

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

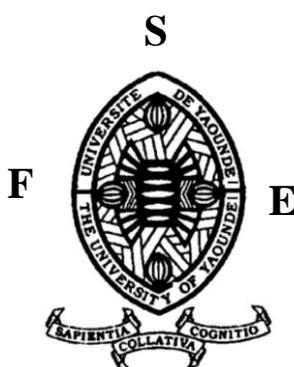
Paix -Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FOR-
MATION DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION ET INGÉNIEURIE EDUCATIVE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace - Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

FACULTY OF EDUCATION

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING IN SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN SCIENCE OF EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

**IMPACT DU MODELE DE FINANCEMENT BASE SUR LA PERFORMANCE
SUR LA QUALITE DE L'ÉDUCATION DANS LES ECOLES PRIMAIRES DU
DEPARTEMENT DE LA KADEÏ**

*Thèse présentée et soutenue le 24 Mai 2024, en vue de l'obtention du Doctorat /PhD en Sciences de
l'Éducation et
Ingénierie éducative.*

Filière : Management de l'Éducation

Option: Conception et évaluation des projets éducatifs

par :

OMGBA Jean Joël Léonce

Devant un jury constitué de :



<i>Fonctions</i>	<i>Noms et prénoms</i>	<i>Grade</i>	<i>Université d'attache</i>
Président	DONGO Etienne	professeur	Université de Yaoundé I
Rapporteur	FOZING Innocent	professeur	Université de Yaoundé I
Membres	BECHE Emmanuel	Professeur	Université de Maroua
	FONKOUA Pierre	Professeur	Université de Yaoundé I
	NDIBNU née MESSINA Julia	Professeur	Université de Yaoundé I
	Ethe		

SOMMAIRE

SOMMAIRE	<i>i</i>
AVERTISSEMENT	<i>iii</i>
REMERCIEMENTS	<i>v</i>
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	<i>vi</i>
LISTE DES FIGURES	<i>viii</i>
LISTE DES TABLEAUX	<i>ix</i>
RESUME	<i>xi</i>
ABSTRACT	<i>xii</i>
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'ETUDE	5
1.1. Contexte et justification : Les indicateurs de la qualité de l'éducation au service du financement basé sur la performance	5
1.2. Formulation et Position du problème	27
1.4. Objectifs de l'étude	39
1.5. Intérêts de l'étude	39
1.6. Variables de l'étude	41
1.7. Délimitation de l'étude	41
1.8. Clarification des concepts	43
1.9. Sources de financement de l'Education au Cameroun	49
1.10. De l'Education au capital humain : un objectif du PBF.	52
CHAPITRE II : IMPACT DU FINANCEMENT SUR L'EDUCATION : UNE RETROSPECTIVE DES ANALYSES THEORIQUES ET EMPIRIQUES	59
2.1. Le système éducatif camerounais	59
2.2. Perception classique de l'investissement dans le secteur éducatif	68
2.3. Les fondements théoriques des dépenses publiques de l'éducation	69
2.4. Asymétries d'informations d'éducation et intervention de l'Etat.	71
2.5. Justice sociale : une hypothèse en direction des dépenses publiques D'éducation	73
2.6. Théorie de la justice comme équité au sens de Rawls (1971)	73
2.7. Etudes empiriques des facteurs de la performance scolaire :	78
2.8. Logiques des dépenses publiques éducatives	84
2.9. Dépenses publiques d'éducation et inégalités de capital humain : une relation directe encore empiriquement inexpliquée	89
2.10. L'émergence du financement basé sur la performance (FBP)	96
2.11. Théorie du new public management ou nouveau management public (NMP)	97

2.12. Les avantages du NMP	102
2.13. Les limites du NMP	103
2.14. Fondement théorique du financement basé sur la performance.....	105
2.15. Théorie sous-jacente au financement basé sur la performance.....	109
2.16. Mécanismes de fonctionnement du Financement Basé sur la Performance	121
2.17. Le Batoutri PBF Académy	137
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	147
3.1. Le type de recherche.....	147
3.2. Rappel de l'objet général, questions de recherche et hypothèses de l'étude.....	148
3.4. Protocole de recherche	153
3.4.1. Présentation du site de l'étude.....	153
3.5. Présentation de la technique d'analyse des données	162
3.6. Description de l'outil de collecte de données	167
CHAPITRE IV : PRESENTATION, ANALYSE DES DONNEES ET VERIFICATION DES HYPOTHESES.....	168
4.1. Analyse descriptive des données de l'enquête	168
4.2. Présentation et analyse des resultat des variables	180
4.3. Analyse des résultats des estimations de l'impact du programme de financement des établissements par le propensity score matching sur la qualité d'éducation.....	205
4.4. Vérification des hypothèses d'études	210
CHAPITRE V : DISCUSSION DES RESULTATS.....	216
5.1. Discussion des resultat de HS ₁	216
5.2. Discussion des resultat de HS ₂	219
5.3. Discussion des resultat de HS ₃	225
5.4. Discussion des resultat de HS ₄	231
5.5. Discussion des resultat de HS ₅	237
5.6. Discussion des resultat de HS ₆	242
5.7. Discussion des resultat de HS ₇	246
5.8. Analyse critique des enjeux du FBP au Cameroun	250
5.9. Suggestions	256
CONCLUSION GENERALE.....	259
REFERENCES.....	263
ANNEXES	xii
Annex 2 : Questionnaires	xvi
TABLE DES MATIERES	xxiv

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de la soutenance et mis à la disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur .Ceci implique une obligation de citation de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Educatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

A

MES PARENTS : MANGA OMGBA ET EBA EYENE CECILE

et à

Madame ABESSOLO ABENELANG

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce document n'aura été possible que grâce aux contributions intellectuelles, morales et matérielles de certaines personnes. Qu'elles trouvent en ces mots ma profonde gratitude. Je pense d'emblée :

- au Professeur FOZING Innocent qui a bien voulu assurer la direction de ce travail et dont les remarques pertinentes nous ont été d'un grand apport ;
- aux professeurs BELA Cyrille, et MAINGARI Daouda respectivement doyen et chef de département de Curricula et Evaluation de la Faculté des Sciences de l'Education de UYI pour leur encadrement ;
- aux Directeurs des écoles primaires du département de la Kadei pour leur collaboration dans le processus de collecte de données ;
- à monsieur NEPOUILLI Dominique sa disponibilité et sa collaboration dans le processus de collecte de données ;
- à monsieur MOUTENI André Directeur du Batouri PBF Academy pour sa disponibilité et sa collaboration ;
- à tous les enseignants des sciences de l'éducation des sciences de l'unité de recherche et de formation doctorale (URFD) en science de l'éducation et ingénierie éducatives dont les riches enseignements m'ont été d'un apport très considérable pour la réalisation de ce mémoire ;
- à monsieur le Professeur NDJEBAKAL Emmanuel, monsieur le Docteur NJI Genevarious pour leurs conseils et leur disponibilité ;
- à madame ABESSOLO ABENELANG pour son soutien moral permanent ;
- à madame GNATHAN BELLA Marthe Y. pour son soutien, ses conseils permanents et sa disponibilité ;
- à monsieur MANGA OMGBA, madame EBA EYENE Cécile, monsieur NKOA MANGA Hervé, madame ADA Suzanne, madame MIMBOE Carine, madame NTSAMA Hildegard, monsieur MANGA Lazare A., monsieur OKALLA Willy S., monsieur ELLA MANGA Paulin R., monsieur EBOGO MANGA Ted J., madame EBA EYENE C., monsieur MANGA MIMBOE Prime Lazare. pour leur soutien moral, leurs encouragements et leur soutien financier permanent ;
- à monsieur AYANGMA Stanislas pour ses conseils ;
- à mon fils MOTO OMGBA Grégorri pour ses encouragements.

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

AAP	:	Agence d'Achat des Performances
ANOR	:	Agence des normes et de la qualité
APEE	:	Association des parents d'élèves et d'enseignants
ASLO	:	Association Locale
AT	:	Appui Technique
BIRD	:	Banque internationale pour la reconstruction et le développement
BM	:	Banque Mondiale
BUCREP	:	Bureau central des recensements et des études de population
CODASC	:	Comité Diocésain pour les Activités Sociales et Caritatives
CONFEMEN	:	Conférence des Ministres de l'Education des pays africains et malgache d'expression française
COVID 19	:	Coronavirus Disease-19
DDEB	:	Délégation Départementale de l'Education de Base
DDES	:	Délégation Départementale des Enseignements Secondaires
DSCE	:	Document de stratégie pour la croissance et l'emploi
DSSEF	:	Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la Formation
ECAM	:	Entreprises du Cameroun
EPT	:	Education pour tous
FBP	:	Financement basé sur la performance
FMI	:	Fonds monétaire international
GPE	:	Global partnership for éducation
IDA	:	Association internationale de développement
IMOA	:	Institut de la maitrise d'ouvrage
INS	:	Institut nationale de la statistique
MINEDUB	:	Ministère de l'éducation de base
MINEFOP	:	Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle
MINEPAT	:	Ministère de l'économie, de la planification et de l'aménagement du territoire
MINESUP	:	Ministère de l'enseignement supérieur
OCDE	:	Organisation de Coopération et de développement économique
OMS	:	Organisation mondiale de la santé
PAEQUE	:	Programme d'amélioration de l'équité et de la qualité de l'éducation au Cameroun
PAREC	:	Programme d'appui à la réforme de l'éducation au Cameroun
PAS	:	Programme d'ajustement structurel

PASEC	:	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PIB	:	Produit intérieur brut
PISA	:	Programme international pour le suivi des acquis des él
PNB	:	Produit National brut
PNUD	:	United Nations Développement Programme
SND30	:	Stratégie nationale de développement
SSE	:	Système statistique européen
TBA	:	Taux brut d'alphabétisation
TBS	:	Taux brut de scolarisation
UNDP	:	Programme des Nation Unies pour le développement
UNESCO	:	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	:	Fonds des Nations pour l'enfance
ZEP :	:	Zones d'éducation prioritaires

LISTE DES FIGURES

Figure 1:Structure du sous-système anglophone -----	61
Figure 2:Structure du sous-système francophone -----	62
Figure 3:Structure du système formel de l'Education de Base au Cameroun-----	66
Figure 4:Comparaison des administrations de types wébérienne et NMP -----	99
Figure 5: Les différentes actions s'inscrivant dans le champ du NMP -----	100
Figure 6:Structure des acteurs de l'opérationnalisation du PBF -----	123
Figure 7:Structure organisationnelle du CODASC -----	125

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1:Aperçu général de la théorie de l'agence	117
Tableau 2:Plan Factoriel.....	150
Tableau 3:Synoptique globale	151
Tableau 4:Carte scolaire des écoles primaires et maternelle publiques de la Kadei	155
Tableau 5:Carte scolaire des écoles primaires et maternelles publiques de la Kadei	156
Tableau 6:Des échantillons des écoles de Batouri	158
Tableau 7:Echantillons des écoles de Bombé	159
Tableau 8:Echantillons des écoles de Kétté	159
Tableau 9:Echantillons des écoles de Mbang	159
Tableau 10:Echantillons des écoles de Mboroto.....	160
Tableau 11:Echantillons des écoles de Ndélélé	160
Tableau 12:Echantillons des écoles de Ndem-Nsam	161
Tableau 13:Echantillons des écoles d'application	161
Tableau 14: Carte scolaire de l'échantillon des établissements.....	162
Tableau 15:Statistiques du niveau académiques des directeurs des écoles (Kadei).....	168
Tableau 16:Proportions par genre des directeurs d'écoles dans la Kadei	171
Tableau 17:Typologie des diplomes professionnels des enseignants du primaire (Kadei)....	172
Tableau 18:Obéissance religieuse des directeurs d'écoles directeurs d'écoles (Kadei).....	173
Tableau 19:Origine des directeurs d'écoles du département de la Kadei	174
Tableau 20:Statut matrimonial des directeurs d'écoles du département de la Kadei.....	175
Tableau 21:Raison d'intégration du corps enseignant par les directeurs des écoles (Kadei).	176
Tableau 22:Variation de la taille des classes dans les écoles du département de la Kadei ...	177
Tableau 23:Expérience professionnelle des enseignants des écoles du département de la Kadei	178
Tableau 24:Avis sur les Connaissances, effet du FBP sur les indicateurs	180
Tableau 25:Avis sur l'interet du FBP dans l'éducation	181
Tableau 26:Avis sur les pratiques opérationnelles du FBP	182
Tableau 27:Avis sur financement de la scolarisation de l'enfant.....	184
Tableau 28:Avis sur décrochage scolaire de l'enfant.....	185
Tableau 29:Avis sur le financement de la scolarisation de la jeune fille	187
Tableau 30:Avis sur le financement de la reussite scolaire de l'enfant	189
Tableau 31:Avis sur le financement des équipements scolaires	191

