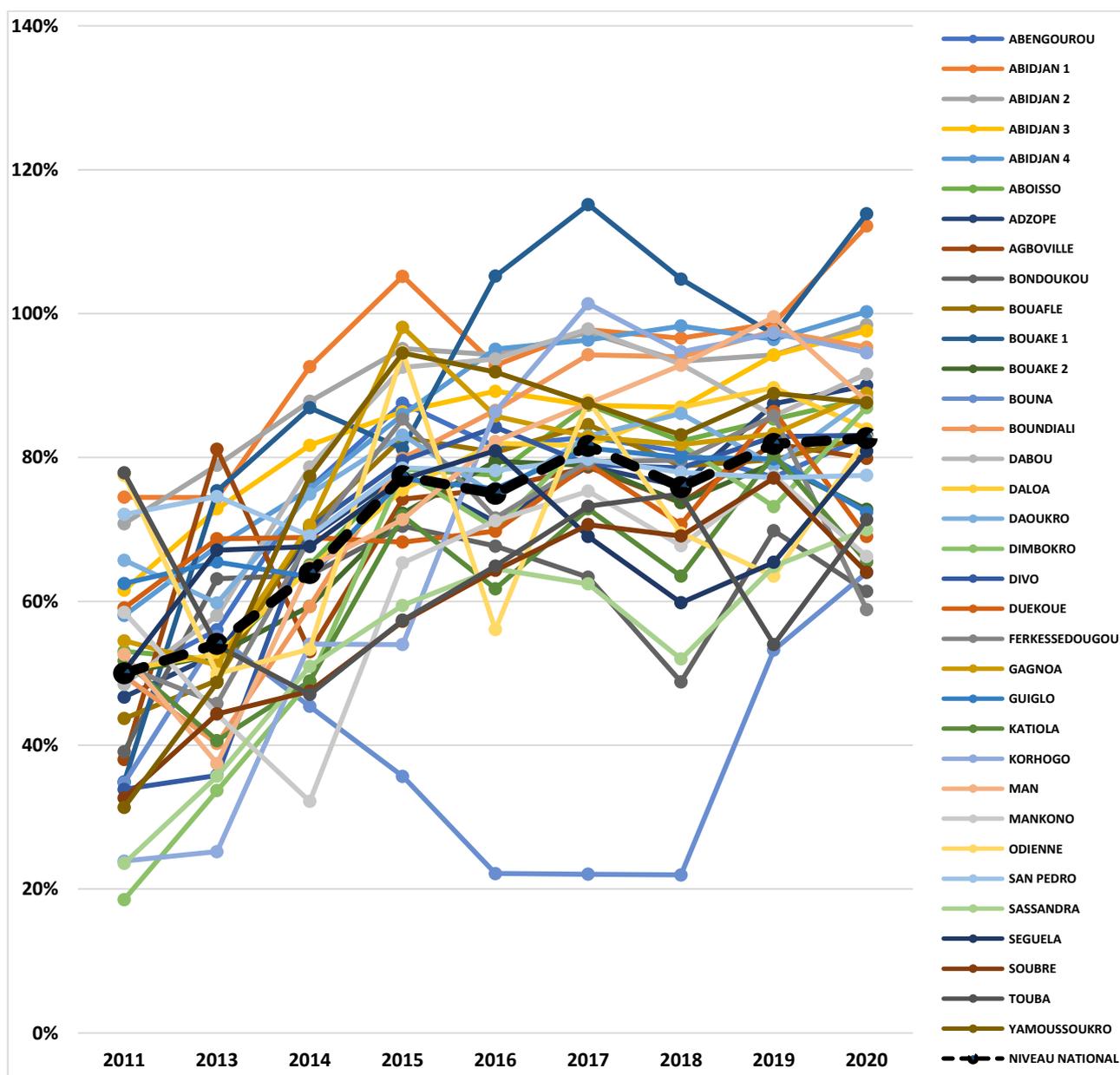
Source : Calcul des auteurs à partir des statistiques scolaires des ministères en charge de l'éducation.

e) Évolution au niveau régional

Les tendances observées précédemment au niveau des districts, sont davantage explicites au niveau régional et mettent clairement en évidence l'impact négatif de la crise sur la poursuite de la scolarisation (graphique 2).

En effet, la baisse du TTEC est particulièrement forte dans les régions de Gagnoa, du Bouna et de Bouafle.

Graphique 2 : Évolution du TTEC (en %) par Région en Côte d'Ivoire de 2010-2011 à 2019-2020



Source : Calcul des auteurs à partir des statistiques scolaires des ministères en charge de l'éducation.

6.2.2. Déterminants du taux de transition école-collège au niveau province

Une dizaine de variables ont été renseignées sur l'offre et l'environnement scolaire au cours de la période décennale. Il s'agit notamment du :

- Nombre d'écoles primaires ;
- Nombre de classes du primaire ;
- Nombre de groupes pédagogiques ;
- Nombre d'enseignants du primaire ;
- % d'enseignants qualifiés du primaire ;
- % de femmes enseignantes du primaire ;

- Ratio élèves/classe au primaire ;
- Ratio élèves/enseignant au primaire ;
- Nombre de collèges ;
- Nombre de classes de collège ;
- % de collèges privés.

Plusieurs de ces variables sont très fortement corrélées entre elles (annexe 1), ce qui pose un problème de *multicolinéarité*². L'analyse des tests de multicolinéarité³ (annexe 2) confirme cette forte corrélation entre plusieurs variables et nous a amené à un faire le choix d'un nombre réduit de variables.

