



République du Cameroun

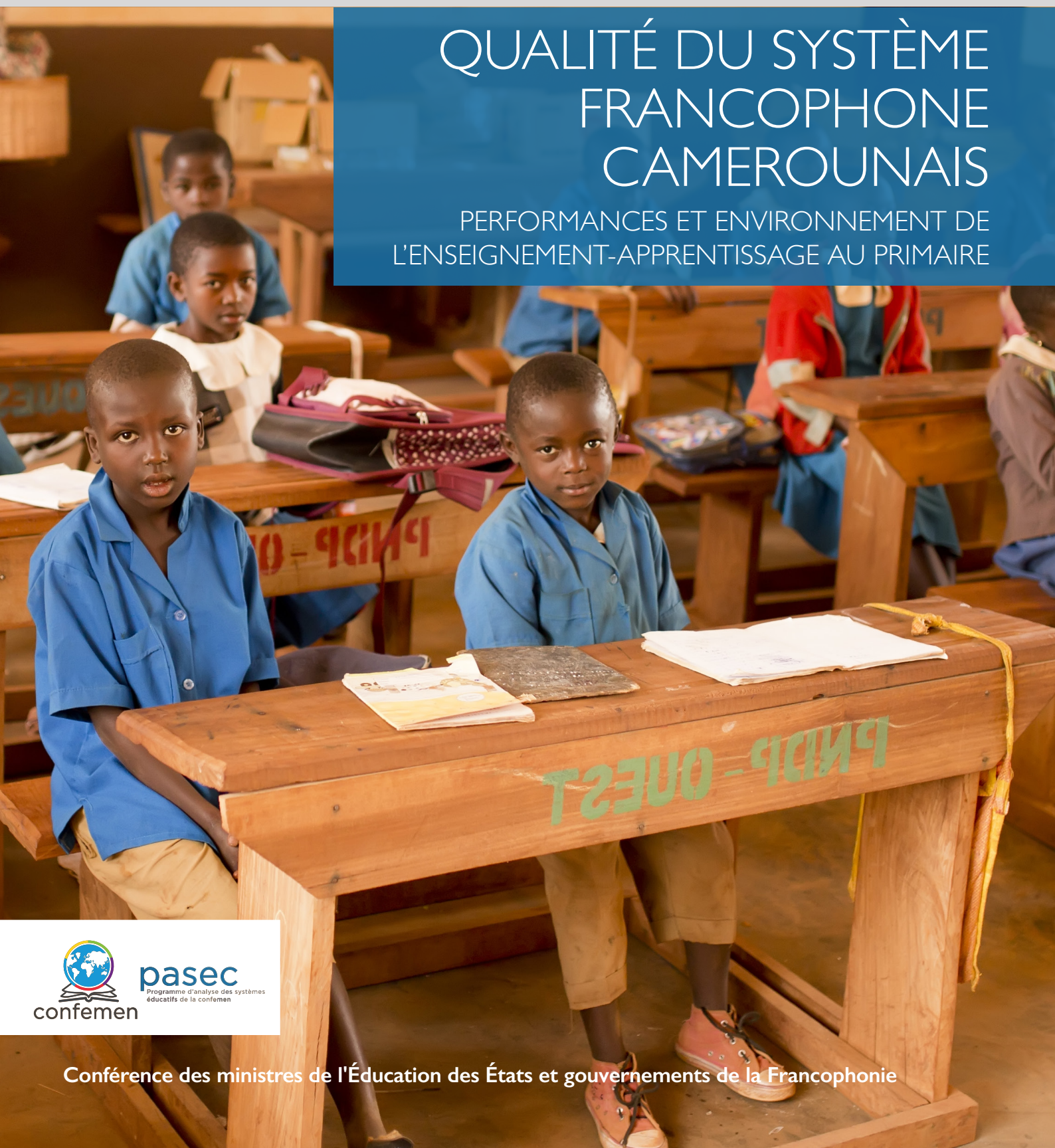
Ministère de l'Éducation de Base

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

PASEC2019

# QUALITÉ DU SYSTÈME FRANCOPHONE CAMEROUNAIS

PERFORMANCES ET ENVIRONNEMENT DE  
L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE



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

**Merci de citer cette publication comme suit :**

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

©PASEC, 2021  
Tous droits réservés

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

ISBN : 92-9133-179-0

Réalisation graphique : © Araignée-Dakar

Relecture : François FALL

Ce rapport est également disponible en version électronique sur [www.pasec.confemen.org](http://www.pasec.confemen.org)



**République du Cameroun**

Ministère des Enseignements

*PASEC2019*  
QUALITÉ DU SYSTÈME  
FRANCOPHONE CAMEROUNAIS

PERFORMANCES ET ENVIRONNEMENT  
DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE

# AVANT PROPOS

# MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION

L'évaluation PASEC2019 est la deuxième évaluation groupée du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN. Elle consiste en une collecte des données dans des écoles sélectionnées de façon aléatoire, auprès des élèves de début de scolarité et de fin de scolarité primaire à travers des tests incluant des questionnaires de contexte. La collecte est aussi effectuée auprès des enseignants et des directeurs d'écoles à travers des questionnaires contextuels liés à la gestion de l'école. En plus de la nature des données recueillies à la première évaluation groupée du PASEC dénommée PASEC2014, l'enquête PASEC2019 a inclus une collecte de données auprès des enseignants pour mesurer leurs performances en lien avec la maîtrise des contenus enseignés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en didactique.

En début de scolarité primaire, les tests sont administrés en passation individuelle aux élèves. Ainsi, 16 élèves sont sélectionnés aléatoirement dans une classe et la passation du test est assurée par des administrateurs recrutés et formés sur les procédures de l'enquête. Le test comprend deux parties : une partie relative aux épreuves de langue qui dure environ 30 minutes et une autre relative aux épreuves de mathématiques avec un questionnaire portant sur les caractéristiques de l'élève, son milieu familial et les ressources éducatives à sa disposition.

En fin de scolarité primaire, 25 élèves sont sélectionnés de façon aléatoire dans une classe et sont suivis par un administrateur recruté et formé. Les tests se présentent sous forme de questions à choix multiple (QCM), sous un format « papier crayon » en passation collective et autonome sur trois jours. Chacun des livrets comprend deux parties : une partie relative à la compréhension de l'écrit, une autre portant sur les mathématiques et une dernière partie relative à un questionnaire sur les caractéristiques de l'élève, son milieu familial, les ressources éducatives et son bien-être à l'école.

En ce qui concerne les enseignants, l'enquête menée concerne tous les enseignants des écoles échantillonnées. A chacun des enseignants est administré un livret comportant cinq parties : (i) Compréhension de l'écrit, (ii) Didactique de compréhension de l'écrit, (iii) Mathématiques, (iv) Didactique des mathématiques, (v) Questionnaire de contexte. Le questionnaire de contexte porte sur les caractéristiques individuelles de l'enseignant, son expérience professionnelle et son statut, les caractéristiques de sa classe, des informations sur son enseignement, sa collaboration pédagogique et ses conditions de travail.

Pour chaque école de l'échantillon, un questionnaire est soumis au directeur de l'établissement pour renseigner sur : ses caractéristiques individuelles, les caractéristiques de son école, les éléments sur l'inspection de l'école, les relations avec les parents et la communauté locale, les aspects pédagogiques et de gestion, et la vie scolaire de l'école.

Toutes ces données sont ensuite saisies, nettoyées, traitées afin de produire les indicateurs utiles pour les politiques éducatives. Ainsi, par la méthode d'analyse de réponse à l'item (IRT), des scores sont calculés pour les élèves et les enseignants avec la définition d'échelles de compétences et divers indices tels que ceux portant sur le statut socioéconomique de l'élève, les ressources pédagogiques, l'équipement des classes et l'infrastructure des écoles, etc.

Avec son contexte particulier, et à la différence avec le rapport PASEC2014, le rapport Cameroun PASEC2019 a tenu compte de la coexistence des deux sous-systèmes d'éducation et de leurs particularités. Ainsi deux rapports indépendants (un pour le sous-système francophone et l'autre pour le sous-système anglophone) ont été produits.