Tableau 32:Avis sur la couverture des programmes scolaires	192
Tableau 33:Avis sur le financement de la possession des manuels scolaires	193
Tableau 34:Avis sur qualité d'éducation.....	195
Tableau 35:Variation de l'effectif des enseignants dans les ecoles témoins et pilotes	197
Tableau 36:Variation des infrastructures dans les écoles témoins et pilotes de la Kadei après FBP	198
Tableau 37: Variation de la présence des enseignants dans les écoles témoins et pilotes apres FBP	199
Tableau 38:Variation de la scolarisation dans les écoles de la jeune fille après PBF.....	200
Tableau 39:Variation de la scolarisation dans les écoles après PBF.....	201
Tableau 40:Variation de la couverture des programmes dans les écoles après PBF	202
Tableau 41:Variation de la possession des manuels scolaires dans les écoles après PBF	203
Tableau 42:Variation des équipements scolaires dans les écoles après PBF	204
Tableau 43:Estimation PSM de L'impact du FBP sur la réussite scolaire.....	205
Tableau 44:Estimation PSM de L'impact du FBP sur le décrochage scolaire.....	206
Tableau 45:Estimation PSM de L'impact du FBP sur la scolarisation de la jeune fille	207
Tableau 46:Estimation PSM de L'impact du FBP sur la scolarisation globale	207
Tableau 47:Estimation PSM de L'impact du FBP sur la couverture des programmes.....	208
Tableau 48:Estimation PSM de L'impact du FBP sur la possession des manuels	209
Tableau 49:Estimation PSM de L'impact du FBP sur la possession des équipements.....	209
Tableau 50:Verification de l'hypothèse 1	211
Tableau 51:Verification de l'hypothèse 2	212
Tableau 52:Verification de l'hypothèse 3	212
Tableau 53:Verification de l'hypothèse 4	213
Tableau 54:Verification de l'hypothèse 5	214
Tableau 55:Verification de l'hypothèse 6	214
Tableau 56:Verification de l'hypothèse 7	215

RESUME

Le secteur éducatif camerounais bénéficie de l'attention soutenue de l'Etat ainsi que des partenaires au développement. Mais il reste pénalisé par un financement en deçà des projections issues de la récente Stratégie Sectorielle (2013) et une gestion perfectible des moyens disponibles. Le rapport de la Revue Sectorielle (2014) souligne un financement bien loin des engagements pris par les pouvoirs publics, et une faiblesse du budget alloué à l'éducation de base. Cette situation induit un déséquilibre aussi bien dans la repartition des ressources pédagogiques que dans la capacité d'accès à la qualité de l'éducation. Cette étude met en lumière l'impact du financement basé sur la performance (FBP), sur certains indicateurs de la qualité de l'éducation. Le FBP améliore-t-il certains paramètres de la qualité de l'éducation dans les écoles primaires du Département de la Kadéï Région de l'Est Cameroun ? Il se présente non seulement comme une politique gouvernementale, mais aussi et surtout comme un outil novateur de gestion des organisations, qui s'adosse sur l'achat des performances. L'amélioration des indicateurs de la qualité de l'éducation dans certaines écoles du Département de la Kadei donne de s'intéresser à deux groupes d'écoles aux caractéristiques identiques (Les écoles pilotes dans lesquelles le FBP a été implémenté, et les écoles témoins où il n'a pas été réalisé). La collecte des données a été faite à l'aide du questionnaire, et la mise en évidence des résultats grâce au *propensity score Matching* qui est une technique d'évaluation d'impact. Pour un souci d'efficacité dans la collecte des données, l'échantillonnage orienté vers l'objectif a été associé à l'échantillonnage par quotas, tiré dans une population constituée 248 écoles dont 218 écoles publiques, 17 écoles privées, 13 écoles communales. Mais également 52 écoles maternelles dont 45 publiques et 7 privées. Les résultats obtenus montrent que le FBP implémenté en 2012 dans le Département de la Kadei a un impact positif et significatif de 10% sur la scolarisation des élèves, sur le décrochage scolaire, sur la couverture des programmes, sur la possession des manuels scolaires, sur les infrastructures scolaires, sur la parité fille/garçon, et enfin sur les résultats scolaires des élèves. Toutefois, ces mêmes indicateurs dans les écoles témoins n'ont pas évolué durant cette période. Preuve qui traduit l'influence de cette approche de gestion dans les établissements scolaires, même si certains aspects de son opérationnalisation restent perfectibles.

Mots clés : Financement basé sur la performamnce, qualité de l'éducation, indicateur de qualité, achat de performamnce.

ABSTRACT

Cameroon's education sector receives a great attention from the State as well as development partners. But it remains greatly affected by funding below the projections from the recent Sector Strategy (2013) and perfectible management of available resources. The report of the Sector Review (2014) highlights funding that is far from the commitments made by the public authorities, and a low budget allocated to basic education. This situation leads to an imbalance both in the distribution of educational resources and in the ability to access quality education. This study highlights the impact of performance-based financing (PBF) on certain indicators of the quality of education. Does the PBF improve certain parameters of the quality of education in the primary schools in the Kadei Division, East region of Cameroon? It is presented not only as a government policy, but also and above all as an innovative tool for the management of organizations, which relies on the purchase of performance. The improvement of the indicators of the quality of education in certain schools in the Kadei Division makes it possible to be interested in two groups of schools with identical characteristics (Pilot schools in which PBF has been implemented, and control schools where it has not been done). The data collection was done using the questionnaire, and the highlighting of the results thanks to the Propensity Score Matching which is an impact evaluation technique. For the sake of efficiency in data collection, objective-oriented sampling was associated with quota sampling, drawn from a population made up of 248 schools including 218 public schools, 17 private schools, 13 municipal schools. But also 52 nursery schools including 45 public and 7 private. The results obtained show that the PBF implemented in 2012 in the Kadei Division has a positive and significant impact of 10% on student enrolment, school dropout, program coverage, possession of textbooks, school infrastructure, on girl/boy parity, and finally on the school results of pupils. However, these same indicators in the control schools did not change during this period. This evidence reflects the influence of this management approach in schools, even if some aspects of its operationalization remain perfectible.

Keywords: Performance-based financing, quality of education, quality indicator, purchase of performance.

INTRODUCTION GENERALE

Le Cameroun n'est pas resté en marge de la dynamique de transformation sociale qui a cours depuis la fin des années 80 en Afrique subsaharienne. Le contexte de crise qu'ont connu les sociétés africaines depuis plus d'une décennie a particulièrement affecté le secteur de la santé et celui de l'éducation. D'une part, la crise a conduit à une baisse substantielle des ressources publiques allouées à ces secteurs. D'autre part, cette crise a eu des implications sur les facultés de financement de l'éducation en ce qui concerne le rapport coût/qualité dans les différentes familles. L'effritement des dépenses publiques d'éducation (Aerts et al., 2000) n'a pas toujours permis de satisfaire une demande sans cesse croissante en matière de scolarisation de qualité. Par ailleurs, alors qu'en milieu urbain la croissance démographique s'est accompagnée du renforcement des injustices dans le processus d'accès à la qualité de l'éducation, le défaut d'infrastructures scolaires persiste et demeure un challenge pour la réalisation du projet de l'éducation pour tous (EPT) dans les zones rurales. Pourtant à travers la Déclaration du Millénaire, les Présidents et les Chefs de Gouvernement de l'Afrique Centrale s'étaient résolus à démocratiser le processus enseignement/apprentissage à tous les enfants en âge scolaire en 2015.

Cet engagement a conduit à de nombreuses transformations dans les orientations stratégiques de la promotion de l'éducation (primaire, secondaire, universitaire et professionnelle), d'abord avec l'accentuation du désengagement de l'Etat qui a entraîné le développement du secteur privé laïc, ensuite avec l'institution de la « gratuité » dans l'enseignement primaire public, avec cependant un renforcement du rôle des communautés et des familles pour assurer à leurs enfants une éducation de qualité. Au niveau de l'offre, le contexte post-ajustement a particulièrement affecté les systèmes scolaires avec l'émergence d'un ensemble d'attitudes déviantes (amplification de la corruption, renforcement du système de répétition, absence du personnel enseignant, démotivation due à la baisse des revenus, etc.) qui ont pollué l'environnement scolaire, conduisant les parents à renoncer parfois à l'enseignement public pour recourir de plus en plus aux institutions privées d'éducation où semblent mieux se concilier *savoir faire* et *savoir être* dans l'enseignement, en dépit du coût de l'éducation ici. Bien que la suppression des frais exigibles dans l'enseignement primaire public soit effective, les parents continuent de scolariser leurs progénitures dans les établissements scolaires privés (non confessionnelles) pour des perspectives en lien avec l'éducation de qualité. Cette réalité conduit inéluctablement à se poser des questions sur les

interdépendances entre les garanties mises en place en direction de l'éducation pour tous et les exigences de qualité.

L'Etat du Cameroun considère l'éducation de base comme un droit essentiel en termes de formation pédagogique et de développement de façon hollistique (Ministère de l'Éducation Nationale, 2003 ; Unicef, 2005). Ceci se traduit par la ratification d'un certain nombre d'accords qui légitiment le droit à l'enseignement/apprentissage comme un droit indispensable pour les jeunes (République du Cameroun, 2006), en occurrence la Convention relative aux Droits des Enfants (CDE) de 1989. Conformément aux dispositions de l'article 9 de la Loi d'Orientation de l'Education de 1998, l'éducation de base est une activité obligatoire. Sur un tout autre aspect, on peut convoquer l'implémentation d'un cadre institutionnel et législatif favorable au développement de ce secteur considéré, à juste titre comme un des axes stratégiques du développement national. Des reformes en cours visent une meilleure adaptation des enfants à leur environnement social et culturel en pleine mutation, mais également leur intégration sociale. C'est en effet ce qui explique de façon générale la mobilisation des ressources et des partenaires au développement autour de cette priorité de développement de l'éducation. Pour cette raison, l'un des axes stratégiques du Programme de Coopération Cameroun-Unicef pour la période 2008-2012 et même du Plan Cadre d'Assistance des Nations Unies avec le Gouvernement du Cameroun (UNDAF), est le renforcement de l'enseignement de base sur ses multiples déclinaisons pour permettre à l'apprenant d'avoir une assise solide pour son insertion sociale.

La puissance publique a ainsi présenté des options stratégiques qui précisent les orientations nouvelles de sa politique éducative en corrélation avec les contraintes des OMD. Selon le Document de Stratégie Sectorielle du Secteur de l'Education, *“cette stratégie s'inscrit dans la perspective d'une mise en oeuvre des dispositions pertinentes de la Constitution, des lois d'orientation et de l'enseignement supérieur, des orientations majeures du Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté (DSRP) ainsi que des enseignements du Cameroun (EPT, FTI, OMD, etc.) en faveur de l'éducation pour tous et plus particulièrement de l'universalisation de l'enseignement primaire comme objectif à atteindre par le système éducatif ”* Dans ces conditions, les pouvoirs publics ont mis sur pied des initiatives particulières visant à vulgariser la scolarisation de tous les enfants en âge scolaire malgré l'augmentation remarquable de la population qui a un effet sur l'offre, la recherche de l'excellence éducative, du processus enseignement/apprentissage, de la gouvernance pour une performance avérée, mais aussi l'amélioration du niveau des dépenses d'éducation grâce à une

hausse du ratio du budget adressée à ce secteur social. La signature des contrats aux enseignants bénévoles s'inscrit donc dans cette perspective qui cherche à garantir une éducation à tous les jeunes en âge scolaire. Concernant le plan National de l'EPT (PAN-EPT), ses actions ont pour rôle non seulement de soutenir la scolarisation des enfants en âge scolaire, mais aussi de leur assurer un accès à un apprentissage de meilleure qualité.

Malgré ces efforts, les études faites sur la scolarisation révèlent que le système éducatif demeure entaché de vives disparités (Minché et Lahaye, 2007). En général, on peut constater que la scolarisation est affectée par plusieurs facteurs qui freinent l'accès de la plupart des enfants à un apprentissage de qualité. Il s'agit en réalité des problèmes relatifs au genre ; aux difficultés d'accès à l'offre réservée à l'éducation, à l'accessibilité pécuniaire et culturelle, et à la qualité du rapport enseignement/apprentissage de manière générale (République du Cameroun, 2006, p.212). L'accentuation des injustices et inégalités a conduit les pouvoirs publics à cibler certaines zones victimes de graves difficultés d'accès comme zones d'éducation prioritaires (Mimche et Lahaye, 2007). Ces mêmes inégalités ont contraint les partenaires au développement à implanter un nouveau type d'appui à l'enseignement primaire : Le Financement Basé sur la Performance.

L'approche du Financement Basé sur la Performance représente un changement dans le paradigme d'appui apporté au bénéficiaire à travers un mode de gouvernance globalement renouvelé. D'un point de vue théorique, cet appui se range dans une mouvance porteuse de quelques caractéristiques spécifiques, synthétisées par Carothers and De Gramont (2011). Pour ce dernier, le FBP est construit sur les pratiques effectives de gouvernance. Il place la demande de gouvernance au cœur du processus. Au lieu d'apporter un soutien financier direct aux Gouvernements et services centraux, les appuis sont orientés vers la participation citoyenne, la demande communautaire, l'engagement des usagers des services publics, mais aussi les médias (approche *bottom-up*). De plus, cet instrument permet de placer les acteurs locaux au cœur des programmes. En effet, sur la base des expériences acquises, il s'est avéré souvent plus efficace de cibler l'amélioration des services rendus par des structures locales (régions, départements, municipalités...) plutôt que les services centraux. Le FBP se donne pour missions de remplacer les « *best practices* » par les « *pratiques les mieux adaptées au contexte* ». Enfin, Il permet de prendre en compte les institutions informelles. Il s'agit de considérer l'existence de pratiques de groupes sociaux et d'acteurs susceptibles d'évoluer en parallèle avec des structures formelles et officielles. Lesdites pratiques ayant une influence certaine sur le fonctionnement. De manière plus spécifique, la logique d'appui du FBP est

construite sur la prise de conscience des limites des appuis classiques. Les programmes de Financements Basés sur la Performance visent à améliorer la qualité des services fournis en récompensant l'atteinte de résultats prédéfinis à travers des incitations financières, sur la base de vérifications.