Nous avons appliqué l'analyse de régression linéaire sur trois années scolaires, en début de la période décennale (2010-2011), en milieu de période (2014-2015) et en fin de période (2019-2020). Le tableau 3 révèle que la part de variance (R^2) des TTEC au niveau des 35 DRENET est expliqué, en moyenne, à plus de 39% par les modèles établis. Autrement dit, la transition école-collège est expliquée à plus de 39% par les facteurs portant sur l'allocation des ressources, le développement des infrastructures scolaires, la planification du système éducatif et l'efficacité interne du système. Ce fait se justifie également par la significativité globale des différents modèles à la lumière du test de Fisher. Cependant, 61% de la variabilité de la transition école-collège trouve leurs sources en dehors du modèle établi. On pourrait ainsi penser aux variables relevant de la demande ou d'autres variables contextuelles en lien avec la situation socio-économique des DRENET. Par ailleurs, nous observons une croissance de la part de la variance au fur et à mesure que les années progressent. En d'autres termes, il existe un point optimal d'amélioration des dotations du système éducatif qui permettrait à lui seul de déterminer

L'analyse de la significativité individuelle révèle l'état transitoire des facteurs explicatifs de la transition école-collège. Aucune variable n'est simultanément significative dans les trois (03) modèles. Nous déduisons qu'aucun levier spécifique ne peut permettre l'amélioration pertinente et durable du taux de transition école-collège. Seule une politique

² Une multicolinéarité prononcée a pour conséquence un accroissement de la variance des coefficients de régression, les rendant ainsi instables et difficiles à interpréter.

³ Il existe plusieurs indicateurs permettant de tester la multicolinéarité. L'un des plus utilisés est le facteur d'inflation de la variance, en anglais Variance Inflation Factor (VIF). On estime généralement que des valeurs de VIF supérieures à 4 impliquent des investigations plus poussées sur les variables, alors que des valeurs au-delà de 10 sont le reflet de sérieux problèmes de multicolinéarité.

visant le renforcement global de l'efficacité interne et externe du système éducatif pourra permettre d'obtenir un impact meilleur de long terme sur le taux de transition école-collège.

En 2011, l'effectif moyen pris en charge par un enseignant et le nombre de collèges sont les facteurs déterminants de la transition école-collège. Le défi qui se présentait ainsi est la construction est le recrutement massif des enseignants d'autant plus que le coefficient de régression est négatif, vu que la Côte d'Ivoire traversait une crise socio-politique sévère et qui a conduit à la destruction de plusieurs infrastructures scolaires. En effet, une hausse d'un 1% du ratio du nombre d'élèves par classe, toute chose étant égale par ailleurs, induit à minima une baisse de 4,6% du taux de transition école-Collège. En 2015, ce défi semble être temporairement résorbé laissant apparaître la problématique de la qualité de l'enseignement. Le recrutement d'enseignants de qualité impacte ainsi positivement l'amélioration du taux de transition école-collège de plus de 47,2%.

Compte tenu du retour à la stabilité post-crise et l'accroissement de la taille de la population cible, l'amélioration du taux de transition école-collège tient surtout au défi de la construction de nouvelles écoles, avec une participation plus accrue de la sphère privée ; et la révision du processus de recrutement des enseignants. Au regard de la significativité des coefficients, nous retenons que le recrutement d'enseignants de qualité devient le point central de l'amélioration de la transition école-collège.

Ces deux premiers résultats soulèvent l'importance de la question de l'allocation des ressources éducatives (personnel enseignant qualifié et infrastructures scolaires) dans l'explication des variations des taux de transition au niveau local, notamment au niveau des Directions Régionales de l'éducation.

Tableau 3 : Coefficients de régression linéaire des taux de transition école-collège au niveau Région en Côte d'Ivoire

| Variables | Modèle 2010 - 2011 | | | Modèle 2014-2015 | | | Modèle 2019 – 2020 | | |
|--|-----------------------|---------------|----------------|---------------------|----------------|---------------|-----------------------|---------------|--------|
| | E | | E | | E | | E | | |
| | Ef ffets bruts | ffets Nets | ffets bruts | ffets Nets | ffets bruts | ffets Nets | ffets bruts | ffets Nets | |
| Environnement du primaire (année n-1) | | | | | | | | | |
| % Enseignants qualifiés | 0,131 | - | 0,173 | - | 1 | 0 | 0,214 | - | 0, |
| % femmes enseignantes | 165 | 0, | 0,004 | - | 0 | 0 | 0, | 0, | 0, |
| | | | | | ,9e-07 | ,653** | 893*** | 476*** | 900*** |
| | | | | | ,673** | ,604* | | | |

| | | | | | | |
|---|-------|----------|--------|---------|-------|----------|
| Ration élèves par enseignant au primaire | - | - | - | - | 0, | - |
| | 0,005 | 0,012** | 0,004 | 0,009 | 01 | 0,002 |
| Environnement du post-primaire (Année n) | | | | | | |
| Nombre de collèges | 2, | 0 | 3 | 2 | 1, | 4, |
| | 0e-05 | ,002** | ,8e-05 | ,2e-04 | 8e-05 | 8e-04 |
| %collèges privés | - | - | 0 | 0 | 0, | 0, |
| | 0,093 | 0,119 | ,290** | ,17 | 306** | 146 |
| Constante | | 1,089*** | | 0,396 | | 0,124 |
| R2 | | 21% | | 52% | | 44% |
| N | | 33 | | 34 | | 34 |
| Test de significativité globale du modèle | | 2,32* | | 6,25*** | | 19,40*** |