# I. CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES DES ÉLÈVES AU PRIMAIRE FRANCOPHONE

Au-delà des scores globaux, la description des niveaux de performance des élèves permet d'appréhender les tâches que les élèves sont capables de réussir ou de faire à un « niveau » donné de l'échelle de compétences. Ainsi, pour chaque discipline (lecture, mathématiques) des niveaux hiérarchiques de compétences ont été définis. Ces niveaux sont ainsi hiérarchisés de sorte qu'un élève qui présente des performances d'un niveau est aussi capable de réussir les tâches des niveaux inférieurs, dans la mesure où les niveaux inférieurs de l'échelle pour une discipline demandent des tâches moins complexes que celles des niveaux supérieurs.

Les tableaux 1 et 2 présentent, respectivement l'échelle de compétences PASEC2019 de début de scolarité primaire en langue et en mathématiques dans le sous-système francophone au Cameroun.

**Tableau 1 : Échelle de compétences PASEC2019 en langue – Début de scolarité**

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

Sources : PASEC 2019



Tableau 2 : Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques – Début de scolarité

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

Sources : PASEC 2019

Les tableaux 3 et 4 présentent, respectivement l'échelle de compétences **PASEC2019** de fin de scolarité primaire en langue et mathématiques dans le sous-système francophone au Cameroun.

<sup>1</sup> Pour chaque niveau de l'échelle, les scores d'un niveau sont présentés sous forme d'intervalle. Par exemple, pour le niveau appelé « sous le niveau 1 », les élèves de ce niveau ont un score inférieur à 400 points.

Tableau 3 : Échelle de compétences PASEC2019 en lecture - Fin de scolarité

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

Sources : PASEC 2019



Tableau 4 : Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques - Fin de scolarité

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

Sources : PASEC 2019

## En début de scolarité dans le sous-système francophone, on note encore des défis importants en langue et des acquis à renforcer en mathématiques.

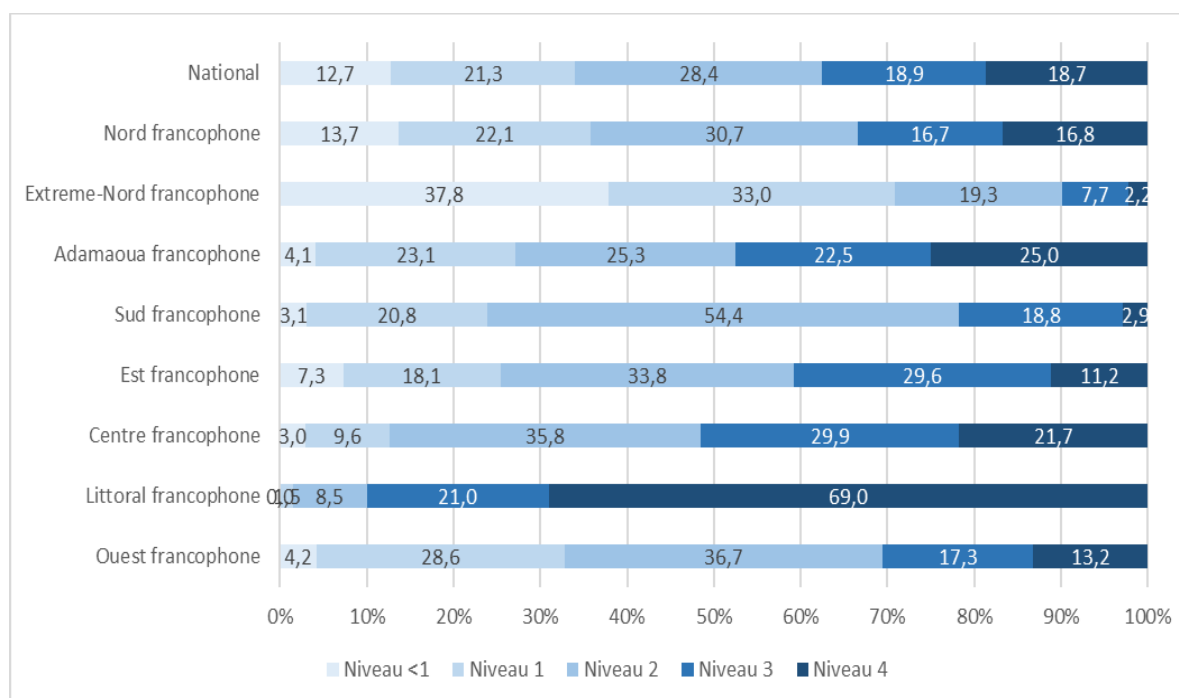
Globalement dans le sous-système francophone, 62,4% des élèves se trouvent en dessous du seuil « suffisant » de compétences attendues en langue, avec près de 12,7% qui sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1. En mathématiques, c'est 44,7% des élèves qui sont en-dessous du seuil « suffisant », avec 12,7% qui sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1.

Avec seulement 10,0% d'élèves en-dessous du seuil « suffisant » de compétences en Langue en début de scolarité, la strate du Littoral enregistre la plus faible proportion, avec près de 1,5% d'élèves en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1. Elle est suivie de la strate du Centre (48,4%), avec près de 3,0% d'élèves en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1. A contrario, les strates de l'Extrême-nord (90,1%), du Sud (78,3%) et de l'Ouest (69,5%) enregistrent les plus fortes proportions d'élèves en-dessous du seuil « suffisant » de compétences.

En mathématiques en début de scolarité, le littoral (94,1%) enregistre la plus forte proportion d'élèves de début du cycle primaire qui se situent au-dessus du seuil suffisant des compétences attendues en mathématiques. C'est la seule strate dans le sous-système francophone qui arrive à hisser plus de la moitié de ces élèves parmi ceux ayant atteint le seuil « suffisant » des compétences de niveau 4. Les strates du Centre (62,0%), de l'Adamaoua (62,6%) et de l'Est (63,8%) suivent la strate du Littoral en positionnant globalement plus de la moitié de ces élèves parmi ceux ayant atteint le seuil « suffisant ».

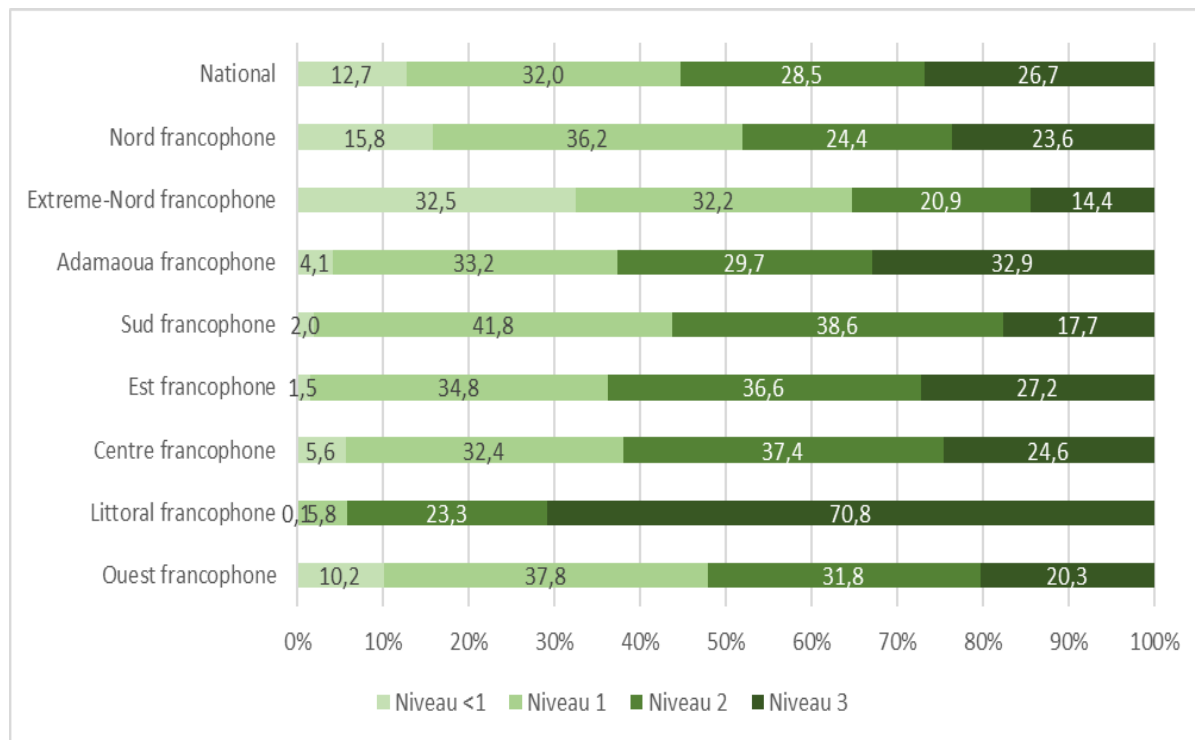
Cependant de fortes proportions d'élèves dans les strates Extrême-Nord (64,7%), Nord (52,0%) et Ouest (47,9%) ne disposent pas des compétences attendues dans ce test.