L'éducation est l'un des moyens les plus sûrs dont dispose l'humanité pour éradiquer la pauvreté et stimuler la prospérité partagée. Or, la Région de l'Est Cameroun se positionne comme l'une des plus pauvres et des plus sous scolarisées. Le choix des partenaires au développement d'orienter les investissements dans les établissements scolaires du département de la Kadei n'est donc pas anodin. En effet, au regard de son expérience du FBP dans le domaine de la santé, la *Catholic Organisation for Relief Development Aid* (CORDAID), a estimé déployer ce type d'appui dans le domaine de l'éducation.

Explorer l'envergure du FBP dans le secteur de l'éducation revient à évaluer son impact dans les établissements scolaires du département de la Kadei. En effet, les mécanismes du fonctionnement du FBP donnent de constater qu'il s'adosse sur l'achat des performances qui est sensé induire une amélioration des indicateurs de l'éducation de qualité. Cela suppose donc une orthodoxie dans la structuration de la gouvernance, une réglementation bien élaborée en matière de financement, des dispositions incitatives et des actions manageriales dans l'objectif précis d'améliorer la dynamique des acquis, particulièrement pour les apprenants des ménages les plus modestes, dont l'accès à la qualité des enseignements reste profondément inéquitable. La dynamique structurelle qui s'inscrit dans le processus d'organisation se cette thèse s'articule autour de la problématique qui fixe l'orientation scientifique de l'étude (Chapitre I), l'impact du financement sur l'éducation Chapitre II), la méthodologie (Chapitre III), la présentation, analyse des données et vérification des hypothèses (Chapitre IV), la discussion et analyse des résultats (Chapitre V).

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'ETUDE

Etudier les questions de l'éducation de qualité sur l'angle du financement basé sur la performance (FBP), c'est légitimer la présence des dépenses publiques d'éducation. L'enseignant et l'apprenant, voir la société camerounaise s'interroge sur le niveau et la gestion des fonds orientés en direction du secteur éducatif. Ils paraissent déséquilibrés dans leur redistribution aussi bien dans les zones urbaines, les zones rurales que dans les d'éducation prioritaires. Ce déséquilibre affecterait le rendement des différents acteurs. Consacré à l'examen de la problématique de recherche, ce chapitre aborde les aspects tels que le contexte et la justification de l'étude, la formulation et la position du problème, la détermination des questions de recherche, des hypothèses de recherche, des intérêts, de la délimitation du sujet, des limites de l'étude et de quelques définitions.

1.1. Contexte et justification : Les indicateurs de la qualité de l'éducation au service du financement basé sur la performance

La réussite éducative est dans tous les pays au cœur des préoccupations des acteurs de la vie sociale, car l'éducation est liée à tout projet humain comme condition de sa réalisation. En effet, selon Weil (1984, p. 48) : « rien d'humain ne se fait, rien d'humain ne s'est jamais fait sans éducation ». Il importe donc que l'école, institution que les sociétés modernes se sont forgées dans le but d'éduquer, contribue de façon efficace à l'instruction, à la socialisation et à la qualification des apprenants issus des différents systèmes éducatifs. Le courant de recherche sur l'efficacité éducationnelle (*Educational Effectiveness Research*) se situe dans cette perspective en cherchant à identifier les facteurs de l'institution scolaire susceptibles d'affecter positivement les résultats des apprenants. Ainsi, la gouvernance scolaire a été mise en relation avec les performances des élèves dans plusieurs études, mais la nature de son effet, direct ou indirect, sur la qualité de l'éducation est toujours en discussion.

Les systèmes éducatifs ont représenté pendant longtemps le modèle standard et incontesté de régulation, aussi bien pour les économies de marché que pour les économies planifiées. Mais, depuis une vingtaine d'années environ, ils sont confrontés à des chocs internes et externes tant qualitatifs que quantitatifs : performances internes jugées souvent faibles (Hanushek et Kimko, 2000), en butte au phénomène des décrocheurs (Blaug, 2001), performances externes mises en question par l'existence de pénuries et de surplus ou

interpellées par le problème de surenchère de l'éducation ou du déclassement (Giret et Lemistre, 2004). Mis par ailleurs en concurrence, dans des contextes économiques, technologiques et sanitaires (pandémie de COVID-19) difficiles, avec d'autres besoins sociaux, notamment ceux de la protection sociale, les systèmes éducatifs publics font l'objet de nombreuses critiques et sont confrontés aux turbulences des réformes. Devant la dynamique des évolutions des économies et l'urgence de compétitivité de la ressource humaine, les pouvoirs publics font donc face aux différentes contraintes de modernisation et de globalisation des systèmes éducatifs. Ceux-ci doivent impérativement s'adapter aux exigences des secteurs productifs demanderesse de main d'œuvre qualifiée. C'est donc une dynamique mondiale dans laquelle tous les pays du monde sont engagés avec ou sans le consentement des pouvoirs publics.

En Afrique, de 1961 à 2002, de nombreuses rencontres au plus haut niveau ont été consacrées à l'avenir et à l'essor des systèmes éducatifs : Addis-Abeba (1961), Abidjan (1964), Nairobi (1968), Lagos (1976), Harare (1982), Dakar (1991), Durban (1998), Dar Es Salam (2002). Depuis, les décideurs n'ont cessé de soutenir que l'enseignement et la formation doivent jouer un rôle primordial dans le développement de leurs jeunes nations (UNICEF, PNUD, UNESCO et BIRD, 1990 ; UNESCO, 2000). De nos jours encore, face aux nombreux défis posés au monde, l'Afrique gagnerait à compter avec l'éducation qui, selon OCDE (2007), « ... joue un rôle de plus en plus central dans la réussite des nations et des personnes » en général et dans leur développement économique, social et culturel en particulier. Ce rôle de l'éducation suppose sans doute que les objectifs du système soient atteints, et par conséquent, que les résultats des apprenants, soient satisfaisants, a fortiori ceux de l'école élémentaire considérée par Bernard (2004) comme le socle de l'Éducation démocratique. Il est donc impératif de se questionner si les frêles économies des jeunes nations africaines peuvent leur permettre d'assurer une éducation dite de qualité dans un contexte où l'offre et la demande d'éducation sont en proie à de vives critiques.

Le forum mondial de l'éducation de Dakar 2000 a attiré l'attention des décideurs sur la nécessité de mettre en œuvre l'Education Pour Tous (EPT) d'une part. Le même forum d'autre part a exhorté « *d'améliorer sous tous ses aspects la qualité dans l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables (...)* ».

Ce forum souligne que la qualité d'éducation est subordonnée à huit conditions qui se déclinent ainsi qu'il suit :

- des élèves sains, bien nourris et motivés ;
- des enseignants dûment formés et des méthodes d'apprentissage actives ;
- des installations et matériels didactiques appropriés ;
- des programmes adoptés susceptibles d'être enseignés dans une langue locale et qui partent du savoir et de l'expérience des enseignants et des apprenants ;
- un environnement qui non seulement encourage l'apprentissage, mais soit accueillant, salubre, sécurisant et qui tienne compte des spécificités sexuelles ;
- une définition claire d'une évaluation précise des résultats attendus de l'apprentissage, notamment en termes de savoir, de compétences pratiques d'aptitudes et valeurs ;
- une gouvernance et une gestion participative ;
- un respect des communautés et cultures locales et une volonté de partenariat avec elles.

A la lumière de la critériologie de la qualité d'éducation sus-évoquée, cette notion est susceptible de demeurer un vœu pieux pour la majorité des pays d'Afrique subsaharienne. En réalité, la dynamique la mise en œuvre de la qualité d'éducation dans son entièreté se heurte à de nombreux écueils qui peuvent revêtir un aspect sociopolitique, mais surtout macro-économique...

On peut regretter de constater que la réalité opérationnelle de l'éducation confortable des pays de l'Afrique subsaharienne n'est vraiment pas reluisante. Toutefois certains éléments nous amènent à évaluer et apprécier ce qui est fait, mais aussi à mesurer ce qui reste à faire pour atteindre les standards en passant par les objectifs préalablement fixés. Moults indicateurs de performance permettent de diagnostiquer les systèmes éducatifs dans leur opérationnalité. L'espérance de scolarisation ou durée moyenne de scolarisation se trouve en bonne place. A ce niveau, on peut particulièrement observer un écart abyssal entre l'Afrique francophone et les autres pays du monde de niveau de développement comparable. Ainsi, pour les pays de moins de 2000 dollars de PIB / tête, la durée moyenne de scolarisation est de moins de 5 années pour l'Afrique francophone avec de fortes disparités entre les pays de cette région (environ 2 années au Mali et 8 ans au Togo et au Cameroun) (Suchaut, 2002). A titre de comparaison, ce même indicateur vaut plus de 7,5 années dans les pays anglo-saxon d'Afrique et plus de 8 années pour les pays asiatiques.

En réalité, si les gaps entre pays pauvres sont déjà suffisamment grands, les différences deviennent considérables quand on compare la situation des pays les moins avancés à celle des pays riches (Suchaut, 2002). Cet indicateur se hisse à plus de 15 années en moyenne en faveur de ces derniers. Ces disparités considérables de performance ou de résultats semblent forcément en rapport avec celles de moyens (financiers, humains et matériels) qui sont elles-mêmes gigantesques. La différence sur cet aspect de développement est sans appel dans la mesure où certaines sources estiment que les moyens seraient 140 fois plus élevés dans les pays développés que dans les pays les moins avancés (Orivel, 2002). On peut constater que l'écart s'est fortement creusé ces dernières décennies suite à la conjonction des deux facteurs : les différences de PIB entre pays riches et pauvres se sont accrues d'une part et d'autre part, les dépenses publiques d'éducation se sont drastiquement amenuisées dans les pays pauvres. Quand on sait, par ailleurs que les pays les plus pauvres sont aussi ceux-là qui subissent la plus forte pression démographique, on mesure alors les efforts à accomplir pour réduire ce contraste. Le document *Perspectives économiques en Afrique 2020* renchérit en révélant que les pays africains ayant des années de scolarité moyennes plus élevées se caractérisent également par des niveaux de pauvreté plus faibles, après avoir pris en compte le PIB initial. Cette corrélation reste significative même en utilisant les années de scolarité initiales et moyennes (inconditionnelles). De plus, les dépenses publiques de l'éducation couplées encore au taux de scolarisation dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur sont négativement associées à la pauvreté, ce qui suggère des liens importants entre l'éducation et la pauvreté. En effet, le bien-être a été évalué en utilisant la *World Database of Happiness* de Veenhoven (Kirkcaldy *et al.*, 2005), base de données mondiale du bonheur des élèves, regroupant des mesures de satisfaction de vie et des indicateurs du bien-être subjectif), et les performances scolaires ont été appréhendées en prenant en compte la réussite moyenne de chaque pays au PISA 2000. Les résultats montrent d'une manière générale que le bien-être des élèves est toujours lié aux performances scolaires ...)

On peut constater que malgré les progrès réalisés au cours des dernières décennies, l'Afrique reste à la traîne des autres régions du monde, qu'il s'agisse d'éducation ou de développement des compétences, tant sous l'aspect quantitatif (durée moyenne de scolarisation) que qualitatif (scores des tests).

1.1.1. Etat des lieux de la scolarisation en Afrique

En 2018, la durée moyenne de scolarisation sur le continent africain était supérieure à cinq ans. Six ans pour les hommes et cinq ans pour les femmes (PNUD, 2019). A l'Ile Maurice, en Afrique du Sud, au Gabon, et au Botswana le niveau médian de scolarisation est au-delà de huit ans, ce qui est semblable à la scolarisation médiane dans les pays à revenu intermédiaire supérieur d'Asie, d'Amérique latine, et du reste du monde. Par contre le Niger, le Mali et le Burkina Faso ont eu une scolarisation médiane autour de deux ans, ce qui est suffisamment en deçà de la moyenne des pays qui ont un revenu bas dans toutes les autres régions. Le taux de scolarisation déplorable en Afrique subsaharienne particulièrement recèle suffisamment les manquements des politiques éducatives et surtout le déficit des dépenses financement d'éducation. De multiples efforts restent encore à faire dans ce sens pour améliorer le projet salvateur de qualité de l'éducation.

De manière générale, l'espérance de scolarisation se présente comme un indicateur capital dans la logique d'estimation et d'évaluation de l'éducation de qualité dans un système éducatif. Les données au niveau mondial montrent que le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire est passé de 66 % en 2000 à 82 % en 2016, principalement grâce à la gratuité de l'école et aux programmes d'enseignement primaire universel (Deininger, 2003 ; Lucas et Mbiti, 2012 ; Valente 2019). Le niveau de scolarisation dans l'enseignement secondaire a grimpé de 12 points, passant de 32 % en 2000 à 44 % en 2016, et le taux d'inscriptions dans l'enseignement supérieur a évolué, passant de 6 % à 16 %. Cependant, le continent africain reste très loin des standards par rapport aux autres parties du monde pour ce qui est de la scolarisation. Uniquement l'Afrique du Nord a réussi à faire la différence, présentant un taux de scolarisation de 91 % au primaire, de 54 % au secondaire et de 29 % dans l'enseignement supérieur (PNUD,2019) indiquant la volonté politique des responsables en charge de l'éducation dans cette partie du continent depuis les années 1960.