Source : Analyse des auteurs à partir des données de l'Enquête sur le niveau de vie des ménages (ENV, 2015). Note : Réf. = modalité de référence. *p<0,05 ; **p<0,01 ; ***p<0,001

6.3. Analyse des déterminants de la transition école-collège au niveau individuel

La variable dépendante, à savoir la *probabilité pour un enfant de 12-15 ans d'avoir fait la transition primaire-collège* est dichotomique : 1 s'il a fait la transition et 0 sinon. La régression logistique (binomiale ou binaire) est l'une des méthodes statistiques adaptée à l'étude de telles variables⁴. Les coefficients de la régression logistique dénommées *odds ratios* ou rapports de chances (ou rapports de cotes), ont des valeurs variant de 0 à l'infini. La valeur 1 étant associée à la catégorie de référence, un rapport de chances compris entre 0 et 1 signifie des chances moindres de vivre l'évènement d'intérêt comparativement à la modalité de référence. Par contre, une valeur du rapport de chances supérieure à 1 signifie des chances plus importantes de vivre l'évènement d'intérêt comparativement à la modalité de référence.

En ce qui concerne les variables indépendantes, en partant de la revue de littérature sur les déterminants de la scolarisation (p.e., Lloyd et Blanc, 1996 ; Buchmann and Hannum, 2001 ; Kobiané, 2006, Kobiané, 2014) et en fonction des données de l'Enquête Multisectorielle Continue (EMC) de 2014, nous avons considéré un certain nombre de variables individuelles (caractéristiques de l'enfant), du chef de ménage, du ménage et de

⁴ Cf. annexe 3, pour plus de détails sur la régression logistique.

l'offre scolaire⁵. Les tests de multicolinéarité réalisés ont permis de retenir la liste définitive des variables indépendantes qui sont :

- Caractéristiques individuelles : *âge, sexe et lien de parenté de l'enfant avec le chef de ménage;*
- Caractéristiques du chef de ménage : *sexe et niveau d'instruction du chef de ménage;*
- Caractéristiques du ménage : *niveau de vie du ménage, Nombre d'enfants à bas âge dans le ménage (0 – 5 ans), Nombre d'enfants d'âges scolaires (12 - 15 ans);*
- Offre Scolaire : *District de résidence et de fréquentation scolaire.*

En plus du modèle global pour l'ensemble de la Côte d'Ivoire et les deux sexes réunis (tableau 4), quatre autres modèles ont été produits. Les modèles urbain et rural (tableau 5), afin de voir si les déterminants de la transition primaire-collège diffèrent entre le milieu urbain et le milieu rural et les modèles par sexe (tableau 6), pour voir si les déterminants de la transition primaire-collège sont différents pour les filles et les garçons.

6.3.1. Déterminants au niveau national

En considérant les effets nets des variables dans le modèle sur l'ensemble du pays établi (tableau 4), excepté le lien de parenté avec le chef de ménage, il ressort que toutes les autres variables ont des effets statistiquement significatifs. Il s'agit de l'âge de l'enfant, de son sexe, de l'âge, du sexe et du niveau d'instruction du chef de ménage, du niveau de vie du ménage et le district de fréquentation.

Le coefficient associé à l'âge est bien en cohérence avec ce qu'on attend, puisque plus l'enfant est âgé, plus il a des chances d'avoir pu réaliser la transition primaire-collège, notamment dans le contexte de nos systèmes éducatifs où le redoublement est permis et où les stratégies familiales peuvent permettre à un enfant de passer d'une école à une autre, même en cas d'échec. Ainsi, au niveau national, une année d'âge de plus multiplie par 1,46 les chances d'un enfant de réaliser la transition primaire-collège. Cet effet de l'âge se maintient quel que soit le modèle considéré (tableaux 5 et 6) mais moins amplifié à l'état brut.

Tableau 4 Rapports de chances (Odds ratios) associés à la probabilité de transiter de l'école primaire au collège au niveau national.

| Variables | Effet s Bruts | Eff ets Nets |
|-------------------------------------|------------------|-----------------|
| Caractéristiques de l'enfant | | |

⁵ Certaines de ces variables (sexe du chef de ménage, niveau d'instruction du chef de ménage, niveau de vie du ménage, nombre d'enfants d'âge scolaire, etc.) rendent compte de la situation au moment de l'enquête, alors que la transition école-collège pourrait intervenir quelques années avant l'enquête, ce qui pose le problème de l'antériorité des facteurs ou des déterminants. Mais le biais est relativement limité, dans la mesure où ces variables ne changent pas énormément dans le cours terme.