**Graphique 1 : Répartition en pourcentage des élèves des strates du sous-système francophone du Cameroun selon les échelles de compétences en langue – Début de scolarité**



Sources : PASEC 2019

**Graphique 2 : Répartition en pourcentage des élèves des strates du sous-système francophone du Cameroun selon les échelles de compétences en mathématiques – Début de scolarité**



Sources : PASEC 2019

## En fin de scolarité dans le sous-système francophone, les performances sont encore loin de satisfaire les attentes, particulièrement en Lecture.

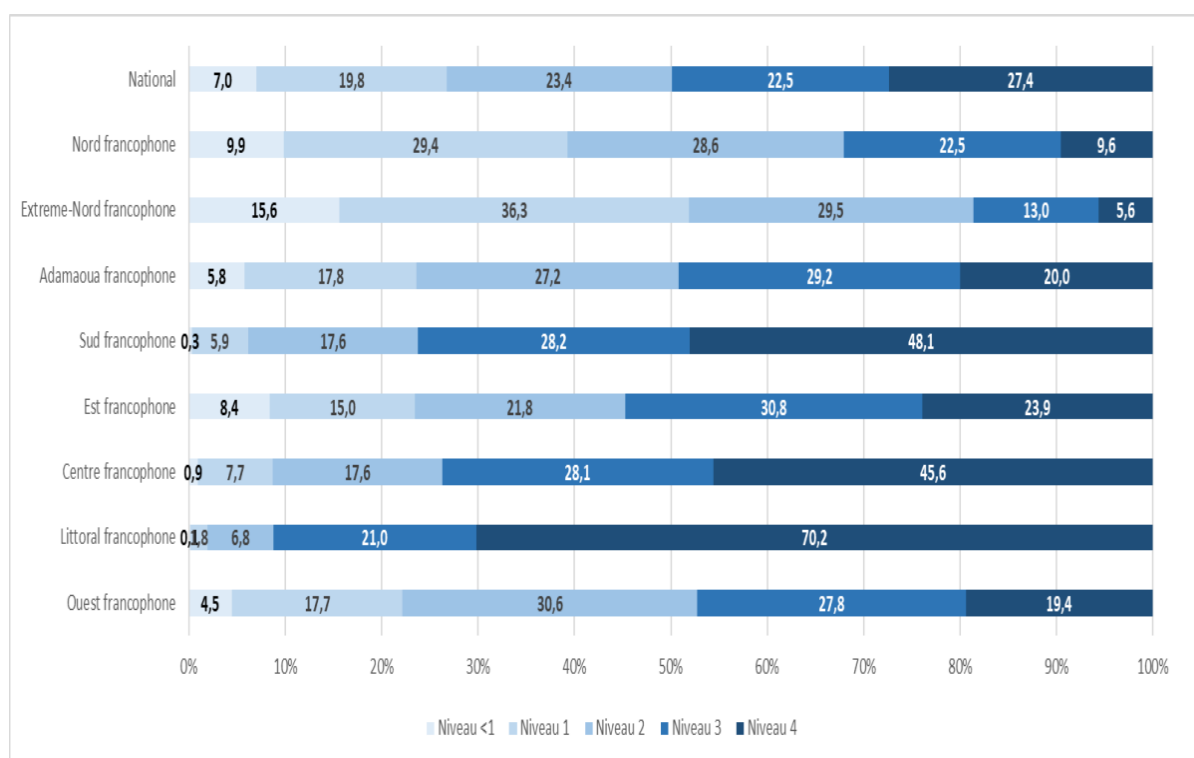
En fin de scolarité, 50,2% d'élèves dans le sous-système francophone camerounais se situe en dessous du seuil « suffisant » de compétences en lecture, avec 7% d'élèves qui sont en grande difficulté en lecture. En mathématique, cette proportion est un peu élevée (70,22%), avec 33% d'élèves qui sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau I

Globalement, les strates francophones du Littoral (91,2%), du Sud (76,3%), du Centre (73,7%) et de l'Est (54,8%) ont obtenu des proportions d'élèves au-dessus du seuil suffisant des compétences en lecture en fin de scolarité. Le littoral est la strate qui place la quasi-totalité de ces élèves au-dessus du seuil minimum de compétences attendues, et 70% au sommet de l'échelle des compétences. Dans la partie basse du classement des performances en lecture de ces strates, l'Extrême-Nord (81,37%) le Nord (67,95%) l'Ouest (52,75%) et l'Adamaoua (50,82%) affichent les parts les plus importantes d'élèves en-dessous du seuil suffisant de compétence en lecture.

En mathématique, le littoral (77%) enregistre la plus forte proportion d'élèves de fin du cycle primaire francophone au-dessus du seuil suffisant des compétences attendues.

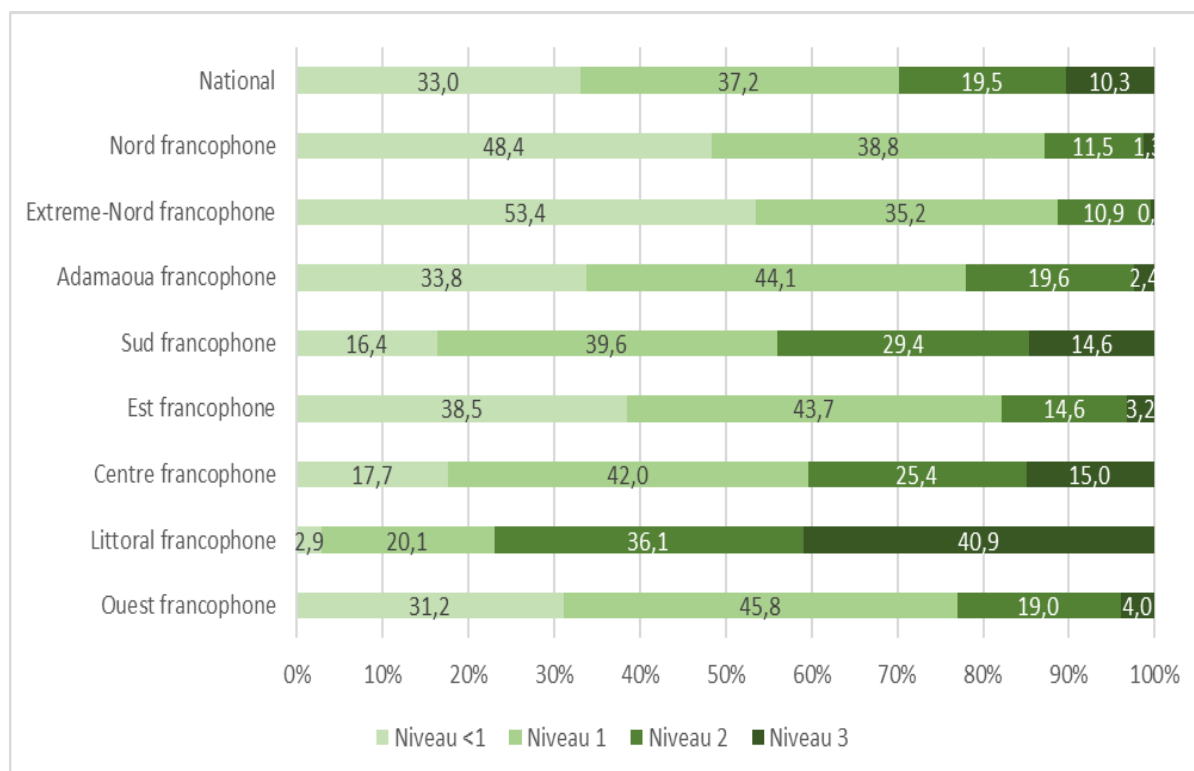
Les strates Extrême-Nord (88,62%), Nord (87,17%), Est (82,16%), Adamaoua (77,94%) et Ouest (77,02%) ont des parts très importantes d'élèves n'ayant pas atteint le seuil « suffisant » de compétences attendues dans ce test. Ces cinq strates ont la quasi-totalité de leurs élèves (plus de 75%) qui ne peuvent mobiliser leurs connaissances de base pour résoudre des tâches qui demandent une analyse de la situation dans le domaine des solides et figures (ex. Repérer x triangles parmi un ensemble de figures ou identifier des droites parallèles dans un faisceau de droites). L'extrême-nord (53,44%) et le Nord (48,42%) sont les seules de ces cinq régions qui ont les parts les plus élevées d'élèves qui ne manifestent aucune des compétences et connaissances mesurées par cette évaluation.