Les établissements privés ne sont pas en reste. La crise économique du début des années 90 additionnée à l'explosion démographique observées au courant des mêmes années ont fragilisé les Etats africains dans la dynamique de l'accomplissement de leurs missions régaliennes. Le système éducatif a pris un sérieux coup dans son élan programmatique de socialisation et d'employabilité des citoyens en quête de savoir, de savoir-faire et de savoir être. Les Etats ne parvenaient plus non seulement à satisfaire de manière holistique les attentes des populations en termes d'offre et de demande d'éducation, mais pire encore

n'avaient plus suffisamment de moyens pour gérer les questions d'éducation tant du point de vue financier, matériel que de la ressource humaine. Fort de tout cela, le secteur privé tout naturellement s'est imposé pour essayer de résorber la problématique du déficit d'éducation à travers la création des établissements scolaires à tous les niveaux du cycle éducatif. C'est donc dire que tout comme le secteur public, le secteur privé a joué et continue de jouer un rôle non moins important dans la formation intégrale de l'homme, de tout l'homme, dans la stabilité sociale des pays et enfin dans le rôle d'auxiliaire du secteur public d'éducation.

Les écoles privées ne représentent encore qu'une infime portion du total des prestataires de services éducatifs. Bien qu'elles gagnent progressivement du terrain en Afrique, il n'en demeure pas moins que leur taux ayant pratiquement été multiplié par deux en dix ans, elles ne sont quasiment pas aussi vulgarisées qu'en Amérique latine et en Asie. Les statistiques sur les inscriptions au niveau des écoles primaires privées d'après *The UNESCO Institute for Statistics* (UIS) ont évolué, passant de 6 % en 2007 à 11 % en 2017 et, au niveau des écoles privées du secondaire, elles sont passées de 8 % à 15 %. Quant aux inscriptions dans les institutions privées d'enseignement supérieur on remarque qu'elles ont quintuplé, passant de 3 % à 16 %. La proportion d'enfants fréquentant une école privée va de moins de 5 % en Afrique du Sud, au Burundi et au Mozambique à plus de 30 % au Cameroun, au Mali et au Togo (Aslam et Rawal, 2018). Toute chose qui montre effectivement que l'évolution de l'enseignement dans le secteur privé est susceptible de renseigner sur l'image effritée des écoles publiques par les populations.

Les taux relativement faibles de scolarisation primaire et secondaire font que les résultats scolaires en Afrique restent également très bas par rapport à ceux des autres régions du monde. La hausse du taux d'abandon dans les écoles primaires et dans le premier cycle du secondaire peut véritablement expliquer l'accumulation faible des aptitudes pour la main-d'œuvre future. Par ailleurs, cet état de choses entraîne des coûts élevés pour la société (Oreopoulos, 2007). La pauvreté est le premier facteur explicatif de ces taux d'abandon. Mais d'autres facteurs comme la violence scolaire, la mauvaise qualité de l'éducation et la perception du faible bénéfice de l'éducation entrent aussi en ligne de mire. La violence scolaire habituellement désoriente les élèves. Dans plusieurs régions d'Afrique, les châtiments corporels, les bastonnades et les punitions de plusieurs ordres sont convoquées pour discipliner les apprenants. Le harcèlement et bien d'autres formes de terreurs dans les milieux scolaires touchent aussi de très nombreux élèves (UNESCO 2019). La proportion d'élèves

déclarant avoir été victimes de harcèlement est particulièrement élevée en Afrique subsaharienne (48,2 %) et en Afrique du Nord (42,7%). De plus, les déplacements liés aux guerres et aux conflits accroissent également l'éventualité qu'un apprenant arrête de fréquenter l'école. Les pays victimes des conflits ont des taux d'abandon scolaire plus élevés. Les jeunes enfants y ont 30 % moins de chance d'achever l'école primaire et 50 % moins de chance d'achever le premier cycle de l'enseignement secondaire (Commission européenne, 2016). Environ un tiers des pays d'Afrique subsaharienne ont été touchés par des conflits ces dernières années (FMI, 2019).

The UNESCO Institute for Statistics (UIS) révèle que les chiffres relatifs au taux d'abandon scolaire sont très inquiétants. En effet, au moins la moitié des enfants non scolarisés dans le monde entier vivent en Afrique au Sud du Sahara (33 millions sur 61 millions). Plus d'un tiers des élèves en Afrique ont abandonné l'école entre 2010 et 2017, contre 11 % en Amérique latine et 8 % en Asie (figure 2.3). Le taux d'abandon en Afrique est de 35 % pour les jeunes garçons et de 33 % pour les jeunes filles. Evidemment, des variations considérables sont à constater d'un pays à l'autre. Les taux d'abandon sont supérieurs à 60 % au Mozambique, en Ouganda, en Éthiopie et à Madagascar, mais inférieurs à 6 % en Algérie, au Botswana, en Égypte, à Maurice et aux Seychelles. Le nombre d'adolescents non scolarisés est manifestement très en hausse dans les pays à revenu modeste, où de nombreux enfants ne sont pas inscrits à l'école du fait de la pauvreté ou d'obstacles financiers (Banerjee, 2000). Dans de nombreux pays africains, les élèves abandonneront vraisemblablement l'école avant la fin du primaire, ce qui amenuise leurs chances de socialisation et d'acquisition des compétences. Outre le décrochage scolaire, certains indicateurs à l'instar de la taille des classes peuvent tout aussi expliquer l'efficacité ou l'inefficacité des élèves en situation d'apprentissage.

En s'adossant sur des données de suivi du programme américain STAR, Krueger et Whitmore (2001) prouvent que les apprenants qui ont été de façon hasardeuse affectés aux classes de petites tailles au primaire ont passé régulièrement les examens d'entrée à l'Université et ont réalisé de meilleurs scores par rapport aux élèves des plus grandes classes. A la suite de cette réflexion, Chetty et al. (2011) mettent en relief un effet positif d'avoir fréquenté dans une petite classe sur l'éventualité d'intégrer l'Université sans toutefois réussir à percevoir d'impact significatif sur les revenus à l'âge adulte. Dans un tout autre contexte, Fredriksson et al. (2013) démontrent qu'en Suède, les personnes qui ont fréquenté des classes

les plus petites au primaire ont une faculté élevée à accéder à un plus grand niveau d'étude, mais présentent également des statistiques en termes d'emploi et de revenu plus en hausse une fois devenus adulte.

Cependant, l'influence de la taille des classes sur les performances scolaires en Afrique reste mitigée. La taille de la classe (ratio élèves-enseignants) est un indicateur supplémentaire régulièrement utilisé pour la qualité du climat et du cadre scolaire. Le rapport élèves/enseignant dans les pays africains est le plus important de la planète. Cette statistique a automatiquement un lien avec la pauvreté dans laquelle vivent les ménages en Afrique. Au cours de la période allant de 2010 à 2017, le rapport élèves/enseignant était d'environ 38 en Afrique, contre 20 pour l'Asie et l'Amérique latine et 14 pour l'Europe. Une fois de plus, on observe des divergences régionales en Afrique, avec des ratios suffisamment faibles dans les écoles d'enseignements primaires des pays de l'Afrique du Nord tels que : l'Égypte, le Maroc et l'Algérie.

Toutefois, l'interdépendance entre les coefficients élèves/enseignants et les produits aux tests restent toujours ambigus. Plusieurs études faites dans les pays en voie de développement, comme l'Inde, le Kenya et la Tanzanie, ne trouvent pas d'effet suffisamment éloquent de l'un sur l'autre (Duflo et al. 2015 ; Valente 2019). Par ailleurs, la taille des classes en Afrique n'est pas liée forcément à la qualité des études une fois que l'impact du PIB réel par habitant est considéré. Les chiffres disponibles pour les pays en développement suggèrent que d'autres changements : améliorations de la gouvernance de l'éducation, incitations pour les enseignants, taux d'absence, responsabilisations, améliorent davantage les résultats aux tests plutôt que d'accroître les effectifs des enseignants (Banque Mondiale, 2011). Une étude menée en Zambie par (UIS) montre qu'une hausse de 5 % du taux d'absence des enseignants diminue les résultats scolaires de 4 à 8 % du gain moyen pour les mathématiques et l'anglais. C'est pourquoi, même si la dynamique formation des enseignants est une variable capitale dans l'édification des performances scolaires (Kandel et Kao 2001 ; Böhme 2015), les encadreurs ne sont toujours pas en pleine possession des incitations financières et non financières adéquates pour mieux dispenser les cours ou même être à leur poste de travail. C'est dire que le politique a une part de responsabilité sur la qualité de formation et sur le bien être des enseignants. La situation des enseignants est généralement abordée non seulement sous le prisme de la dynamique de leurs conditions de travail, mais aussi de leur formation. Elle montre que plusieurs enseignants travaillent dans des conditions précaires caractérisées

par la misère, des salaires dérisoires et le manque de motivation. L'analyse révèle en outre que leurs formations, aussi bien initiales que continues, bien que soutenues, sont légères et parfois inadéquates, et n'ont par conséquent pas une grande incidence sur les performances scolaires des élèves. Ces deux défis majeurs s'identifient en réalité comme le nœud gordien dans le processus de renforcement de la qualité de formation des enfants en Afrique subsaharienne

1.1.2. Ergonomie des enseignants en Afrique subsaharienne

L'environnement lié aux conditions de travail des enseignants dans la plupart des pays africains est extrêmement délétère, tant et si bien qu'il mérite qu'on y prête une attention particulière pour tout projet susceptible de mener à bien l'éducation de qualité. Dans les faits, on réalise que plusieurs études mettent en relief la misère, les difficultés et la précarité dans laquelle les enseignants en Afrique accomplissent leurs tâches. Pourtant la mise en œuvre de la qualité de l'éducation devrait s'adosser sur ces derniers dans la mesure où ils sont considérés comme l'élément fondamental du processus enseignement/apprentissage. De multiples recherches estiment que cette conjoncture est le fruit d'une direction politique bicéplale de la décennie 1980 à 1990 qui a engendrée des conséquences catastrophiques presque identiques à tous les pays d'Afrique: la scolarisation de masse impulsée par les actions internationales orientées vers le concept d'Éducation pour tous (EPT) et les Programmes d'ajustement structurel (PAS).

Les PAS s'inscrivaient dans la logique de redéfinir le modèle de financement des Etats africains pendant et après les multiples crises économiques qui ont frappé de plein fouet ces derniers. Lesdits programmes, initiés par les institutions de Bretton Woods (Banque mondiale et Fonds monétaire international), avaient pour objectif principal de rationaliser des dépenses publiques, et même dans le secteur éducatif. Des mesures politiques ont donc été prises, au préjudice des enseignants et de leurs conditions de travail (Barro, 2008 ; Lauwerier, 2013). Ces programmes ont favorisé la décrépitude ainsi que mais aussi la refondation des institutions de formation d'enseignants (Samake, 2007), et donc ces Ecoles Normales attirent surtout les individus des zones où ils se trouvent (Akyeampong, 2003). En outre au cours des années 90 et 2000, plusieurs enseignants ont été recrutés dans le souci de répondre à la logique d'une scolarisation de masse, posée par l'agitation des missions de l'EPT. Cependant la majorité des pays s'est heurtée à un double problème : d'une part un nombre insuffisant d'enseignants, le continent étant dans l'obligation d'offrir 2,3 millions de nouveaux postes à

l'horizon 2030 (UNESCOISU, 2014), d'autre part, des financements extrêmement faibles. Des politiques de réduction des salaires ont donc été conçues tout en mettant sur pied une nouvelle nomenclature d'enseignants (« contractuels », « communautaires », « volontaires », etc.), souvent dirigées au niveau décentralisé, et en se détachant des recommandations internationales du travail dans ce secteur (Adotévi, 2008 ; UNESCO-BREDA, 2009). Qui plus est, au sens de Traoré (2000) et Barro (2008), la mise sur pied de ces nouveaux types d'enseignants a été une méthode pour des autorités politiques d'éviter le chômage, avec tout ce que cela comporte du point de vue qualitatif, particulièrement au moment d'entrer en formation.

Ces nouveaux types enseignants sont généralement appelés « contractuels », du moment où la durée de l'exercice de leur travail est délimitée dans le temps, avec une possibilité de renouvellement. Une position d'enseignant régulier peut être obtenue notamment à la suite de qualifications supplémentaires (UNESCO-BREDA, 2009). Le désintéressement observé des pouvoirs publics vis-à-vis de ces enseignants les rend financièrement et socialement vulnérables et méprisables. Les enseignants dits communautaires sont pris en charge par la communauté (parents, donateurs...) et donc ces derniers perçoivent « des salaires de catéchistes » pratiquement dérisoires. Ces nouveaux types d'enseignants connaissent des situations très différentes selon leur pays d'exercice, qu'il s'agisse de la durée de leur contrat ou des plans de carrière (Bourdon et Nkengné-Nkengné, 2007). Il en va de même de leur répartition selon le statut (Giorgi et Christmann, 2009) ; le déploiement d'enseignants à contrat plus stable se fait de manière inéquitable et favorise davantage les milieux urbains que les zones reculées (CONFEMEN, 2007 ; Mulkeen, 2010).