| | | | |
|--|------------------------------------|-------|------|
| <i>Age</i> | | 1,38* | 1,46 |
| <i>Sexe</i> | | ** | *** |
| | Masculin | Ref | Ref |
| | | 0,72* | 0,62 |
| | Féminin | ** | *** |
| <i>Lien de parenté avec le chef de ménage</i> | Fils/fille | Ref | Ref |
| | | 1,37* | |
| | Autre parent proche | ** | 1,06 |
| | Autre parent/Non apparenté | ** | 0,86 |
| Caractéristiques du chef de ménage | | | |
| <i>Sexe</i> | Masculin | Ref | Ref |
| | | 1,25* | 1,90 |
| | Féminin | * | *** |
| <i>Niveau d'instruction</i> | Aucun | Ref | Ref |
| | | 1,68* | 1,66 |
| | Primaire | ** | *** |
| | | 5,88* | 5,24 |
| | Secondaire et Plus | ** | *** |
| Environnement Familial | | | |
| <i>Niveau de vie</i> | Très Pauvre | Ref | Ref |
| | | 2,02* | 1,97 |
| | Pauvre | ** | *** |
| | | 2,48* | 2,31 |
| | Intermédiaire | ** | *** |
| | | 3,52* | 2,72 |
| | Nanti | ** | *** |
| | | 5,20* | 3,80 |
| | Très Nanti | ** | *** |
| <i>Nombre d'enfants à bas âge dans le ménage (0 - 5 ans)</i> | | 0,70* | 0,85 |
| | | ** | ** |
| <i>Nombre d'enfants d'âges scolaires dans le ménage (6 - 15 ans)</i> | | 0,99 | 1,19 |
| | | | *** |
| Offre Scolaire | | | |
| <i>District de résidence et de fréquentation</i> | Yamoussoukro | Ref | Ref |
| | | 0,16* | 0,19 |
| | Bas-Sassandra | ** | *** |
| | Comoé | 0,7 | 0,99 |
| | | 0,21* | 0,46 |
| | Denguélé | ** | ** |
| | | 0,60* | |
| | Gôh-Djiboua | * | 0,76 |
| | | 0,55* | |
| | Lacs | ** | 0,69 |
| | Lagunes et Autres villes d'Abidjan | 0,71 | 0,86 |
| | | 0,35* | 0,41 |
| | Montagnes | ** | ** |
| | Sassandra - Marahoue | 0,69 | 0,95 |
| | | 0,33* | 0,61 |
| | Savanes | ** | * |
| | Vallée du Bandama | 0,75 | 1,07 |
| | Woroba | 0,24* | 0,56 |

| | | | |
|------|-----------------|-------|-------|
| | | ** | * |
| | Zanzan | 0,27* | 0,39 |
| | Ville d'Abidjan | ** | *** |
| | | 1,43* | 1,31 |
| | | | 0,00 |
| | Constante | | 1*** |
| | LR- Khi-Deux | | 482, |
| (20) | | | 47*** |
| | | | 3 |
| | N | 3 712 | 712 |

Source : Analyse des auteurs à partir des données de l'Enquête Niveau de Vie de 2015 auprès des ménages. Note : Réf. = modalité de référence. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Un résultat assez intéressant est l'effet du niveau d'instruction du chef de ménage qui influe positivement sur leurs chances de poursuivre leur scolarité. En effet, plus le chef de ménage est instruit plus l'enfant a des chances de faire la transition primaire-collège : comparativement à un enfant dont le chef de ménage n'a aucun niveau d'instruction, un enfant dont le chef de ménage est de niveau d'instruction primaire et un autre dont le chef de ménage est de niveau secondaire ou plus, ont respectivement 1,6 et 5,2 fois la chance de réaliser la transition vers le collège. Cette incidence est amplifiée dans le modèle brut.

Le niveau de vie du ménage qui rend compte des capacités financières du ménage apparaît également comme un déterminant, particulièrement lorsqu'on compare les catégories sociales extrêmes : ainsi, un enfant dont le ménage est du quintile intermédiaire (Quintile 3) a 2,3 fois plus de chance de faire la transition du primaire vers le collège qu'un enfant dont le ménage est du quintile 1 (les « très pauvres »). Ce coefficient devient 3,8 pour un ménage nanti (Quintile 5).

Enfin, l'offre scolaire, comme cela ressort également de l'analyse des déterminants des variations spatiales des taux de transition, est un déterminant de la probabilité pour un enfant de réaliser la transition primaire-collège : un enfant résidant et fréquentant dans les districts de Bas-Sassandra, Denguélé, Montagnes et Zanzan a moins de chances de faire la transition primaire-collège, comparé à un autre qui est réside et fréquente dans l'agglomération de Yamoussoukro.

6.3.2. Déterminants selon le milieu de résidence

Les résultats issus des modèles par milieu de résidence (tableau 5) révèlent des différences entre la ville et la campagne. Bien que l'effet de l'âge de l'enfant se maintient en milieu rural et en milieu urbain, il est plus intensifié dans la campagne. Comme constaté dans

les résultats au niveau national, toutes les autres variables influencent la transition école-collège aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain, sauf le lien de parenté. Nous remarquons également les caractéristiques de l'enfant ont plus d'impact sur sa transition école-collège en milieu urbain qu'en milieu rural. Par contre, l'environnement de l'enfant et les caractéristiques du chef influencent plus la transition en milieu rural qu'en milieu urbain. En ce qui concerne l'offre scolaire, l'impact de la résidence et de fréquentation dans les districts des Lacs, Lagunes, Sassandra-Marahoué, Bandama et Woroba sur la transition demeure indéterminée pour le milieu rural. Contrairement à ce que nous avons observé au plan national, les chances d'une fille de subir la transition école-collège demeurent moins importantes par rapport à son homologue garçon aussi bien en milieu urbain et indéterminées en milieu rural.