**Graphique 3 : Répartition en pourcentage des élèves des strates du sous-système francophone du Cameroun selon les échelles de compétences en langues – Fin de scolarité**



Sources : PASEC 2019

**Graphique 4 : Répartition en pourcentage des élèves des strates du sous-système francophone du Cameroun selon les échelles de compétences en mathématiques – Fin de scolarité**



Sources : PASEC 2019

## 2. CONNAISSANCES, COMPÉTENCES, CARACTÉRISTIQUES ET PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS DANS LE SOUS-SYSTÈME FRANCOPHONE

Dans le sous-système francophone, il est constaté un niveau de maîtrise de connaissances et compétences satisfaisants des disciplines enseignées, mais des difficultés pour les enseignants à analyser les démarches des élèves et à choisir des situations suffisamment riches pour favoriser les apprentissages.

Tableau 5 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en compréhension de l'écrit

| Niveaux                 | Score                    | Répartition internationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle | Répartition nationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle | Description des compétences des enseignants   |
|-------------------------|--------------------------|--|---|---|
| <b>Niveau 3</b>         | Supérieur à 497          | 52,0%  | 72,3%   | À ce niveau, les enseignants sont capables de prendre du recul et d'opérer un traitement global sur tout type de textes. Ils réalisent des inférences complexes et parviennent à combiner et interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. Les enseignants sont en mesure de se détacher du sens littéral d'un texte pour identifier l'intention de l'auteur; percevoir la dimension humoristique d'un texte (même quand elle est discrète). Ils peuvent tenir compte du contenu d'un texte pour formuler une idée nouvelle pertinente en lien avec les informations lues. |
| <b>Niveau 2</b>         | Compris entre 394 et 497 | 32,2%  | 22,3%   | Les enseignants manifestent leur capacité à utiliser des informations paraphrasées. Ils sont capables de réaliser des inférences simples dans tout type de texte. Ils parviennent également à percevoir le réseau anaphorique d'un texte littéraire. Les enseignants sont capables de combiner des informations présentes dans différentes parties d'un texte.  |
| <b>Niveau 1</b>         | Compris entre 290 et 394 | 14,2%  | 5,1%  | Les enseignants sont en mesure de localiser des informations explicites dans des textes moyens ou longs en utilisant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions. Ils mobilisent cette compétence sur des textes narratifs et informatifs. Les enseignants parviennent à repérer quelques paraphrases élémentaires dans un texte.  |
| <b>Sous le niveau 1</b> | Inférieur à 290          | 1,6%   | 0,4%  | Les enseignants qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en compréhension de l'écrit. Ils sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.   |

Sources : PASEC 2019

Tableau 6 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en mathématiques

| Niveaux                 | Scores                   | Répartition internationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle | Répartition nationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle | Description des compétences des enseignants   |
|-------------------------|--------------------------|--|---|---|
| <b>Niveau 3</b>         | Supérieur à 547          | 32,3%  | 37,0%   | Les enseignants situés à ce niveau font montre de capacités à résoudre des problèmes complexes, impliquant plusieurs étapes de résolution et nécessitant la mise en œuvre d'un raisonnement s'appuyant sur une analyse approfondie de la situation et pouvant impliquer de manipuler des inconnues (par exemple dans les problèmes de partages inégaux). Pour résoudre la plupart des tâches de ce niveau, une vigilance cognitive est nécessaire pour éviter les erreurs courantes et inhiber les conceptions erronées (par exemple penser que l'aire et le périmètre varient dans le même sens). L'expertise caractéristique de ce niveau traduit aussi une compréhension approfondie des concepts (par exemple appréhender la relativité du tout face au concept de fraction).   |
| <b>Niveau 2</b>         | Compris entre 456 et 547 | 32,6%  | 36,9%   | Les enseignants situés à ce niveau peuvent résoudre de nombreux problèmes de proportionnalité directe, ainsi que des problèmes complexes, impliquant plusieurs étapes de résolution et nécessitant la mise en œuvre d'une démarche organisée de façon séquentielle. Plusieurs tâches de ce niveau impliquent des conversions d'unités, intégrées ou non dans des situations-problèmes. Certaines tâches font appel à des connaissances factuelles portant sur des objets mathématiques diversifiés (par exemple, les formules de calcul d'aire d'un solide, une propriété des triangles, ou encore le nom d'un triangle particulier...).  |
| <b>Niveau 1</b>         | Compris entre 365 et 456 | 26,6%  | 22,9%   | Les enseignants situés à ce niveau témoignent de connaissances factuelles et d'une maîtrise de procédures de base qu'ils mettent en œuvre dans les tâches d'application directe. Leurs compétences se situent essentiellement dans le domaine des nombres (par exemple la connaissance de l'écriture décimale, la comparaison de fractions, la notion de pourcentage ...) et des opérations (capacités à résoudre des opérations impliquant des nombres entiers, des nombres décimaux et des fractions). Ils témoignent aussi de quelques connaissances dans le domaine des solides et figures (par exemple, identifier des figures ou des solides, repérer une diagonale ou un axe de symétrie ...) ainsi qu'en grandeurs et mesures (ex. Calculer le périmètre d'un triangle). Peu de tâches de résolution de problèmes se situent à ce niveau. |
| <b>Sous le niveau 1</b> | Inférieur à 365          | 8,5%   | 3,2%  | Les enseignants qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les connaissances et les compétences mesurées par ce test. Ces enseignants sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1.  |

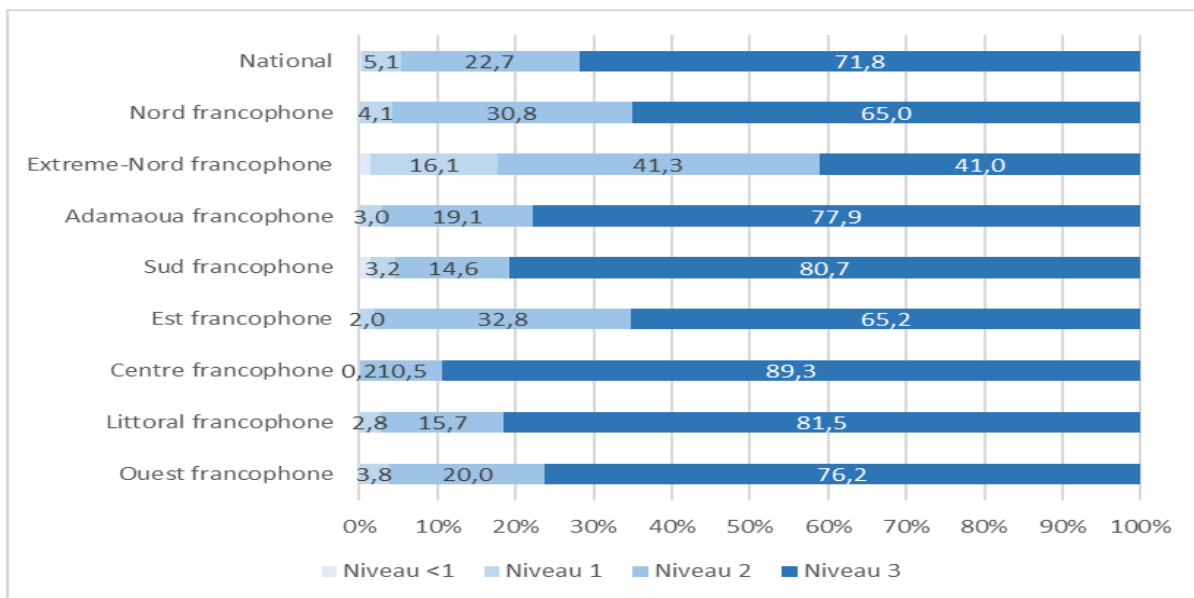
Sources : PASEC 2019

Globalement, les enseignants du sous-système francophone au Cameroun ont atteint un niveau de maîtrise de connaissances et compétences satisfaisant en ce qui concerne les contenus disciplinaires (compréhension de l'écrit et mathématiques) enseignés au primaire. Toutefois, 5,1% d'enseignants (ceux situés au niveau 1 ou en deçà) nécessitent une attention particulière et des actions de remise à niveau à travers des formations continues en compréhension écrit et 22,7% en mathématiques.