Il est important de rappeler que la réduction du salaire des enseignants comme celui des autres agents de l'Etat a été constaté dans la quasitotalité des pays africains. Les salaires des enseignants jusqu'au début des années 1990 étaient évalués à six fois plus le PIB par habitant et consommaient près de 90% des dépenses d'éducation. Pour ce qui est du PNB par habitant les enseignants d'Afrique de l'ouest en général et ceux de la zone sahélienne en particulier, sont du point de vue comparatif les mieux rémunérés de la planète. Malgré le fait que les enseignants ont vu leurs salaires à la baisse ces vingt dernières années, le salaire à l'équilibre des enseignants des pays de la zone sahélienne a stagné à 6,4 fois le PIB par habitant en 2000, alors même qu'il était de 4,4 fois environ pour le reste des pays d'Afrique

(UNESCO-BREDA, 2009). Cependant, une enquête d'Education International (2007) montre que les enseignants ont de faibles salaires par rapport au coût de vie.

Les pays anglo-saxons présentaient déjà des salaires relativement bas. Dans les années 1970, ces derniers se situaient sensiblement autour de 5,4 fois le PIB par habitant. Tandis qu'il se hissait à 11,5 fois dans les pays francophones, à cette même période coloniale. Les salaires en situation coloniale dans les années 2000 étaient à 4 fois le PIB par habitant (UNESCO-BREDA, 2009). Les salaires des enseignants dans la partie francophone de l'Afrique se sont donc fortement effrités. Bien que partageant la même zone linguistique du continent africain, les salaires présentaient des disparités selon le statut des enseignants : dans des pays comme le Bénin ou le Cameroun, les fonctionnaires gagnent environ trois fois plus que les contractuels (UNESCO-BREDA, 2009). Cependant, la différence de traitement salarial entre enseignants contractuels et fonctionnaires semble se dissoudre en ce sens que leur traitement commence de plus en plus à se niveler, d'autant qu'un contractuel pourra être titularisé au bout de quelques années. Toutefois, les enseignants employés par les communautés locales semblent toujours disposer d'un statut précaire (Bourdon et Nkengné-Nkengné, 2007).

En outre, on observe que les enseignants sont caractérisés par un manque de stabilité. S'ils aspirent à des évolutions dans leur carrière, ils n'hésitent du tout pas à abandonner leur métier au cas où de meilleures conditions leurs sont proposées dans d'autres corporations (Sow et al., 2004 ; Fomba et al., 2004). Beaucoup de pays n'encouragent pas les mesures incitatives car ils les trouvent contreproductives, et il faut attendre parfois de longs mois avant de toucher son salaire (CONFEMEN, 2004 ; UNESCO-BRADA, 2009 ; Tanaka, 2013). Les enseignants les plus qualifiés ou expérimentés, notamment en Afrique de l'Ouest francophone, acceptent de ce fait des postes dans d'autres secteurs qui proposent des conditions de travail plus favorables (Karsenti et al., 2007). Cette réalité est également observée dans les autres pays du continent.

Le contexte de précarité dans lequel les enseignants se trouvent en permanence les expose à des pratiques très peu orthodoxes. Dladla et Moon (2013) évoquent qu'ils sont généralement à la solde des hommes politiques mais aussi des médias et donc très exposés à la corruption. Plusieurs enseignants brillent par leur absence au poste de travail. Dans ce sens, Mulkeen (2010) renseigne qu'un bon nombre d'enseignants est loin de couvrir le taux horaire de cours qui lui est statutairement reconnu. L'absence chronique au poste de travail peut se

justifier par des faits qui peuvent varier en fonction des pays et des centres d'intérêts des acteurs : À titre d'illustration, le taux d'absentéisme des enseignants en Zambie est de 60 %. Relevons aussi que c'est l'un des pays qui a un fort taux de prévalence de VIH/Sida (Das et al., 2005). En outre, Barrett (2005) présente les problèmes de recevabilité des enseignants dans un pays comme la Tanzanie où le modèle d'enseignement est diamétralement mis en difficulté comparé aux réalités opérationnelles observées sur le terrain dans un grand nombre de pays d'Afrique subsaharienne. Pour trouver des solutions à l'insuffisance de capacités et contourner certaines pratiques, Tao (2013) propose que les enseignants participent entièrement au processus de prise de décision.

Au-delà des conditions salariales de l'enseignant, la corporation fait aussi face à un environnement malfamé. Tilak (2009) renseigne en fait que le ratio enseignant-élèves (1/45 en moyenne) est plus élevé en Afrique subsaharienne que dans le reste du monde (1/25 en moyenne). Et cet état de choses va *crescendo* depuis les années 1990 certainement à cause du boom démographique et d'infrastructures. La mise sur pied des classes multigrades est l'une des solutions proposées par les décideurs politiques pour pallier au défi des effectifs pléthoriques, mais les résultats tardent à voir le jour. Cela reste tout de même une solution non négligeable en termes de coût efficacité dans des contextes socioéconomiques défavorables. Toutefois, plusieurs enseignants estiment avoir plus de responsabilité que dans l'enseignement monograde et ne se sentent pas suffisamment à la hauteur des méthodes pédagogiques du multigrade, qui sont déjà particulières (Croft, 2006 ; Mulkeen et Higgins, 2009).

Il est important de souligner que les enseignants ne sont pas toujours en possession de toute la logistique didactique nécessaire pour favoriser la transmission des savoirs aux apprenants, bien que certaines études révèlent que le rapport enseignement de qualité et possession des manuels n'est pas scientifiquement prouvé. Michaelowa (2001) par contre affirme que « la disponibilité des livres de classes en langues maternelles est de toutes les variables, qui se rapportent au matériel éducatif et aux équipements scolaires, celle qui influe le plus nettement sur la qualité de l'éducation ». Du point de vue opérationnel, les enseignants dynamisent des méthodes pédagogiques et didactiques liées à leur formation et à la gestion des effectifs par classe avec un matériel inadapté et parfois dépassé (Barrett, 2007).

1.1.2.1. Processus de formation des enseignants en Afrique

La question de la qualité d'éducation en Afrique est très sensible. Certaines études révèlent que les étudiants qui se projettent pour devenir enseignants entament généralement leur formation initiale avec un niveau de scolarisation bas. Pire encore, plus de la moitié d'entre eux, dans les parties anglo-saxon et francophone de l'Afrique ont un niveau d'étude équivalent à celui du second cycle des lycées et collèges sans forcément avoir le diplôme (Banque mondiale, 2005 ; Bonnet, 2007), les enseignants fonctionnaires étant souvent choisis avec un meilleur niveau scolaire initial que les enseignants contractuels ou communautaires (CONFEMEN, 2007). Les paramètres de sélections des candidats au métier d'enseignant doivent s'adosser sur d'autres variables qui d'une manière ou d'une autre consolideront la formation initiale des acteurs concernés en Afrique au Sud du Sahara. Une absence de clarté en termes de transparence caractérise généralement les critères de sélection. Ce qui remet en question dans la plupart des cas le niveau, mais aussi la compétence des futurs enseignants et la qualité de leur formation (Lewin et Stuart, 2003). Au Mali, le niveau des futurs enseignants est tellement bas à l'entrée dans les écoles de formation que le taux de déperdition scolaire augmente progressivement (Giorgi et Christmann, 2009). Cependant, pour Michaelowa (2003a), qui s'appuie sur des résultats du PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN [Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la francophonie]), l'obtention ou non d'un baccalauréat par les élèves enseignants ne garantit pas forcément la compétence sur le terrain à la fin de la formation. La difficulté dans le processus de formation des enseignants se situe au niveau où les systèmes éducatifs en vigueur dans plusieurs pays d'Afrique n'ont pas des moyens matériels, financiers, logistiques etc. efficaces pour résorber la demande de formation compte tenu des besoins exprimés. (Lewin et Stuart, 2003).

La formation des enseignants est plus accentuée dans la partie anglo-saxonne de l'Afrique que dans la partie francophone (Tilak, 2009 ; UNESCO-BREDA, 2009). Toutefois, les contextes opérationnels de formation ne sont pas identiques. A Titre d'illustration, le Tchad présente 27 % d'enseignants ayant suivi une formation, 36-37 % pour Madagascar et au Togo (Tilak, 2009). En 2006 au Lesotho, 44 % des enseignants du primaire et 42 % des enseignants du secondaire n'ont pas pu subir de formation (Education International, 2007). Au Sénégal, « plus de la moitié des enseignants [...] du primaire ne sont toujours pas formés et le ratio des élèves par enseignant formé tourne autour de 70/1 » (UNESCO-ISU, 2014, p. 19). Plus encore, dans certaines situations, le volume d'enseignants sans aucune formation

grimpe. Au Malawi on comptait un seul enseignant ayant subi la formation pleinement en 2005 pour 83 élèves contre 81 enseignants en 1993-1994 (Nishimura et al., 2009). En d'autres termes ce pays a beaucoup utilisé les enseignants sans qualification réelle. Des méthodes et techniques ont été adoptées dans de nombreux pays africains afin de procurer des formations solides à tous les enseignants qui manquaient de formation initiale dans leur métier. Ainsi, Marphatia et al. (2010), montrent qu'au Burundi, au Malawi, au Sénégal et en Ouganda, l'effectif des enseignants non formés décroît progressivement. Par contre, celui des enseignants sous-formés et employés à contrat déterminé est en hausse progressive.

Les niveaux de formation initiale sont généralement bas ou élevés en fonction du statut que revêtent les enseignants. À titre d'illustration, les enseignants employés par les communautés ne subissent aucune exigence en termes de diplôme à présenter. On note des clivages régionaux pour ce qui est de la qualification liée à la compétence des enseignants exactement comme cela est observé au niveau des conditions de travail. 40 % des enseignants en Namibie sont qualifiés pour le milieu rural contre 92 % dans la capitale (Mpokosa et Ndaruhutse, 2008). On note aussi un gap entre enseignants du public et du privé, comme au Sénégal. En effet, 23 % seulement des enseignants du privé dans le cycle élémentaire ont suivi une formation professionnelle (CONFEMEN, 2007).

En outre, il apparaît que les pays qui se sont écartés des objectifs de l'Éducation pour tous sont également ceux-là qui ont vu leur formation s'écourter. Force est de constater que la formation initiale ne dépasse pas deux ans pour la moitié des enseignants de pays anglo-saxons de l'Afrique, (UNESCO-BREDA, 2009). Cette formation est quelque fois de moins de deux ans. C'est le cas en Afrique de l'Ouest (Akyeampong, 2003 ; Fomba et Diarra, 2003 ; Bourdon et Nkengné-Nkengné, 2007 ; Adotévi, 2008). Une enquête de la Banque mondiale (2005) menée au Burkina Faso, au Niger et au Sénégal confirme ce constat et révèle que plusieurs enseignants interrogés sur la durée de leur formation ne sont vraiment pas satisfaits. Cependant, au regard du temps consacré à la formation, même si les enseignants maîtrisent parfaitement le contenu des curricula, ils ne sont pas toujours en pleine possession des outils pédagogiques nécessaires pour enseigner (Najjumba et Marshall, 2013).

Le temps mis et l'efficacité de la formation initiale sont certes très importants, mais on doit mettre de l'accent sur la qualité et la fiabilité des curricula de formation. Dans de nombreux pays aujourd'hui, du fait des formations initiales très limitées des enseignants, plusieurs jeunes apprenants ne parviennent pas à acquérir des notions en mathématiques et

même des compétences en lecture nécessaires (Pryor et al. 2012 ; Akyeampong et al., 2013). Par ailleurs, dans les pays francophones en Afrique de l'Ouest, la formation des enseignants est généralement faite en langue française. On note aussi un clivage entre les formations initiales et les résultats attendus des enseignants en termes de préparations reçues (Mulkeen, 2010 ; Akyeampong et al. 2011). En clair, la formation initiale reçue par les enseignants ne permet pas réellement de redéfinir la profession et mettre en application de nouveaux axes d'exploration (Akyeampong, 2002, 2003). Tout ici est conditionné par des modèles conçus par les politiques (Akyeampong et Lewin, 2002). Les décideurs politiques n'ayant pas pris en compte le fait que les enseignants ont conçu des réformes qui allaient au-delà de leurs capacités (O'Sullivan, 2010) ou de leurs réalités culturelles et matérielles (Harley et al., 2000).

Il est curieux de se rendre à l'évidence qu'un bon nombre d'enseignants en Afrique éprouve des lacunes pour mettre en application les notions acquises pendant la formation. Une forte littérature met en relief la faible qualité de la formation des enseignants en s'appuyant notamment sur les conclusions des rapports du PASEC. Ces rapports font états de ce que le niveau de formation semble minimalement influencer sur les procédés pédagogiques dans les neuf pays d'Afrique pris en étude. « L'effet maître » est représentatif de 27 % des facteurs d'acquisition (Bernard et al., 2004 ; CONFEMEN, 2007). On constate un manque criard d'outils pédagogiques et didactiques pour permettre aux nouveaux enseignants sortis des écoles de formation à rendre leurs leçons captivantes et éveiller l'intérêt de leurs élèves (Lefoka et Sebatane, 2003). Les performances pédagogiques des enseignants ont été évaluées dans certains pays concernés par le PASEC et le Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ). Il en découle des résultats du PASEC en Guinée et au Tchad que de nombreux enseignants font face aux difficultés en mathématiques, en lecture et en écriture (Bonnet, 2007). Selon Altinok (2013), Pendant que dans les compétences d'une partie des enseignants n'influencent pas significativement les résultats des élèves dans certains pays, dans d'autres, à l'instar de la Namibie et l'Afrique du Sud, leur effet est significativement perceptible.