Tableau 5: Rapports de chances (Odds ratios) associés à la probabilité de transiter de l'école primaire au collège par milieu de résidence.

| Variables | Urbain | | Rural | | Effet |
|---|---------------------|-----------------|---------------------|-------------|-------|
| | E ffets Bruts | Ef fets Nets | E ffets Bruts | E s Nets | |
| Caractéristiques de l'enfant | | | | | |
| <i>Age</i> | 1 | 1, | 1 | 1 | 1,70 |
| <i>Sexe</i> | ,37*** | 47*** | ,62*** | *** | *** |
| | R | Re | | | |
| Masculin | ef | f | | | Ref |
| Féminin | 0 | 0, | 0 | | 0,74 |
| <i>Lien de parenté avec le chef de ménage</i> | | | | | |
| | R | Re | | | |
| Fils/fille | ef | f | | | Ref |
| Autre parent proche | 1 | 0, | 1 | | 1,18 |
| Autre parent/Non apparenté | ,11 | 87 | ,58* | | 1,13 |
| | 1 | 0, | 2 | | 1,13 |
| | ,24 | 63** | ,13* | | |
| Caractéristiques du chef de ménage | | | | | |
| <i>Sexe</i> | | | | | |
| | R | Re | R | | |
| Masculin | ef | f | ef | | Ref |
| Féminin | 0 | 1, | 1 | | 1,84 |
| | ,93 | 59** | ,77** | | ** |
| <i>Niveau d'instruction</i> | | | | | |
| | R | Re | R | | |
| Aucun | ef | f | ef | | Ref |
| Primaire | 1 | 1, | 2 | | 1,77 |
| Secondaire et Plus | ,47** | 44** | ,20*** | | * |
| | 4 | 4, | 4 | | 3,18 |
| | ,19*** | 38*** | ,41*** | | *** |
| Environnement Familial | | | | | |
| <i>Niveau de vie</i> | | | | | |

| | R | Re | R | Ref |
|---|--------|-------|--------|------|
| | ef | f | ef | |
| Très Pauvre | 1 | 2, | 2 | |
| Pauvre | ,74*** | 04*** | ,04* | 1,67 |
| | 2 | 2, | 1 | |
| Intermédiaire | ,09*** | 15** | ,69 | 1,58 |
| | 2 | 2, | 2 | 2,81 |
| Nanti | ,71*** | 41*** | ,38** | ** |
| | 3 | 3, | 2 | 2,36 |
| Très Nanti | ,47*** | 53*** | ,49** | ** |
| Nombre d'enfants à bas âge dans le ménage (0 - 5 ans) | 0 | 0, | 0 | |
| | ,74*** | 87* | ,81** | 1,04 |
| Nombre d'enfants d'âges scolaires dans le ménage (6 - 15 ans) | 1 | 1, | 0 | |
| | ,01 | 18*** | ,84*** | 0,94 |

Offre Scolaire

District de résidence et de fréquentation

| | R | Re | R | Ref |
|------------------------------------|---------|---------|--------|---------|
| | ef | f | ef | |
| Yamoussoukro | | 0, | | |
| Bas-Sassandra | 0,36*** | 48** | | 0,34 |
| | 1 | 1, | | * |
| Comoé | ,34 | 70 | | 0,29 |
| | 0 | 1, | 0 | * |
| Denguélé | ,98 | 19 | ,23** | |
| | 1 | 1, | 0 | |
| Gôh-Djiboua | ,10 | 18 | ,13*** | 0,39 |
| | 1 | 1, | 0 | |
| Lacs | ,15 | 20 | ,3** | 0,42 |
| Lagunes et Autres villes d'Abidjan | ,14 | 37 | ,27*** | 1,03 |
| | 0 | 0, | 0 | 0,21 |
| Montagnes | ,77 | 72 | ,88 | ** |
| Sassandra - Marahoue | ,08 | 38 | ,17*** | 0,31 |
| | 0 | 0, | 0 | 0,18 |
| Savanes | ,65 | 90 | ,29* | ** |
| Vallée du | | 1, | 0 | |
| Bandama | ,03 | 28 | ,08*** | 0,53 |
| | 0 | 1, | 0 | |
| Woroba | ,59 | 23 | ,34* | 0,33 |
| | 0 | 0, | 0 | 0,14 |
| Zanzan | ,61* | 73 | ,18** | ** |
| | 1 | 1, | 0 | |
| Ville d'Abidjan | ,10 | 00 | ,09*** | |
| | | 0, | | 7,88 |
| Constante | | 001*** | | e-04*** |
| LR- Khi-Deux | | 15 | | 136, |
| (20) | | ,25%*** | | 10*** |
| | | 1 | 1 | 1 |
| N | | 950 | 602 | 602 |

Source : Analyse des auteurs à partir des données de l'Enquête Niveau de Vie de 2015 auprès des ménages. Note : Réf. = modalité de référence. *p<0,05 ; **p<0,01 ; ***p<0,001.

6.3.3. Déterminants selon le sexe de l'enfant

L'analyse des déterminants de la transition primaire-collège selon le sexe de l'enfant (tableau 6), révèle des résultats fort intéressants. Contrairement à ce qui est observé au niveau national, il ressort clairement que le lien de parenté est surtout déterminant aussi bien les filles que chez les garçons, et ceci, de façon opposée. La filiation sanguine influe positivement chez le garçon et négativement chez la fille. Une fille « autre parent » ou non apparentée au chef de ménage a 24 % moins de chances de réaliser la transition vers le collège, comparée à une fille du chef de ménage.