En revanche, les analyses ont mis la lumière sur l'existence d'une distorsion entre la maîtrise des connaissances disciplinaires et la maîtrise des connaissances et compétences didactiques au niveau de toutes les différentes strates. En d'autres termes, les enseignants éprouvent majoritairement des difficultés quand il s'agit d'analyser leurs démarches pédagogiques, de choisir des situations adaptées aux objectifs d'apprentissage, de repérer les erreurs courantes et d'en identifier les sources de sorte à pouvoir aider les élèves à progresser en mathématiques et en compréhension de l'écrit.

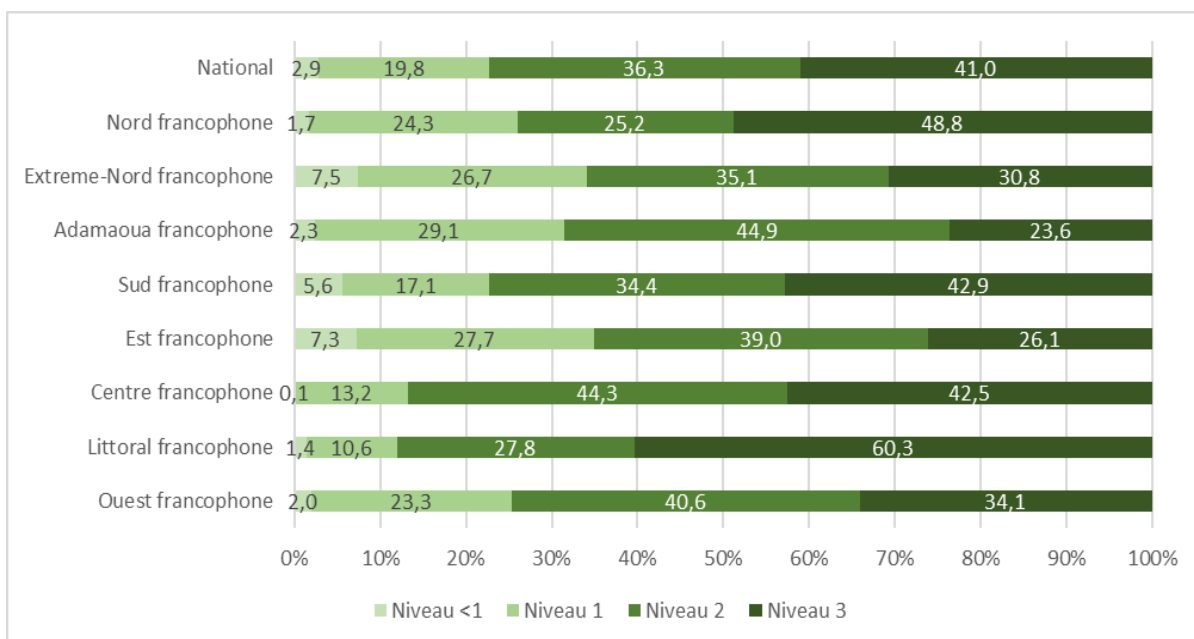


**Graphique 5 : Répartition des enseignants du sous-système francophone dans les différentes échelles de compétences en compréhension de l'écrit, par strate**



Sources : PASEC 2019

**Graphique 6 : Répartition des enseignants du sous-système francophone dans les différentes échelles de compétences en mathématiques, par strate**



Sources : PASEC 2019

## **Le niveau académique et l'expérience professionnelle sont associés à de meilleurs scores dans les contenus disciplinaires enseignés**

Les résultats les plus marquants de l'analyse des caractéristiques des enseignants se rapportent aux scores des enseignants selon leur ancienneté, leur niveau de formation académique et l'accès à la formation continue. Dans la majorité des strates de l'évaluation, les résultats montrent, d'une part, que les enseignants ayant un niveau de formation universitaire présentent de meilleurs scores aux épreuves de l'enquête que ceux ayant un niveau secondaire de formation académique et, d'autre part, que les enseignants déclarant avoir une longue expérience d'enseignement (entre 11 ans et 20 ans) réussissent mieux à ces épreuves que leurs collègues moins expérimentés (au plus 5 ans). Ces résultats montrent par contre, au niveau national, que les enseignants ayant reçu une formation en cours d'emploi ne présentent pas de meilleurs scores aux épreuves de l'enquête que ceux qui n'en ont pas bénéficié.

## **Les enseignants apprécient les programmes scolaires, ainsi que les relations avec la communauté éducative. Toutefois, ils ont une opinion défavorable de leur environnement de travail (état des bâtiments, disponibilité des fournitures scolaires, gestion de l'école, revenu salarial), des opportunités de formation et de promotion de carrière**

L'analyse de la perception des enseignants a permis de constater qu'au sujet de leurs conditions matérielles et pédagogiques, les enseignants expriment globalement une satisfaction concernant la qualité des programmes scolaires. Toutefois, leur regard sur l'état des bâtiments et la disponibilité des fournitures scolaires se révèle moins bonne dans la majorité des strates. L'analyse a permis également d'observer que la majorité des enseignants camerounais expriment un avis défavorable sur la gestion de leur école. Toutefois, les enseignants affirment avoir de bonnes relations avec leurs collègues et la communauté. Aussi, dans l'ensemble des strates, il apparaît que les enseignants ont dans leur très grande majorité, une perception pas satisfaisante de leur condition salariale. Enfin dans la quasi-totalité des strates, ils manifestent majoritairement une insatisfaction au sujet des opportunités de formation et de promotion de carrière.

Les connaissances et compétences didactiques peu affirmées des enseignants et leur faible satisfaction de leurs conditions travail constituent des facteurs susceptibles d'affecter la motivation et l'efficacité des enseignants.

## 3. FACTEURS DE RÉUSSITE SCOLAIRE DANS LE SOUS-SYSTÈME FRANCOPHONE

### **Les différences de performance, en début et en fin de scolarité primaire reposent en général sur des inégalités socio-économiques et le parcours scolaire des élèves.**

L'environnement scolaire reste encore un facteur important dans l'explication des performances des élèves dans le sous-système francophone. Le Cameroun gagnerait à renforcer les politiques visant le renforcement des infrastructures (salles de classe, cantines, latrines) et équipement dans les écoles, ainsi qu'une meilleure répartition géographique.

Comme en 2014, la pré-scolarisation reste un facteur déterminant de l'amélioration des performances des élèves. Face à un faible accès à la pré-scolarisation encore perceptible au Cameroun, la prochaine stratégie du secteur de l'Éducation et de la Formation du pays devra accorder une priorité absolue au préscolaire. Cela permettra ainsi d'atteindre l'objectif 4.1 de l'agenda 2030 d'offrir à tous les enfants une année de pré-primaire obligatoire.

Les proportions de redoublements restent préoccupantes dans le sous-système francophone et interrogent sur l'efficacité interne du système éducatif camerounais. De plus, le redoublement ne permet pas aux redoublants de rattraper leurs retards sur les non redoublants, cela pose la question de suivi des élèves en difficultés dans les écoles. De ce fait, il est important d'instaurer un système de suivi des élèves en difficulté dans les établissements scolaires.

La possession du livre par les élèves doit être un enjeu majeur pour le Gouvernement Camerounais. En effet, la possession du livre par l'élève à la maison et à l'école s'est révélée comme un déterminant important de l'amélioration des performances élèves. Il s'agira de renforcer la politique d'accès gratuite par les élèves du manuel essentiels de lecture et de mathématiques.