1.1.3. Quelques éléments du cadre réglementaire et institutionnel du système éducatif

Le système éducatif camerounais à travers les dispositions de l'article 17 de la loi d'orientation de l'éducation n° 98/004 du 14 Avril 1998, fait mention de divers niveaux d'enseignements. De la maternelle au supérieur en passant par l'enseignement primaire, post

primaire, normal et secondaire. Cette même loi postule la prérogative nationale et bicaméraliste du Cameroun par le biais des deux sous-systèmes qui sont francophone et anglophone. Le système éducatif au Cameroun n'est pas ce qui se porte le mieux. On constate malheureusement que les résolutions prises à la conférence d'Addis-Abeba pour pallier aux difficultés des questions d'éducation dans les pays africains sont pour la plupart des cas restées sans solutions concrètes. C'est plus spécifiquement le cas du Cameroun. Malgré les avancées bien que discutables en matière de gratuité de l'enseignement au cycle primaire, force est de constater que certains paramètres de qualité ont des difficultés à s'arrimer aux standards souhaités par le Forum de Dakar 2000 en matière de qualité de l'éducation.

La dynamique de ce concept a été bien prise en compte, dans la conception des documents de prospective et planification de l'action gouvernementale pour les années à venir :

- Cameroun Vision 2035 ;
- Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE)
- La Stratégie Nationale de Développement (SND30)

En effet, le Cameroun, dans le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) a placé le secteur social et en occurrence celui de l'éducation au cœur de ses préoccupations. C'est ainsi qu'au terme de l'Enquête Camerounaise auprès des Ménages ECAM 4 (2014) et des consultations participatives, le gouvernement, conscient que pour atteindre les objectifs de scolarisation universelle nécessite des ressources importantes et un système éducatif efficace, a mis en exergue l'importance du processus enseignement/apprentissage et de la formation comme condition sine qua non pour l'amélioration du capital humain nécessaire à la dynamique de croissance de la nation.

Dans le DSCE les pouvoirs publics considèrent la mise en adéquation de la formation des ressources humaines comme condition sine qua non au besoin du marché. Ainsi, les réformes prévues dans les ressources de cette stratégie et mises à jour par rapport aux objectifs de la vision 2035 devraient aboutir à terme à un système d'éducation et de formation professionnelle présentant les principales caractéristiques suivantes (DSCE, MINEPAT, 2009, page 77) :

- un enseignement de qualité couvrant le cycle de l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ouvert à tous les enfants de 06 à 15 ans et

permettant de porter le niveau moyen d'instruction sur un sentier cohérent avec la vision du Cameroun émergent à l'horizon 2035.

- un enseignement secondaire de deuxième cycle de qualité reposant sur un équilibre dynamique entre l'enseignement général et l'enseignement technique et préparant aux études supérieures dans les filières prioritaires pour le développement d'une économie appelée à s'industrialiser davantage ;
- une formation professionnelle reposant sur un dispositif modernisé et considérablement renforcé pour pouvoir dispenser aux élèves sortant des premiers et deuxièmes cycles du l'enseignement secondaire général un paquet solide de connaissance orientée vers la maîtrise des savoirs faire requis sur le marché de l'emploi et préparant les bénéficiaires à la création d'emploi ;
- un enseignement universitaire professionnalisé ;
- une formation continue étendue et doublée d'un système de valorisation des acquis de l'expérience ;
- la maîtrise réelle des effectifs indispensables pour garantir la qualité de l'enseignement, ce qui suppose la définition d'un système de régulation des flux transparent et crédible, le renforcement du dispositif d'orientation scolaire, universitaire et professionnel ainsi que la revalorisation de la grille des salaires et des métiers liés à la technique.

1.1.4. Quelques statistiques relatives aux dépenses d'éducation au Cameroun

Après la crise économique, le secteur éducatif et celui de la formation professionnelle ont fait l'objet d'une déperdition sévère qui s'est amplifiée par le déficit de politique et de stratégie de formation d'une part, et d'autre part, par la déficience des ressources affectées. Cet état de choses a obligé le pays à revendiquer non seulement l'aide des partenaires au développement dans l'objectif d'implémenter une stratégie de mise en application des orientations concernées et un programme d'investissement conforme, mais aussi à réduire les dépenses d'investissement pour des questions d'éducation.

Selon le MINEDUB (2018), ces dépenses ont représenté 13,8% des dépenses gouvernementales en 2013, soit pratiquement 3% du PIB. Cette statistique est bien faible par

rapport aux standards du partenariat mondial pour l'éducation qui exige 6% du PIB ou 20% des dépenses courantes. Les dépenses réservées à l'éducation au Cameroun entre 2003 et 2010 représentent 3,3% à 3,5% du PIB et n'ont pratiquement pas varié (ISU, 2012). La part du budget de l'éducation comparée au budget de l'Etat a chuté de 6 points. Elle est passée de 23% en 2006 à 16,6% en 2010. Le montant entre 2006 et 2010 a grimpé pratiquement toutes les années sans impact significatif sur la qualité de l'éducation. Le budget augmente progressivement avec 103 154 000 000 FCFA en 2006, 125 904 000 000 FCFA en 2007 et 122 900 000 000 FCFA en 2008 (JICA, 2011). De plus, c'est le montant du budget du sous-secteur de l'enseignement primaire qui est dévoilé dans le montant du budget réservé à l'éducation. Le budget des enseignements secondaires et de l'enseignement supérieur quant à eux ne sont pas évoqués. L'Etat se donne ainsi pour objectif et intérêt d'atteindre les 20% considérés comme repère standard du cadre indicatif IMOA pour le budget réservé à l'éducation (Banque Mondiale, 2012).

Toujours selon ce ministère, les familles assurent une part considérable des dépenses d'éducation soit environ 2% du PIB en 2012, au moment où la part des administrations a tendance à diminuer entre 2004 et 2012. C'est la preuve que le financement de l'éducation s'est amenuisé. Cette baisse peut se justifier par la forte pression démographique des enfants en âge d'aller à l'école qui rencontre des difficultés à être contenue par les fonds publics d'éducation. Les experts estiment à 23,4 millions d'habitants la population camerounaise, et 10 millions environ ont moins de 15 ans d'après United Nations Population Division (UNDP). Pour ce qui est des enfants concernés par l'éducation préscolaire (4 à 5 ans), près de 60% fréquentent l'école, soit 556 000 adolescents non scolarisés qui se rapportent à un taux de non scolarisation d'environ 40%. Les données collectées par UNDP en 2006 montrent que la portion d'adolescents qui a accédé à l'enseignement primaire et qui a suivi une éducation pré-primaire l'année d'avant était d'environ 18,5%. Ladite proportion a quasiment augmenté doublement en moins d'une décennie, puis a atteint 33% en 2014. Au cours de l'année 2016, les enfants de 5 ans d'âge appartenant à la dimension 1 non scolarisés sont évalués à 222 000 selon les données produites par l'administration. Cela se rapporte à un taux d'exclusion scolaire d'environ 32%. Ces statistiques démontrent à suffire que la question liée à la scolarisation des jeunes au Cameroun convoque d'urgence les pouvoirs publics. Les statistiques présentées sont loin de garantir une éducation de qualité.

Il est important de souligner que les données collectées par ECAM 4 sont similaires et aboutissent à des résultats presque identiques. En réalité, 229 000 enfants âgés de 5 ans ne sont pas scolarisés. Et le ratio d'exclusion est de 33%. En ce qui concerne les enfants âgés de 6 à 11 ans de la dimension 2 du cycle primaire, les données du (Minedub,2018) issues de la même enquête révèlent que le taux net de scolarisation ajusté (TNSA) de ces derniers a été estimé à 83,1% en 2016, soit près de 637 437 adolescents en dehors de l'école. Ces statistiques correspondent à une ration d'exclusion de 16,9%. L'on se rend compte en outre que les ratios sont fortement en hausse chez les jeunes filles soit 19,5%, et chez les garçons 14,5%. Cette hausse a aussi été remarquée chez les filles, chez les enfants âgés de 6 ans, chez les familles très modestes dont la mère ne présente véritablement pas de niveau d'instruction. Les données révèlent que le ratio global net ajusté de scolarisation au premier cycle de l'enseignement secondaire a été estimé à 81,7% en 2016. Ce résultat équivaut à un taux d'exclusion scolaire de 18,3% pour les adolescents qui sont âgés de 12 à 15 ans. On remarque que les taux d'exclusion scolaire sont largement élevés chez les filles, soit 27,6% que chez les garçons 9,6%. Par ailleurs, le risque de décrochage scolaire à l'enseignement primaire avant d'atteindre la sixième année d'études qui se rapporte à la dimension 4 est évalué à un taux de 24 % d'après les données de l'année scolaire 2014. Ce taux est relativement supérieur chez les jeunes garçons (25%) que chez les jeunes filles 23,6%. Lorsqu'on ramène ces résultats aux conditions de 2016, on se rend à l'évidence que ce risque concerne une population composée de plus de 935 000 élèves (509 000 garçons et 426 000 filles).

La Dimension 3 fait référence aux enfants âgés de 12 à 15 ans qui ne sont pas scolarisés. Elle concerne une population estimée à 392 000 enfants, dont 293 000 filles et 99 000 garçons. L'étude comparée de l'état de scolarisation des années 2014 et 2006 révèle une réelle diminution apparente de ce paramètre chez les adolescents de 12 à 15 ans. Dans ce sens, le ratio global net ajusté de ce même paramètre a varié, passant de 82,7% à 81,1%. Le calcul fait du cumul des trois Dimensions D1, D2 et D3 à partir des données produites par l'administration en 2016 fait observer un taux d'exclusion scolaire de 19% pour la totalité des enfants âgés de 5 à 15 ans. Ils sont estimés à environ 6,6 millions, soit une population globale de 1,251 millions d'enfants non scolarisés constitué de 745 000 filles pour un taux de non scolarisation de 22,8% et de 506 000 garçons pour un taux de non scolarisation de 15,2%. Les données convoquées ci-dessus exposent à suffire les problèmes qui entravent le système éducatif au Cameroun. Les paramètres en lien avec les taux de non scolarisation, d'exclusion,

de décrochage scolaire et de parité filles/garçons sont nettement inquiétants. Une initiative en direction de l'amélioration de ces paramètres stratégiques de l'évaluation des systèmes éducatifs sera la bienvenue pour l'émergence d'une éducation de qualité : Le Financement Basé sur la Performance qui semble avoir plutôt produit de bons résultats au Rwanda et dans bien d'autres pays.

D'après MINEDUB (2018), les enfants qui courent le risque de décrochage scolaire au premier cycle de l'enseignement secondaire sans avoir fait la quatrième année qui indique la Dimension 5 représentent environ 65000 pour un effectif global de 1,086 million d'inscrits dans les trois premières années du premier cycle de l'enseignement secondaire. L'examen des risques du décrochage scolaire des enfants révèle que près d'un million d'élèves courent le risque d'abandonner leur parcours scolaire sans pouvoir atteindre les années de terminale des cycles de l'enseignement primaire et premier cycle de l'enseignement secondaire. Ils vont probablement rejoindre les effectifs de 1,25 million d'enfants âgés de 5 à 15 ans qui sont non scolarisés. Pour ce qui est des adolescents âgés de 6 à 11 ans de l'enseignement élémentaire, le ratio d'enfants qui ne sont pas scolarisés est aggravé dans quatre régions : au Nord il est estimé à 25,6%, à l'Est à 13,3%, à l'Adamaoua à 19,1% et enfin à l'Extrême Nord à 35%. Ces statistiques sont plus accentuées en zone rurale avec 21% par rapport à la zone urbaine qui a 6,2%. En ce qui concerne les autres régions, on observe que plus de 95% de jeunes enfants âgés de 6 à 11 ans sont heureusement scolarisés. Les enfants âgés de 12 à 15 ans qui ne sont pas scolarisés se partagent les mêmes régions.

1.1.5. Réalité de l'éducation au Cameroun

L'essentiel de l'offre d'éducation maternelle au Cameroun est dominé par le secteur privé. Ainsi, le secteur public ne représente que 38,5% de cette offre. Les statistiques à cet effet ne présentent pas de divergences significatives en matière de genre. La répartition par région et par zone montre par contre de vives divergences. Le TNSA des jeunes enfants de 5 ans est estimé à 55,8% dans les zones rurales contre 87% dans les zones urbaines. Les régions urbaines dévoilent des ratios de scolarisations qui sont largement supérieures à ceux des zones rurales. La question de la scolarisation des filles est de plus en plus orientée vers la jeune fille démunie vivant en zone rurale. En réalité, 81,6% des filles démunies des zones urbaines sont scolarisées contre 57,8% en zone rurale (MICS, 2014). On observe ainsi que la jeune fille, le handicapé, l'orphelin ou le statut d'habitant de zone rurale, constituent des facteurs liés à la non scolarisation.