Les résultats d'analyse confirment les travaux sur les déterminants de la scolarisation en Afrique qui ont montré une meilleure scolarisation des enfants dans les ménages dirigés par des femmes. En conséquence, les ménages dirigés par une femme favorisent la continuité scolaire surtout pour les filles relativement à leurs homologues masculins. En effet, une fille dont le chef de ménage est femme a 25% plus de chances de réaliser la transition primaire-collège comparée à une fille dont le chef de ménage est un homme. Le niveau d'instruction du chef de ménage se révèle être déterminant aussi bien chez les garçons que chez les filles, et davantage chez ces dernières (pour la catégorie « secondaire ou plus », le rapport de chances est de 5,9 pour les filles contre 5,1 pour les garçons). Le niveau de vie du ménage est également déterminant aussi bien chez les garçons que chez les filles, mais avec un effet moins important chez les premiers (rapport de chances associé à la catégorie « nantis » de 2,75 pour les garçons contre 2,94 pour les filles).

Tableau 6 : Rapports de chances (Odds ratios) associés à la probabilité de transiter de l'école primaire au collège par sexe

| Variables | Masculin | | Féminin | |
|--|------------------|-----------------|------------------|-----------------|
| | Eff ets Bruts | Eff ets Nets | E ffets Bruts | E ffets Nets |
| Caractéristiques de l'enfant | | | | |
| <i>Age</i> | 1,4 5*** | 1,56 *** | 1, 31*** | 1, 38*** |
| <i>Lien de parenté avec le chef de ménage</i> | | | R ef | R ef |
| Fils/fille | Ref | Ref | | |
| Autre parent proche | 1,9 1*** | 1,83 *** | 0, 9 | 0, 63** |
| Autre parent/Non apparenté | 4,4 6*** | 3,24 *** | 0, 67* | 0, 24*** |
| Caractéristiques du chef de ménage | | | | |
| <i>Sexe</i> | | | R ef | R ef |
| Masculin | Ref 1,5 | Ref 2,57 | | |
| Féminin | 1*** | *** | 17 | 68** |
| <i>Niveau d'instruction</i> | | | R ef | R ef |
| Aucun | Ref 1,4 | Ref 1,52 | | |
| Primaire | 8** | ** | 95*** | 86** |
| Secondaire et Plus | 6,5 1*** | 5,10 *** | 3, 73*** | 5, 93*** |
| Environnement Familial | | | | |
| <i>Niveau de vie</i> | | | R ef | R ef |
| Très Pauvre | Ref 2,0 | Ref 1,97 | | |
| Pauvre | 4*** | *** | 97*** | 87** |
| Intermédiaire | 2,0 7*** | 1,97 ** | 3, 13*** | 3, 04*** |
| Nanti | 3,6 4*** | 2,75 *** | 3, 38*** | 2, 94** |
| Très Nanti | 5,3 4*** | 4,24 *** | 5, 42*** | 4, 16*** |
| <i>Nombre d'enfants à bas âge dans le ménage (0 - 5 ans)</i> | 0,7 3*** | 1,01 | 0, 67*** | 0, 76** |
| <i>Nombre d'enfants d'âges scolaires dans le ménage (6 - 15 ans)</i> | 0,9 9 | 1,13 ** | 1, 00 | 1, 22*** |
| Offre Scolaire | | | | |
| <i>District de résidence et de fréquentation</i> | | | R ef | R ef |
| Ville d'Abidjan | Ref 0,1 | Ref 0,17 | | |
| Yamoussoukro | 6*** | *** | 16*** | 20*** |
| Bas-Sassandra | 0,5 9 | 0,66 | 0, 84 | 1, 32 |
| Comoé | 0,2 2*** | 0,5* | 0, 18*** | 0, 40* |
| Denguélé | 0,5 7* | 0,65 | 0, 61 | 0, 78 |
| Gôh-Djiboua | 0,5 2** | 0,55 * | 0, 58* | 0, 77 |
| Lacs | 0,6 | 0,6 | 0, | 1, |

| | | | | |
|------------------------------------|-------------|-----------------|-------------|---------------|
| | 0 | | 83 | 21 |
| Lagunes et Autres villes d'Abidjan | 0,3 8*** | 0,38 ** | 0, 23*** | 0, 30** |
| Montagnes | 0,6 4 | | 0, 69 | 1, 04 |
| Sassandra - Marahoue | 0,2 8*** | 0,51 * | 0, 39** | 0, 70 |
| Savanes | 0,8 9 | | 0, 63 | 0, 88 |
| Vallée du Bandama | 0,1 5*** | 0,31 ** | 0, 38** | 1, 04 |
| Woroba | 0,2 0*** | 0,27 *** | 0, 35*** | 0, 52 |
| Zanzan | 1,4 41 | 1,31 8 | 1, 451 | 1, 26 |
| Constante | | 2,34 e-04*** | | 0, 001*** |
| LR- Khi-Deux (20) | | 309 ,08*** | | 3 75,16*** |
| N | | 1 922 | | 1 790 |

Source : Analyse des auteurs à partir des données de l'Enquête Niveau de Vie de 2015 auprès des ménages. Note : Réf. = modalité de référence. *p<0,05 ; **p<0,01 ; ***p<0,001.