Le système éducatif devrait davantage prendre en compte l'implication de la communauté dans la formulation des politiques éducatives en vue de l'amélioration des performances des élèves, particulièrement dans le public, afin d'assurer une qualité de l'éducation pour à tous les niveaux d'éducation.

### **Les caractéristiques et les ressources des écoles expliquent davantage la variation des performances scolaires des élèves.**

L'environnement scolaire se révèle comme étant un facteur important des performances des élèves Camerounais en début et en fin de scolarité tant en langue qu'en mathématiques dans le sous-système francophone.

En effet, plus de 65% de la variance des scores en lecture est expliquée par des différences entre écoles. Par contre, en mathématiques, plus de 65% de la variance des scores en fin de scolarité est davantage expliquée par les différences entre écoles, contre seulement 51% en début de scolarité.

Ainsi dans le sous-système francophone au Cameroun en général, aussi bien en début qu'en fin de scolarité, la variance inter-écoles des scores est supérieure à la variance intra-écoles. Cela signifie que la variation des performances est beaucoup plus expliquée par les différences entre écoles, ce qui provient de la localisation des écoles (urbaine ou rurale), du type des écoles (public, privé), de leur dotation en équipement adéquat pour les apprentissages. Le fait que la variance entre écoles est un élément observable au niveau national montre encore les problèmes importants d'équité entre les différentes régions du Cameroun.

## 4. LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES DANS LA ZONE D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

Une forte proportion des élèves issus des ZEP se trouvent dans les paliers inférieurs de l'échelle de compétences et éprouvent de difficultés en lecture en début de scolarité

Tableau 7 : Répartition des élèves des ZEP et ceux des Non ZEP selon l'Échelle de compétences PASEC2019 en langue – Début de scolarité

| Niveaux                                   | Score                           | Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%) | Répartition nationale des élèves des ZEP dans les niveaux de l'échelle (%) | Répartition nationale des élèves des Non ZEP dans les niveaux de l'échelle (%) |
|---|---------------------------------|--|--|--|
| Niveau 4                                  | > 610 points                    | 20,0%  | 12,2%  | 28,1%  |
| Niveau 3                                  | Compris entre 540 et 610 points | 19,4%  | 16,2%  | 22,5%  |
| <b>Seuil « suffisant » de compétences</b> |                                 |  |  |  |
| Niveau 2                                  | Compris entre 469 et 540 points | 28,1%  | 26,5%  | 31,6%  |
| Niveau 1                                  | Compris entre 399 et 469 points | 20,7%  | 25,4%  | 15,2%  |
| Sous le niveau 1                          | < 399 points                    | 11,8%  | 19,8%  | 2,6%   |

Sources : PASEC 2019

Tableau 8 : Répartition des élèves des ZEP et ceux des Non ZEP selon l'Échelle de compétences PASEC2019 en Mathématiques – Début de scolarité

| Niveaux                                   | Scores <sup>2</sup>             | Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%) | Répartition nationale des élèves des ZEP dans les niveaux de l'échelle (%) | Répartition nationale des élèves des Non ZEP dans les niveaux de l'échelle (%) |
|---|---------------------------------|--|--|--|
| Niveau 3                                  | > 577 points                    | 29,1%  | 22,6%  | 33,2%  |
| Niveau 2                                  | Compris entre 489 et 577 points | 29,0%  | 25,5%  | 32,2%  |
| <b>Seuil « suffisant » de compétences</b> |                                 |  |  |  |
| Niveau 1                                  | Compris entre 400 et 489 points | 30,2%  | 34,2%  | 29,2%  |
| Sous le niveau 1                          | < 400 points                    | 11,7%  | 17,7%  | 5,4%   |

Sources : PASEC 2019

Les tendances en fin de scolarité en lecture sont similaires à celles observées en début de scolarité, mais cette fois les écarts de performances entre les deux groupes sont plus prononcés surtout au niveau supérieur de l'échelle de compétences. Cela est dû au fait que les apprenants ont continué d'évoluer avec les lacunes enregistrées en début de scolarité sans que cela ne fasse l'objet d'une attention particulière.

<sup>2</sup> Pour chaque niveau de l'échelle, les scores d'un niveau sont présentés sous forme d'intervalle. Par exemple pour le niveau appelé « sous le niveau 1 », les élèves de ce niveau ont un score inférieur à 400 points.

En général donc les élèves issus des ZEP performant moins bien que ceux des Non ZEP indépendamment en langue d'enseignement ou en mathématiques et du niveau de scolarisation. Les élèves des Non ZEP enregistrent des scores moyens dans les deux disciplines et dans les deux niveaux des évaluations toujours supérieurs à ceux des ZEP. Toutes ces différences de scores moyens entre ces deux groupes sont très significatives (1%), et affichent des écarts considérables (plus de 79 points) sauf en mathématiques début de scolarité où on retrouve un écart de 44 points et une significativité de 5%. Ce qui suppose qu'en début de scolarité les différences de performances entre les élèves des ZEP et ceux des Non ZEP sont déjà prononcées en langue, mais pas en mathématiques. Ces derniers évoluent avec ces énormes lacunes de début de qui s'accumulent et ont un impact considérable dans leur performance dans ces deux disciplines en fin de scolarité primaire et dans la suite de leur cursus. Ce qui fait que lorsqu'on observe ces mêmes différences de score en fin de scolarité, elles sont un peu plus prononcées entre ces deux groupes (111,4 points en langue et 84 en mathématiques). Ce qui suppose que des mécanismes de corrections de ces lacunes n'ont pas été mis en place tout au long de leur cursus. Il faudrait un renforcement du processus d'enseignement des apprentissages et des outils de remédiations pour améliorer les acquisitions des apprenants des ZEP.

**Tableau 9 : Répartition des élèves des ZEP et ceux des Non ZEP selon l'Échelle de compétences PASEC2019 en langue – Fin de scolarité**

| Niveaux                                   | Score                           | Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%) | Répartition nationale des élèves des ZEP dans les niveaux de l'échelle (%) | Répartition nationale des élèves des Non ZEP dans les niveaux de l'échelle (%) |
|---|---------------------------------|--|--|--|
| <b>Niveau 4</b>                           | >595 points                     | 30,2%  | 9,7%   | 45,1%  |
| <b>Niveau 3</b>                           | Compris entre 518 et 595 points | 23,4%  | 19,1%  | 26,0%  |
| <b>Seuil « suffisant » de compétences</b> |                                 |  |  |  |
| <b>Niveau 2</b>                           | Compris entre 441 et 518 points | 22,2%  | 28,6%  | 18,4%  |
| <b>Niveau 1</b>                           | Compris entre 365 et 441 points | 18%  | 30,3%  | 8,7%   |
| <b>Sous le niveau 1</b>                   | < 365 points                    | 6,1%   | 12,2%  | 1,8%   |

Sources : PASEC 2019

**Tableau 10 : Répartition des élèves des ZEP et ceux des Non ZEP selon l'Échelle de compétences PASEC2019 en Mathématiques – Fin de scolarité**

| Niveaux                                   | Scores                          | Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%) | Répartition nationale des élèves des ZEP dans les niveaux de l'échelle (%) | Répartition nationale des élèves des Non ZEP dans les niveaux de l'échelle (%) |
|---|---------------------------------|--|--|--|
| <b>Niveau 3</b>                           | > 609 points                    | 11,1 %   | 1,2 %  | 19,6 %   |
| <b>Niveau 2</b>                           | Compris entre 521 et 609 points | 21,8 %   | 12,3 %   | 26,9 %   |
| <b>Seuil « suffisant » de compétences</b> |                                 |  |  |  |
| <b>Niveau 1</b>                           | Compris entre 433 et 521 points | 36,9 %   | 37,9%  | 36,3%  |
| <b>Sous le niveau 1</b>                   | <433 points                     | 30,1%  | 48,6%  | 17,2%  |

Sources : PASEC 2019

## Les différences de performance, en début et en fin de scolarité primaire dans les ZEP reposent en général sur des inégalités socio-économiques et le parcours scolaire des élèves (genre, fréquentation de la maternelle,

En début de scolarisation, les filles des ZEP sont meilleures que les garçons en langue avec près de 2 points en moyenne de plus. Cet avantage s'amenuise considérablement tout au long de leur cursus jusqu'à atteindre une différence de 26 points en moyenne en faveur des garçons en fin de scolarisation, ce qui veut dire que ces filles perdent 28 points en moyenne en langue tout au long de leur cursus primaire au profit des garçons. Et on voit bien qu'en début de scolarisation ces différences de moyenne entre les filles et les garçons que cela soit en langue ou en mathématiques ne sont pas significatives, mais le deviennent en fin de scolarisation.