Selon le Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation, bien que le taux brut de scolarisation est au-delà de 100% pour les années 2013 à 2020, il n'exprime pas réellement une performance spécifique. Cependant, ce taux peut s'expliquer par l'accessibilité à un stade du processus d'éducation de certains jeunes apprenants qui ne sont pas en adéquation avec l'âge requis d'une part, et d'autre part par l'existence des élèves redoublants. Toutefois, ce taux demeure particulièrement bas au niveau du préscolaire soit 28% en 2010 et 47% au secondaire au cours de la même année. Le taux brut de scolarisation élevé dans l'enseignement primaire dissimule non seulement les différents écarts entre régions en matière de scolarisation, mais également ceux des zones urbaine et rurale. Cet état de choses force les pouvoirs publics à distinguer les Zones d'Éducation Prioritaires qui manifestement sont en retard en matière de scolarisation par rapport aux autres régions du pays. Il s'agit spécifiquement des zones appartenant aux régions de l'Adamaoua, de l'Extrême-Nord, du Nord-Ouest, du Sud-Ouest du Nord et de l'Est, mais aussi quelques zones géographiques autour des grands centres urbains dans la région du Centre, en plus des zones frontalières.

Au sens de l'équité qui ne saurait être comprise grâce aux données moyennes nationales, la disparité des genres au niveau du taux d'achèvement et de scolarisation selon les régions peut être présentée comme problème prioritaire du secteur de l'éducation en général et de l'éducation de base en particulier. En réalité, l'objectif du taux d'achèvement du primaire est loin d'être atteint. Ce taux est en hausse par rapport à ceux des pays voisins. Toutefois des difficultés de croissance émergent du moment où il est comparé au niveau suffisamment élevé du taux de scolarisation net et brut. Cela a permis de proroger l'objectif de 100% prévu en 2015 à 2020 en raison des goulots d'étranglements observés. En 2008, on a noté une vitesse de progression acceptable, mais en raison de la persistante corrélation avec le taux d'abandon et de redoublement, les objectifs n'ont pas été atteints. La disparité genre au niveau du taux d'achèvement est un fait et les chiffres sont spécialement faibles dans les ZEP. La convocation d'un soutien prioritaire envers les ZEP est une urgence aujourd'hui.

Contrairement au taux d'accès et d'achèvement national en hausse, les taux d'abandon et de redoublement restent médiocres. En comparant les deux sous-systèmes francophone et anglophone pour ce qui est du taux de redoublement, il apparaît que celui du sous-système francophone est largement en augmentation. C'est le niveau bas de connaissance et la sévérité du système d'évaluation qui sont exposés ici. On constate que le système de passage automatique après deux ans a été implémenté mais une amélioration perceptible et

significative n'a pas été observée. La mise sur pied de l'élaboration des stratégies et des mesures pour la baisse du taux de redoublement et d'abandon a été envisagée.

La non scolarisation ou déscolarisation précoce qui désignent en réalité les risques d'exclusion sont liés à plusieurs facteurs sociaux qui sont culturels, économiques institutionnels, et qui enrôlent des responsabilités de plusieurs ordres notamment les éducateurs, les encadreurs, les parents, les élèves et bien d'autres acteurs qui se mettent en symbiose pour produire le phénomène. On peut constater que les facteurs suscités sont impliqués aussi bien dans la non scolarisation que dans le décrochage scolaire. Le cumul de la synergie de difficultés tant du point de vue de l'offre que de la demande d'éducation, explique la réalité selon laquelle l'exclusion scolaire touche une grande partie des groupes les plus défavorisés. Dans ce sens, les adolescents qui sont régulièrement issus des milieux défavorisés et qui accèdent tardivement à l'école se heurtent à de multiples problèmes dans la mesure où ils sont les plus exposés au phénomène d'exclusion scolaire.

Si la diversité des cas et des parcours n'est pas à prendre à la légère, certains facteurs non négligeables se présentent comme des déterminants sur lesquels il faut forcément intervenir. Vu sous le prisme socio-économique, on constate que plusieurs familles n'ont pas facilement, accès au coût de la scolarité, malgré la gratuité ou suppression des frais exigibles dans l'enseignement primaire public, simplement parce que les frais d'APEE, les frais d'examens (certificat d'étude primaire et concours d'entrée en 6ème), l'achat des manuels et fournitures scolaires et en milieu urbain, les uniformes scolaires qui sont dans la pratique quasi obligatoires, restent à la charge des ménages. Ce sont les raisons suffisantes qui concourent davantage à éloigner les enfants de l'école et donc favorisent l'exclusion scolaire dans plus plusieurs régions au Cameroun.

Outre les problèmes liés aux différents indicateurs qui peinent à s'améliorer, l'autre difficulté du système éducatif est la mise en œuvre du "paquet minimum". Il indique une mesure d'accompagnement à la gratuité de l'école primaire. Gratuité qui pour Fozing (2009), demeure partielle dans son opérationnalité. Néanmoins, celle-ci permet aux pouvoirs publics de mettre à la disposition des établissements du matériel et de fournitures nécessaires aux besoins urgents qui s'inscrivent dans la formation des jeunes apprenants. Ce paquet a toujours suscité de vives critiques dans sa conception simplement parce qu'il traîne avec lui les germes de sa propre destruction. En effet, Il est régulièrement en décalage avec les besoins des établissements au moment de son attribution. Cette attribution qui se fait très

tardivement et généralement en milieu ou en fin d'année scolaire est dépourvue d'objectivité et de transparence tant du point de vue de son implémentation que de sa gestion. Toute chose qui compromet l'atteinte efficace des objectifs inscrits en droite ligne avec la qualité d'éducation. Plusieurs écoles sont donc obligées de se tourner vers les collectivités territoriales décentralisées (Mairies) et vers les donateurs, même si on observe que la main tendue n'a pas toujours la garantie de recevoir l'aide demandée.

Le contexte socio-professionnel des enseignants au Cameroun reste en proie à d'énormes difficultés. On constate un déséquilibre perceptible entre les enseignants diplômés chaque année et les besoins réels exprimés sur le terrain. Les questions de gouvernance et de désorganisation font que certains enseignants en situation de contractualisation abandonnent leurs postes d'affectation des zones reculées ou périphériques pour des zones urbaines où on note une forte concentration et une forte saturation des enseignants. Cette « transhumance » se justifie en partie par la précarité financière et matérielle dans laquelle plusieurs enseignants sont imbibés. Ainsi, ces derniers s'inscrivent dans une logique de recherche du bien-être et des conditions favorables dans les zones urbaines, où ils développent non seulement des activités de revenus parallèles, mais aussi se rapprochent des services centraux des ministères en charge de leurs dossiers de contractualisation qui mettent parfois tout une « éternité » pour aboutir. Plusieurs enseignants à travers des moyens coupables (corruptions) sont prêts à tout pour atteindre leurs objectifs qui sont soit de se faire affecter, soit d'avoir un poste nominatif, soit même de faire des mains et des pieds pour faire passer un salaire qui retarde depuis de longs mois. De nombreux enseignants accusent des mois de retard sur leur prise en charge salariale. D'ailleurs certaines données révèlent que les salaires des enseignants au Cameroun sont bien en dessous de la moyenne des pays qui lui sont comparables.

1.2. Formulation et Position du problème

La formation du capital humain est la raison d'être de l'éducation. En effet, la ressource humaine dont l'Etat a besoin pour atteindre ses objectifs divers requiert des connaissances et compétences qui s'adosent sur une éducation de qualité. Le rapport positif entre l'éducation et le développement, approuvé par la pensée classique, a été rappelé par les promoteurs de la théorie du capital humain pour persuader que les dissemblances de croissance économique entre les pays se situent dans les divergences hétérogènes du capital humain. L'éducation étant un élément de ce dernier, les disparités de performance des

systemes éducatifs des Etats se justifient majoritairement par les disparités en accumulation du capital humain. La théorie du capital humain de Mincer (1958), Schultz (1961) et de Becker (1964) commence à prendre de l'ampleur dans les années 60 et représente l'approche moderne légitime pour évoquer les questions d'éducation. L'issue de ce paradigme est qu'il met en relief l'impact de l'accumulation du capital humain sur la productivité des travailleurs et leur rémunération. L'éducation et la formation y sont perçues comme des investissements que l'individu doit rationnellement réaliser pour représenter un capital productif consubstantiel à sa personne. C'est donc dire que l'éducation est la clef de voute même de la croissance et du développement d'une nation. Son financement à coût de centaines de milliards traduit à suffisance son importance. Au Cameroun, l'éducation est principalement financée par l'État et les ménages. On observe également des financements extérieurs des partenaires au développement dont le plus important est le Partenariat Mondial pour l'Éducation. Au cours des années 2007 et 2017 par exemple, le GPE a participé financièrement dans le secteur de l'éducation à hauteur de 100,7 millions de dollars.

Les ressources budgétaires prévues par la stratégie sectorielle de l'éducation (SSE) 2013-2020 ont connu un accroissement normal au point de toucher la barre de 20% de la totalité du budget en 2020. En revanche, une lumière faite sur les années antérieures dénote un écart abyssal entre les réalisations et les objectifs. Durant les vingt dernières années, on a pu observer une hausse des dépenses publiques d'éducation en valeur. En 2017, le secteur de l'éducation a profité d'un montant de 608,8 milliards de FCFA. Cependant, la fraction de l'éducation dans l'enveloppe publique n'a pas augmenté. Cette dernière a même plutôt chuté sur la période 2009-2016, passant de 20 % à 13,1 %. Entre 2003-2017, les dépenses d'éducation ont représenté une part relativement stable du PIB. Cette politique de réduction budgétaire du financement s'oppose carrément à celle des pays développés qui consacrent de gros moyens aux dépenses d'éducation (écoles, matériels didactiques, enseignants, infrastructures etc.), même si on n'a pas suffisamment d'informations sur l'effet réel des dépenses d'éducation sur la performance scolaire des élèves et l'évolution de leurs compétences.

Certes certaines études estiment que l'effet des dépenses d'éducation sur la performance scolaire est avéré, mais la relation entre dépenses d'éducation et efficacité scolaire n'est pas toujours positive dans les études liées au financement de l'éducation. En effet, les résultats de plusieurs recherches sont pour le moins contradictoires et peu

convaincants sur le rapport direct entre dépenses et performances. Quand les établissements scolaires ne transforment pas les ressources en performances de façon réelle, la politique éducative devient plus complexe. C'est pourquoi des réserves sont émises pour ce qui est de la pertinence des ressources des écoles dans la fonction de production de l'éducation (Hanushek, 2003 ; Glewwe et Kremer, 2006). Toutefois, Hanushek et al. (1996) s'opposent aux travaux qui s'adosent sur les données agrégées des ressources des écoles. Ils pensent que ces travaux sont plus orientés à justifier le lien positif entre les ressources des établissements scolaires et les performances au regard du niveau d'agrégation exploité. En réalité, le niveau de financement des institutions scolaires est généralement conditionné par les déterminants qui influent directement sur les performances scolaires. Par conséquent, Il n'est pas facile de séparer les effets des dépenses sur la performance scolaire.

Si le financement de l'éducation se présente à un moment donné comme une panacée pour l'amélioration de la qualité de l'éducation, il n'en demeure pas moins que le modèle de gestion des fonds dans ce secteur semble problématique au regard du déséquilibre remarqué dans la répartition des ressources qui ne tient pas toujours compte des spécificités substantielles des différentes régions. En effet, la clef de répartition des dépenses classiques d'éducation recèle plusieurs faiblesses qui peuvent se rapporter aux questions de gouvernance scolaire dans le département de la Kadey en particulier. On constate dans la pratique que cette répartition est adossée sur des inégalités qui entravent le processus de financement public de l'éducation qui est déjà à priori défavorable aux ZEP (Nord, l'Extrême Nord, l'Adamaoua, l'Est...). Les allocations aux établissements scolaires du primaire non destinées aux enseignants, par élève y sont très faibles comparées à celles des autres régions. Pourtant les problèmes posés au niveau opérationnel sont parfois plus expressifs dans les ZEP que dans les zones urbaines. Il est donc évident que les politiques publiques trop centralisées en direction de l'éducation semblent lacunaires à plusieurs niveaux et ne permettent pas toujours d'atteindre les objectifs escomptés. En conséquence, on note une déliquescence des indicateurs de quantité et de qualité qui se traduit par la baisse du rendement scolaire, des plaintes multiformes des acteurs au premier plan de l'éducation (enseignants, élèves, parents ...), une légèreté dans le suivi et évaluation des dépenses publiques d'éducation.

La quasi-totalité des établissements scolaires qu'abrite le département de la kadéi s'illustre par des problèmes de gestion pédagogique qui rament à contre-courant avec les exigences de la qualité d'éducation. En effet, le ratio élève/enseignant dans cette localité est

de 108 élèves pour un enseignant (Feuzeu, 2021). La relation qui lie l'enseignant à l'élève devrait être sacrée, surtout dans un contexte où les deux acteurs sont en situation d'éducation. Du moins les dispositions en termes du respect des effectifs sont prises pour garantir la sacralité du sanctuaire qu'est la salle de classe. A cet effet l'article 14 de l'arrêté conjoint n° 120/B1/1464/AC/MINEDUB/MINESEC du 19 août 2022 fixe les effectifs à 60 élèves par classe pour un enseignant, chiffre qui est déjà difficile à respecter même dans les grandes villes du pays où les conditions de l'éducation sont plus favorables.