Conclusion

Cette analyse des données quantitatives avait pour objectif de répondre à deux des objectifs spécifiques de la recherche, notamment l'objectif 2 « Déterminer les raisons socio-économiques des familles qui limitent la transition école-collège » et l'objectif 5 « Montrer l'effet de la répartition spatiale des collèges et des ratios d'encadrement sur la transition école-collège ».

L'analyse aussi bien au niveau des treize régions que des 45 provinces du Burkina, révèlent une tendance en dent de scie au cours de la dernière décennie, avec une tendance à la baisse des taux de transition école-collège au cours des trois dernières années scolaires, particulièrement dans les localités du Nord, du Nord-Ouest et de l'Est, les plus touchées par l'insécurité.

L'analyse des déterminants des variations des taux de transition école-collège au niveau provincial, révèle que deux variables sont statistiquement significatives : le *pourcentage d'enseignants qualifiés du primaire* et l'*offre de classes de 6^{ème}*.

Quant à l'analyse des déterminants de la transition école-collège au niveau individuel (de l'enfant), il ressort :

- Que quel que soit le modèle considéré (ensemble du pays, milieux urbain et rural, filles et garçons), l'âge de l'enfant est un déterminant des chances de réaliser la transition école-collège;
- Le lien de parenté avec le chef de ménage est déterminant en milieu urbain et chez les filles;
- Le sexe du chef de ménage est déterminant uniquement chez les filles;
- Le niveau d'instruction du chef de ménage et le niveau de vie du ménage sont déterminants au niveau de l'ensemble du pays, en milieu urbain et aussi bien chez les garçons que chez les filles;
- Le nombre d'enfants d'âge scolaire est déterminant chez les garçons;
- Le temps pour atteindre le collège est déterminant au niveau de l'ensemble du Burkina et particulièrement en milieu rural et chez les filles.

Ces résultats issus des analyses quantitatives pourraient être davantage approfondis lors de la collecte des données qualitatives.

Références bibliographiques

Buchmann, Claudia and Emily Hannum (2001), "Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research," *Annual Review of Sociology*, Vol. 27, pp. 77–102.

CEPED-UEPA-UNESCO (1999), *Guide d'exploitation et d'analyse des données*

s de recensements et d'enquêtes en matière de scolarisation, Les documents et manuels du CEPED, n°9, 103 p.

Institut de Statistique de l'UNESCO (2009), *Indicateurs de l'éducation. Directives techniques*, 58 p.

Kobiané, Jean-François (2014), *Progrès et défis de l'EPT en Afrique subsaharienne francophone : enseignements des enquêtes auprès des ménages*, Collection "Les Cahiers de l'IFORD", N°32, Yaoundé, IFORD, 158 p.

Kobiané, Jean-François (2006), *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : à la recherche des déterminants de la demande scolaire*, Collection "Monographies de l'Institut de Démographie de l'UCL", Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, 306 p.

Lloyd, Cynthia B. and Ann K. Blanc, "Children's Schooling in Sub-Saharan Africa: The Role of Fathers, Mothers and Others," *Population and Development Review*, Vol. 22, no. 2, pp. 265–98.

Annexes

Annexe 1 : Matrice de corrélation des variables au niveau provincial sur l'offre et l'environnement scolaire au primaire et ai post-primaire (2019-2020)

| | Nombre d'écoles au primaire | Nombre de salles de classe au primaire | Nombre de groupes pédagogiques au primaire | Nombre d'enseignants au primaire | % d'enseignants qualifiés au primaire | % de femmes enseignants au primaire | Ratio élèves par classe au primaire | Ratio élève par enseignant | Nombre de collèges privés | Nombre de classes au collège |
|--|-----------------------------|--|--|----------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------|---------------------------|------------------------------|
| Nombre d'écoles au primaire | 00% | | | | | | | | | |
| Nombre de salles de classe au primaire | 00% | 1 | | | | | | | | |
| Nombre de groupes pédagogiques au primaire | 00% | 00% | 100% | | | | | | | |
| Nombre d'enseignants au primaire | 00% | 00% | 100% | 10% | | | | | | |
| % d'enseignants qualifiés au primaire | 5% | 6% | -6% | 6% | 10% | | | | | |
| % de femmes enseignants au primaire | % | % | 4% | 4% | 4% | 51% | | | | |
| Ratio élèves par classe au primaire | % | 1% | 10% | % | 11% | 34% | 42% | | | |
| Ratio élève par enseignant | % | % | 9% | 9% | 9% | 34% | 40% | 1% | | |
| Nombre de collèges privés | 00% | 00% | % | 0% | 10% | 8% | 4% | 2% | 00% | |
| % Collèges privés | 3% | 4% | 14% | % | 14% | 39% | 7% | 8% | 7% | 00% |
| Nombre de classes au collège | 9% | 00% | 100% | 10% | 11% | 11% | 5% | 3% | 00% | 7% |

Note : En gras, les coefficients de corrélations les plus fortes ($\geq 0,70$)