Dans les ZEP en début de scolarisation, on a 56 points de différence en langue et plus de 42 points en mathématiques en faveur des apprenants qui sont passés par le préscolaire. Ces différences de performances moyennes sont significatives à 10% au moins dans les deux disciplines. Mais à l'évaluation de fin du primaire ces écarts sont plus faibles. Ils ne sont plus que de 17 points en langue et seulement 2 en mathématiques entre les deux groupes, et ces différences ne sont pas significatives.

## L'utilisation de la langue d'enseignement à la maison dans les ZEP améliore significativement les résultats des élèves en fin de scolarité

Dans les ZEP, les différences des moyennes augmentent de 12 points en langue et 10 points en mathématiques entre les deux groupes d'élèves en faveur de ceux qui utilisent la langue d'enseignement à la maison, au cours du cursus scolaire. Dans le même ordre, en début de scolarisation bien que les moyennes soient différentes entre ces deux groupes d'élèves, le fait de parler la langue d'enseignement à la maison n'influence pas de manière significative les performances des apprenants. Mais en fin de scolarisation l'impact de l'utilisation de la langue à la maison est très hautement significatif.

## Le niveau d'infrastructures de l'école et de l'équipement des classes est aussi associé positivement aux performances des élèves dans les ZEP

Dans les ZEP, 1% d'indice d'infrastructure de l'école en plus améliore de 5 points en langue et en mathématiques la performance d'un élève en début de scolarisation qui y fréquente. Tandis qu'en fin de scolarisation cette amélioration est de 3 points en langue et 2 en mathématiques.

Au niveau de l'équipement, les écoles situées dans les zones ZEP ont un indice moyen d'équipement de 46%, alors que cet indice est meilleur lorsqu'il est supérieur 50%. Ainsi, malgré la forte mobilisation des ressources en faveur des ZEP depuis leur avènement en 2000, les manuels de lecture et de mathématiques ne sont toujours pas disponibles en nombre suffisants pour les élèves dans ces localités, les enseignants ne disposent pas suffisamment de guides pédagogiques et de programmes de lecture et de mathématiques, les écoles ne sont pas assez équipées en matériels pédagogiques et mobiliers de classe, la fourniture en électricité est presque inexistante. Dans les ZEP, on rencontre de nombreuses écoles « sous l'arbre », des écoles sans aucune salle de classe, ni tableaux, ni matériels pédagogiques, car ce sont des zones qui accueillent énormément des réfugiés.



## 5. PISTES DE RÉFLEXION

### 1. Poursuivre les politiques de développement de l'enseignement préscolaire

Au regard des difficultés éprouvées par les élèves, des mesures pour une meilleure prise en charge des difficultés d'apprentissage doivent être mises en œuvre. Les élèves devraient bénéficier d'un enseignement explicite et systématique visant l'acquisition des règles régissant le code écrit, à savoir celles permettant d'établir des liens entre les unités écrites et les unités orales. Ne pas maîtriser les processus élémentaires de la lecture risque de conduire à l'abandon scolaire et à l'illettrisme.

Le Cameroun devrait continuer à renforcer les politiques de promotion du développement du préscolaire, et éventuellement, s'appuyer sur les recommandations données par la CONFEMEN dans son Document de Réflexion et d'Orientation pour la 58e session ministérielle : « Favoriser le développement de la petite enfance et garantir l'accès à une éducation préscolaire équitable et de qualité : un socle pour la réussite des apprentissages ». La prise en compte du préscolaire dans le processus d'apprentissage des élèves en début de scolarité est d'autant plus importante que la maîtrise de la langue d'enseignement constitue le vecteur majeur des autres apprentissages scolaires, en particulier pour les mathématiques en début de scolarité.

### 2. Renforcer les initiatives visant l'articulation entre la langue maternelle et la langue d'enseignement

Au niveau national, plus de 58% des élèves en moyenne ont atteint le seuil « suffisant » en mathématiques, dont plus de 29% peuvent reconnaître les nombres jusqu'à 100, compléter des suites logiques, comparer des nombres, réaliser des opérations (additions et soustractions) sur les nombres inférieurs à 50 et raisonner sur des problèmes basiques. Toutefois, une part importante de ces élèves (42%) éprouve des difficultés à manipuler des concepts de repérage dans l'espace (en dessous /au-dessus/ à côté) et à reconnaître des formes géométriques simples. Ces élèves sont davantage susceptibles de rencontrer des difficultés encore plus importantes dans la suite de leur scolarité, notamment lorsque le raisonnement occupera une place plus centrale dans la résolution des problèmes. Aussi, est-il opportun de procéder, à cette étape, à l'identification des élèves qui se retrouvent dans cette situation afin mettre en œuvre un suivi et des mesures de remédiation. Les difficultés rencontrées par les élèves sur des exercices basiques de mathématiques interrogent les pratiques d'enseignement des quantités et des nombres dans les premières classes du cycle. Ces difficultés pourraient être liées au niveau de compréhension et d'expression orale des élèves dans la langue d'enseignement. Il conviendrait à cet effet de questionner l'articulation entre la langue maternelle et la langue d'enseignement qui pourrait être déterminante pour la réussite des élèves particulièrement ceux en début de scolarité primaire.

### 3. Mettre en place ou renforcer les mesures ou activités d'adaptation scolaire en faveur des élèves en difficultés d'apprentissage, en particulier chez les élèves des ZEP

Dans les deux disciplines, que ce soit en début ou en fin de scolarité primaire, les élèves en dessous des seuils « suffisants » éprouvent des difficultés multiples dans la maîtrise des compétences jugées indispensables pour la poursuite de leur scolarité. Ce constat conduit à suggérer la mise en place ou le renforcement de mesures ou d'activités d'adaptation scolaire afin d'aider les élèves en difficultés d'apprentissage à réussir sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Ces types de mesures ne sont en effet que très peu présentes dans le Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation 2013-2020 du Cameroun. Or, la prise en charge des élèves en difficulté mettant à contribution différents intervenants (enseignants, directeurs d'établissements scolaires, psychologues, assistants sociaux, parents d'élèves, communauté ...) pourrait contribuer à l'amélioration de la performance du système éducatif au Cameroun.

De plus, le redoublement touchant plus de la 45% des élèves au cours de leur parcours scolaire au primaire au Cameroun, il apparaît essentiel de réitérer l'importance d'instaurer un système de repérage, d'aide et de suivi des élèves en difficulté d'apprentissage dans une optique d'adaptation scolaire.

#### **4. Améliorer la qualité, la disponibilité et l'allocation des équipements scolaires et des ressources éducatives**

Selon les résultats de l'évaluation PASEC2019, des disparités sont observées entre les écoles dans les résultats des apprentissages des élèves. Plus de 65% (respectivement 51%) de la variation des scores en lecture (respectivement en mathématiques) est expliqué par des différences entre écoles. L'amélioration de l'environnement scolaire pourrait être utilisée comme un levier pour agir dans le cadre des politiques éducatives en faveur de l'équité. Ainsi, le gouvernement camerounais devrait renforcer sa politique en matière d'allocation des ressources éducatives selon les besoins des différentes localités, des écoles et des groupes spécifiques. Les déficits en infrastructures scolaires (salles de classe, latrines, infirmerie, bibliothèque, cantines, ...) et en ressources humaines (enseignants « craie en main », assistants sociaux, psychologues...) devraient être résorbés en quantité et en qualité. Une attention particulière devrait également être portée sur l'amélioration de la gouvernance du système éducatif. Les mesures de décentralisation pourraient, si elles sont conçues et mises en œuvre de façon judicieuses dans le domaine de l'éducation, favoriser une gestion efficace des disparités entre écoles avec un apport positif sur les apprentissages des élèves.