Annexe 2 : VIF des variables initiales considérées

| Variable | Modèle 2019 - 2020 | | Modèle 2014 - 2015 | | Modèle 2010 - 2011 | |
|---|-----------------------|------------|-----------------------|------------|-----------------------|-----------|
| | VI | | VIF | | VI | |
| | F | /VIF | VIF | /VIF | F | /VIF |
| | | 199 | 267 | | 53 | |
| <i>Nombre d'enseignants au primaire (Année n – 1)</i> | 891,42 | ,000 | 803,50 | ,000 | 742,19 | E-05 |
| <i>Nombre de salles de classe au primaire (Année n – 1)</i> | 125 | | 175 | | 59 | |
| <i>Nombre de groupes pédagogiques au primaire (Année n – 1)</i> | 640,13 | ,000 | 393,13 | ,000 | 587,02 | E-05 |
| | 787 | | 565 | | 21 | |
| | 67,88 | ,000 | 93,63 | ,000 | 010,40 | E-05 |
| <i>Nombre d'écoles au primaire (Année n – 1)</i> | 22,72 | ,000 | 142 | | 83 | |
| | 142 | | 422 | | 93 | |
| <i>Nombre de collèges (Année n)</i> | 9,37 | ,001 | 3,86 | ,000 | 1,72 | ,001 |
| | 100 | | 252 | | 81 | |
| <i>Nombre de classes au collège (Année n)</i> | 4,23 | ,001 | 3,09 | ,000 | 4,89 | ,001 |
| | 69, | | 95,1 | | 33 | |
| <i>Ratio élèves par classe au primaire (Année n – 1)</i> | 71 | ,014 | 4 | ,011 | ,28 | ,030 |
| <i>Ratio élève par enseignant au primaire (Année n – 1)</i> | 58, | | 75,1 | | 25 | |
| | 85 | ,017 | 8 | ,013 | ,95 | ,039 |
| | 3,8 | | | | 2, | |
| <i>% de femmes enseignants au primaire (Année n – 1)</i> | 3 | ,261 | 4,11 | ,243 | 44 | ,410 |
| | 2,2 | | | | 1, | |
| <i>% Collèges privés (Année n)</i> | 8 | ,439 | 3,18 | ,315 | 85 | ,539 |
| | 2,1 | | | | 1, | |
| <i>% d'enseignants qualifiés au primaire (Année n – 1)</i> | 4 | ,467 | 2,00 | ,500 | 20 | ,835 |
| Moyenne VIF | | 391 | | 473 | | 13 |
| | 62,96 | | 57,75 | | 136,97 | |

Annexe 3 : La régression logistique

L'analyse explicative permet d'aller au-delà des analyses de nature descriptive, pour mieux apprécier l'effet net des différentes variables explicatives (ou facteurs). Pour répondre à un tel objectif, il faut nécessairement procéder à des analyses explicatives multivariées qui permettent d'identifier l'effet net de chaque facteur. Le choix des méthodes d'analyse multivariée dépend de la nature de la variable dépendante. Etant donné que la variable dépendante est dichotomique (« a fait la transition primaire-collège ou pas »), une des méthodes adaptées est la régression logistique binaire. Dans la régression logistique binaire, une variable dépendante de nature dichotomique (prenant les valeurs 1 ou 0) est expliquée par un ensemble de variables qui peuvent être qualitatives ou quantitatives. Dans le cas présent, la variable à expliquer est **la probabilité qu'un enfant de 12-15 ans ait fait la transition primaire-collège**. Ce qui est modélisé dans la régression logistique, c'est la quantité appelée *odds* et qui est le rapport de deux probabilités. La probabilité que l'événement survienne (P) et la probabilité que celui-ci ne survienne pas ($1-P$). En considérant X_i variables indépendantes (i allant de 1 à k), l'équation de régression logistique peut s'écrire :

$$\frac{P}{1-P} = e^{B_0 + B_1 X_1 + \dots + B_k X_k} = e^{B_0} \prod_{i=1}^{i=k} e^{B_i X_i}$$

où les B_i représentent les coefficients de régression ; le facteur par lequel le *odds* change lorsque la $i^{\text{ème}}$ variable indépendante passe de la valeur 0 à la valeur 1.

Dans la comparaison de deux sous-populations ou catégories d'une variable indépendante (dans lesquelles la probabilité que l'événement survienne est respectivement de P_1 et P_2), ce qui est examiné c'est le rapport

$$\frac{\frac{P_2}{1-P_2}}{\frac{P_1}{1-P_1}}$$

appelé *rapport des chances* ou *odds ratio* en anglais. Le rapport des chances s'interprète en termes d'écart par rapport à une modalité de référence.

Le rapport des chances varie entre 0 et l'infini : $[0, \infty[$. La valeur 1 étant associée à la catégorie de référence, un rapport de chances compris entre 0 et 1 signifie des chances moindres de vivre l'événement d'intérêt comparativement à la modalité de référence. Par

contre, une valeur du rapport de chances supérieure à 1 signifie des chances plus importantes de vivre l'évènement d'intérêt comparativement à la modalité de référence.

Supposons que la probabilité de faire la transition primaire-collège des filles et des garçons est respectivement de P_f et P_g . Si $P_f = 0,40$ et si $P_g = 0,70$, alors les *Odds* de la transition primaire-collège sont respectivement de 0,67 et de 2,33. En considérant les filles comme la catégorie de référence, le rapport de chances (*odds ratio*) associé aux garçons est de **3,5**, ce qui signifie que les garçons ont 3,5 fois la chance de faire la transition, comparés aux filles. Inversement, si on considère les garçons comme la catégorie de référence, alors le rapport de chances associé aux filles est de **0,29**. Les filles ont donc 0,29 fois la chance des garçons de faire la transition. Une autre manière de mieux rendre compte de cet écart est de prendre le complément à 100 de 29 %, ce qui donne 71 %. On dira alors que les filles ont 71 % moins de chances de faire la transition, comparées aux garçons.