#### **5. Développer des politiques et les stratégies nationales crédibles de formation initiale et continue sur les besoins et les profils des enseignants**

Sur le plan de la gestion des écoles, la formation continue des directeurs semble ne pas bénéficier jusque-là à tous les élèves et particulièrement à ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage. Les mesures de renforcement des capacités des directeurs peinent ainsi à atteindre les objectifs qui leur sont assignés. Un état des lieux, ainsi qu'une évaluation de la formation continue des directeurs, s'avèrent indispensables. Cela passe par l'examen des contenus et des modalités de cette formation (analyse de situations, pratiques réflexives, etc.). Une réflexion devrait également être engagée sur la formation initiale des directeurs d'écoles avant leur entrée en exercice.

Au regard de la proportion d'enseignants situés au niveau I et en deçà des échelles de compétences en compréhension de l'écrit (plus de 5%) et en mathématiques (plus de 26%), des actions de formation destinées à ces enseignants s'avèrent urgentes. Ces formations pourraient s'appuyer sur un travail axé sur les items de chacun des niveaux des échelles de compétences en compréhension de l'écrit et en mathématiques.

Au-delà de l'attention particulière à accorder aux enseignants situés au niveau I et en deçà, il conviendrait également, à travers des actions de formation spécifiques, d'entretenir et de renforcer les acquis de ceux qui manifestent une bonne maîtrise des contenus fondamentaux enseignés.

Ces constatations plaident pour des actions de formation initiale et/ou continue qui, au-delà de la maîtrise des contenus disciplinaires à enseigner, réserveraient une place importante aux didactiques de ces disciplines. Ces formations devraient être en adéquation avec les besoins des enseignants.

Dans cette perspective, mettre à la disposition des enseignants des ressources pédagogiques et didactiques nécessaires (livres, outils numériques notamment des équipements informatiques, logiciels, accès à des plateformes numériques), afin qu'ils puissent améliorer leur culture générale et leurs qualifications professionnelles est une piste d'actions à explorer. La matérialisation de ces opportunités devrait s'accompagner d'un encouragement et d'une motivation des enseignants à participer à renforcer leurs connaissances et compétences, de manière à en tirer tout le bénéfice possible. Ce qui pourrait améliorer les apprentissages scolaires de leurs élèves.

#### **6. Mettre en place d'une stratégie nationale de professionnalisation des enseignants prenant en compte un cadre physique de travail adéquat, tout en offrant des opportunités de formation et de promotion de carrière pour tous**

Au niveau de leurs conditions de travail, les enseignants camerounais ont une perception globalement satisfaisante des programmes scolaires. Cependant, leur regard sur la qualité des bâtiments et la disponibilité des fournitures scolaires est négatif.

La majorité des enseignants déclarent avoir un avis favorable sur la gestion de leur école, et affirment également avoir de bonnes relations avec leurs collègues et la communauté.

Ces enseignants ont, dans leur très grande majorité, une perception moins satisfaite de leur condition salariale. Il en est de même au sujet des opportunités de promotion de carrière.

Ces résultats plaident en faveur de la mise en place d'une stratégie nationale de professionnalisation des enseignants prenant en compte un cadre physique de travail adéquat, tout en offrant des opportunités de formation et de promotion de carrière pour tous. Une amélioration de la condition salariale pour une plus grande motivation des enseignants et une plus grande attractivité de la profession est nécessaire.

Plus précisément, la mise en place d'une stratégie nationale efficace de formation continue adaptée devrait permettre aux enseignants d'améliorer leurs qualifications, de modifier ou d'étendre le champ de leurs activités, de prétendre à une promotion et de s'informer des progrès réalisés, aussi bien pour le contenu que pour les méthodes, dans les disciplines et les domaines d'enseignement.

L'amélioration du statut des enseignants à la mesure des besoins et des défis en matière d'éducation est souhaitable, pour favoriser au maximum l'efficacité de l'enseignement et permettre aux enseignants de se consacrer pleinement à leurs tâches professionnelles, dès lors que leur rémunération leur assure un niveau de vie raisonnable pour eux-mêmes et pour leur famille.

Ces différentes pistes de politiques relatives aux enseignants devraient contribuer à consolider la bonne qualité du climat scolaire déjà perceptible à travers le regard positif que les enseignants déclarent sur la gestion des écoles et sur les programmes scolaires et également entretenir les bonnes relations au sein du corps enseignant et entre les éducateurs et la communauté.

## **7. Poursuivre les stratégies mises en place pour réduire les inégalités d'ordre social parallèlement à la résorption des inégalités d'ordre territorial**

Les deux cycles (2014 et 2019) de l'enquête PASEC ont permis d'analyser l'évolution de l'efficacité et de l'équité du système éducatif camerounais. Au moins six principaux constats issus de l'analyse de l'évolution de l'efficacité et de l'équité peuvent être retenus. (i) Les inégalités de compétences dans les différentes strates sont situés entre les élèves mais bien davantage dans les inégalités entre les écoles ; (ii) l'accroissement des disparités entre les élèves les moins performants et les élèves les plus performants a principalement été accompagné par une augmentation des disparités entre écoles ; (iii) l'ampleur des inégalités de performances entre les élèves a varié d'une strate à une autre ; (iv) l'amélioration des performances est marqué davantage pour les élèves les plus performants ; (v) les différences de performances ont augmenté entre les élèves les plus faibles et les plus performants ; (vi) les disparités de performances selon le genre ont persisté ont évolué selon la discipline évaluée.

Même si les défis sont énormes pour le système éducatif au Cameroun, il convient de noter qu'une amélioration de la performance des élèves, et en particulier celle des plus faibles, sans altérer la performance des plus performants constitue un défi majeur tant au niveau de l'efficacité qu'au niveau de l'équité du système éducatif.

Ces différents constats appellent les pouvoirs publics dans la résorption de certaines inégalités par exemple d'ordre territorial. Même si les inégalités d'ordre social et d'ordre territorial peuvent être corrélées, la résorption des inégalités d'ordre territorial fait partie de l'un des défis que le système éducatif s'est fixé à travers la mise en place d'un plan sectoriel d'éducation.

Il est donc important de questionner la manière dont les politiques de résorption des inégalités territoriales sont mises en œuvre et de poursuivre les efforts pour réduire ces inégalités. A cet effet, la répartition des ressources (matériel, financier, humain, etc.) entre les écoles (quel que soit leur éloignement) doit se faire dans une logique d'équité avec une attention particulière pour les écoles très éloignées.

La poursuite des stratégies mises en place pour réduire les inégalités d'ordre social parallèlement à la résorption des inégalités d'ordre territorial doivent se faire dans un cadre qui ne creuse pas encore le fossé entre les élèves forts et faibles. Les élèves faibles doivent bénéficier d'un accompagnement qui évite un cycle d'accumulation d'élèves en échec scolaire.

En ce qui concerne la question du genre, il est nécessaire d'intensifier les efforts en faveur des filles et de les motiver dans l'apprentissage des mathématiques. A cet effet, il convient de questionner les stratégies d'élimination des stéréotypes sexistes qui doivent inclure la communauté, les enseignants et les directeurs d'école





Depuis sa création en 1960, la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) œuvre pour la promotion de l'éducation et de la formation professionnelle et technique. Elle représente un espace de valeurs partagées, d'expertise et de solidarité agissante. Elle compte aujourd'hui quarante-quatre États et gouvernements membres.

Le Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) est un outil d'appui au pilotage des systèmes éducatifs des États et gouvernements membres de la CONFEMEN en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Créé en 1991, il vise à informer sur l'évolution des performances des systèmes éducatifs afin d'aider à l'élaboration et au suivi des politiques éducatives.

Quatorze pays ont participé à l'évaluation internationale PASEC2019 : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Congo, le Gabon, la Guinée, Madagascar, le Niger, la République Démocratique du Congo, le Sénégal, le Tchad et le Togo. Cette évaluation a permis la mesure du niveau de compétence des élèves en début et en fin de scolarité primaire, en langue d'enseignement et en mathématiques. Elle a également analysé les facteurs associés aux performances des systèmes éducatifs des pays évalués, en collectant des données contextuelles auprès des élèves, des enseignants et des directeurs par le biais de questionnaires. Elle a enfin eu l'opportunité d'évaluer, pour la première fois, les connaissances des enseignants sur les contenus disciplinaires et didactiques au niveau cycle primaire.

Ce rapport présente les résultats de l'évaluation PASEC2019 au Cameroun



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Direction du développement  
et de la coopération DDC