A la faveur de la gratuité de l'enseignement primaire public au Cameroun en 2000, le taux de scolarisation dans les écoles primaires de la Kadey a grimpé. Les parents qui étaient incapables de payer les frais de scolarité à leurs progénitures ont eu le sourire aux lèvres. Toutefois, on note les effectifs des élèves remarquablement en hausse au début de chaque année scolaire. Vers la fin du même trimestre, une bonne partie abandonne. Les parents expliquent ce phénomène par le coût élevé des frais exigibles d'APEE, en plus de la pauvreté qui les contraint de se consacrer aux activités génératrices de revenus (agriculture et orpaillage) entraînant avec eux leurs enfants. (Jeunes filles en âge et en cours de scolarisation). Le taux de scolarisation dans les écoles de ce département est fortement influencé par le décrochage scolaire. Il apparaît justement que plus de la moitié des écoles du département est coutumière de ce phénomène. La consommation des stupéfiants, la prostitution juvénile, le manque de modèle social sont entre autres les facteurs qui écartent la jeunesse de l'école.

Les problèmes de logistique ne sont pas en reste. Ils se posent aussi avec acuité dans plusieurs écoles du même département. Quand dans certaines écoles les tables-bancs sont insuffisants (Feuzeu, 2021), dans d'autres ils n'en existent carrément pas. Les élèves copient leurs leçons sur des troncs d'arbres ou sur leurs cuisses. Il est donc évident que l'atteinte des objectifs de performance scolaire dépend aussi du confort matériel qu'on met à la disposition des acteurs, afin que les enseignements soient capitalisés. Même si certains élèves réussissent à faire des résultats dans des conditions d'éducation délétères, il n'en demeure pas moins que ceux-là restent l'exception qui confirme la règle.

L'état des infrastructures est également affecté comme dans plusieurs établissements scolaires au Cameroun, cette question reste considérée comme l'un des facteurs limitant de la production des résultats scolaires satisfaisants. En effet les équipements sont révélateurs à plus d'un titre de la qualité d'éducation. La plupart des écoles primaires publiques de cette

localité ne devrait pas s'appeler comme telle. Les salles de classes construites parfois sans toitures dans certains villages en matériaux locaux et provisoires, abritent deux ou trois niveaux. Situation qui expose enseignants et élèves aux intempéries de toutes sortes ; les éloignant même de l'objectif qui est l'enseignement. Précisons aussi au passage que les conditions de précarité dans lesquelles se déroule l'apprentissage ne favorisent pas la fluidité de la communication du couple élève/enseignant dans la mesure où le vacarme assourdissant des enfants étouffe l'audition. Ce qui remet forcément en cause la qualité des enseignements dispensés. Jansen et Amoroso (2017), montrent que les infrastructures scolaires expliquent 16 % de la variation de la réussite scolaire des élèves de l'enseignement primaire. Surtout que ces mêmes infrastructures influencent considérablement la qualité de la gestion du top management des établissements scolaires dans la mesure où les conditions d'implémentation des décisions prises au niveau stratégique ne sont pas réunies au niveau opérationnel. Une analyse profonde de l'état des infrastructures dans cette zone convoque l'urgence de sauver l'école de la déliquescence des structures qui affectent les performances scolaires des acteurs du système éducatif.

Sur un tout autre aspect, on constate une négligence dans la tenue des documents administratifs (registres scolaires, fiches de présence pour élèves et enseignants, documents financiers des différents conseils). Les informations qui s'y trouvent sont sommaires, parfois contradictoires et pas toujours au service de la gestion des établissements concernés. Le modèle d'enregistrement des absences des enseignants dans les écoles illustre à suffire cette situation. En effet, tous les enseignants-fonctionnaires, contractuels ou vacataires signent le registre à leur arrivée et à leur départ. Mais les informations consignées restent incohérentes, et surtout ne sont jamais récapitulées, de sorte que les absences soient comptabilisées en temps utile. Un enseignant pourrait être absent un jour par semaine ou en retard tous les jours. Mais comme le nombre total de jours d'absence ou de retard n'est pas calculé, les répercussions sur l'apprentissage des élèves ne sont pas prises en compte. L'Etat du Cameroun a décidé de prendre des engagements en direction de l'éducation pour tous, plus particulièrement dans le cadre du respect des principes de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous de 1990 à Jomtien, ou même encore lors du Forum de l'éducation qui s'est tenu à Dakar en 2000. Cela lui a permis de soumettre son plan d'action à l'analyse et à l'évaluation mondiale d'Incheon en Corée en 2015 au même titre que les autres pays membres de l'UNESCO. Il en découle que malgré quelques avancées, le pays n'aura pas été en mesure d'atteindre dans la plénitude l'objectif de l'éducation pour tous, bien plus encore

celui de la qualité d'éducation. Les régions septentrionales et orientales sont les plus affectées par cette contre-performance (BUCREP, 2010a ; INS, 2016 ; INS, 2015 ; INS, 2012b ; INS, 2008 ; Boutrais et al 1984).

Les indicateurs de qualité (scolarisation, décrochage scolaire, infrastructures, taille des classes, parité filles /garçons, résultats scolaire...) illustrent à suffire cette situation. Pourtant plusieurs actions des gouvernements et des partenaires internationaux ont été intentées pour l'améliorer et lutter contre la « non-qualité ». C'est entre autre l'arsenal juridique qui postule la consécration constitutionnelle de l'éducation comme une mission fondamentale de l'État (préambule de la loi n°96/06 du 18 janvier 1996), la légitimation de l'éducation comme une priorité majeure nationale depuis la loi d'orientation du 14 avril 1998, le caractère obligatoire de l'enseignement primaire et l'annulation des frais d'écolage à l'enseignement primaire publique depuis l'année 2000, le suivi permanent de la contribution des établissements privés d'enseignement aux missions de l'éducation avec la loi du 22 juillet 2004 ou encore la prise en considération des enfants à besoins éducatifs spéciaux, grâce à la loi du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées. Sans oublier la loi n°2004/017 d'orientation de la décentralisation qui transfère des compétences de gestion de l'éducation et de la formation aux collectivités territoriales décentralisées.

A côté de cet encadrement normatif, des initiatives ambitieuses ont vu le jour. C'est le cas du Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (DSSEF), le Projet d'Amélioration de l'Equité et de la Qualité l'Education (PAEQUE) dont la principale mission a été de réduire les disparités du système éducatif dans les zones d'éducation prioritaires, le PASEC qui se charge d'analyser et trouver des solutions aux failles des sous systèmes éducatifs locaux. Plus récemment le Programme d'Appui à la Réforme de l'Education au Cameroun (PAREC) mis en place par l'Association internationale de développement (IDA, du sigle en anglais), s'est fixé pour objectif comme les autres de parvenir à une éducation de qualité. Cet objectif s'inscrit dans la logique de la correction des problèmes d'équité pédagogique qui peine à prendre corps. Ainsi, il propose le Financement Basé sur la Performance (FBP) comme une solution susceptible d'atteindre l'objectif de qualité d'éducation, alors même que ce modèle est expérimenté dans plusieurs établissements du département de la Kadei depuis 2012.

Le FBP est une approche mise en œuvre dans le secteur de l'éducation qui apparaît comme une stratégie de financement matérialisée par une relation contractuelle entre les

différents acteurs, et à travers laquelle les prestataires et les structures de ce secteur sont rétribués financièrement ou matériellement suivant l'atteinte des objectifs. Il s'agit à partir des ressources financières disponibles, de chercher à obtenir de meilleurs résultats et un meilleur service éducatif public pour les populations bénéficiaires. Ce financement se distingue du financement classique de type input (intrants) où les structures d'apprentissage reçoivent les intrants nécessaires à leur fonctionnement sans obligation contractuelle de résultats. Le FBP permet ainsi de financer les apprentissages et services éducatifs en fonction de la performance réalisée et des indicateurs définis préalablement.

Plusieurs modèles trouvent leur champ d'application dans la dynamique de résolution des problèmes de politiques éducatives et de pilotage organisationnel. En effet, les théories néolibérales induisent une diversité de théories de l'administration publique qui, tout en variant dans les détails, ont certaines revendications communes. Ainsi, le FBP s'adosse d'une part sur le nouveau management public (NPM). Le projet du *New Public Management* est d'insuffler « l'esprit d'entreprise » dans l'appareil d'Etat en introduisant des logiques de marché dans son fonctionnement, y compris les perspectives de la gouvernance privée (Hughes, 2003). Il s'agit en réalité de faire comme si la concurrence qui est toujours entendue comme fondatrice de l'efficacité du marché tient lieu de principe politique.

S'il est vrai que la rigidité de l'administration, son absence de flexibilité, son sens démotivant qui caractérise la théorie du NPM sont avérés, il est aussi vrai que ces postulats ne sont pas toujours vérifiés et vérifiables dans les organisations en général, et dans les établissements scolaires en particulier. Il serait erroné de toujours considérer le secteur privé comme étant libéré de toutes contraintes. En effet, les conventions collectives, dans certains cas, peuvent remplir une fonction similaire voire plus rigide que l'administration publique. De plus, il ne faudrait pas toujours considérer le secteur public comme dénué de souplesse. En fait du moment où il emploie plusieurs contractuels, cela implique que la gestion des ressources revête une part de flexibilité et donne aux dirigeants quelques marges de manœuvre non négligeables. Aussi est-il important de souligner que le statut de la fonction publique n'est pas forcément démotivant pour ses employés dans la mesure où il existe au sein de celui-ci des mécanismes administratifs qui s'inscrivent dans une logique de motivation des employés pour une perspective de performance. Celle-ci se traduit par des promotions, des incitations financières et non financières qui impactent positivement le rendement de ces derniers. Les mécanismes de gestion mis en place par le FBP mettent en évidence la théorie

NPM à travers les subsides qui sont repartis aux différents acteurs de la communauté éducative à l'effet d'améliorer les différents indicateurs de performances grâce à l'achat des performances.

Par ailleurs, le FBP s'adosse aussi sur la théorie du changement appliqué de (Weiss, 1995). C'est une approche qui explique comment une intervention donnée ou un ensemble d'interventions permettent peut permettre d'imprimer un changement dans une organisation. Pour Anderson (2005), ce paradigme s'inscrit dans une dynamique de description de l'atteinte des objectifs fixés par des organisations. Cette approche pragmatique permet de faciliter l'évaluation et la mesure de l'impact social d'un fait social (Taplin et al. 2013). Dans la pratique la théorie du changement appliqué se projette à mesurer et à analyser l'impact du FBP dans le secteur de l'éducation. Elle simplifie la sélection des questions d'évaluation et d'indicateurs appropriés au même titre qu'elle permet de comparer les résultats désirés aux résultats atteints. Dans le cas d'espèce, la théorie du changement va permettre de mettre en comparaison les résultats des établissements pilotes après implémentation du FBP à ceux des établissements contrôles sur la base des indicateurs choisis. Toutefois, pour Taplin et al., (2013), les résultats ne seront pas toujours au rendez-vous dans la mesure où des erreurs peuvent être commises pendant la mise en œuvre du projet. En effet, les hypothèses entre les activités et les changements visés peuvent être erronées, de même que les hypothèses peuvent ne pas être suffisamment développées et vérifiées dans les organisations mises en cause du fait de non-respect du contrat qui lie les différents acteurs.

En réalité, la mise en œuvre du FBP ne saurait se faire sans contrats, sans un engagement contractuel qui lie les acteurs des différentes parties dans la perspective de l'atteinte des résultats fixés à l'avance. C'est donc dire que le contrat est la clé de voûte même de la mise en application du FBP. Il s'adosse sur la théorie de l'agence qui présente l'organisation comme acteur unique des divergences d'intérêts potentiels entre les différents partenaires que sont les dirigeants, les actionnaires et tous les autres acteurs. Jensen et Meckling (1976) présentent ce paradigme comme : « un contrat par lequel une ou plusieurs personnes (le principal) engage une autre personne (l'agent) pour exécuter en son nom une tâche quelconque qui implique une délégation d'un certain pouvoir de décision à l'agent ». Il s'agit en effet d'un nœud de contrats établis entre les différentes parties prenantes que sont les partenaires au développement ou l'Etat (principal) et les établissements scolaires (agent), qui ont des intérêts en partie divergents. En délégrant leur pouvoir de décision aux managers, les

actionnaires doivent adopter des mesures à la fois disciplinaires et incitatives pour les contrôles et réduire les séquences négatives qui sont dues aux asymétries d'information entre eux. Afin de protéger la rentabilité de leurs investissements financiers en réduisant les coûts engendrés par ces mesures, tout en contrôlant les dirigeants. Seulement les politiques publiques sont généralement arbitraires et adossées sur des tensions et des contradictions. Toute chose qui rend difficile le respect des contrats par les principaux acteurs du FBP (l'agence d'achat de performances, les prestataires de services, le régulateur (Etat) et la communauté qui est bénéficiaire) surtout dans un contexte où l'Etat jacobin est au cœur de toutes les décisions. La mise en œuvre du financement basé sur la performance requiert ainsi une autonomie des établissements en matière de gestion car si la problématique de l'équité pédagogique recherchée se pose avec acuité dans les Zones d'Education prioritaires, il n'en demeure pas moins que les « Zones d'Education Non Prioritaires » sont aussi affectées.

En effet, depuis plus d'une décennie les indicateurs de qualité d'éducation ont fière allure dans les écoles pilotes du projet PBF du département de la Kadei. Ces écoles se positionnent comme les plus performantes et donc comme les meilleures en matière de qualité d'éducation. Leur Position au sommet des chaines des indicateurs de qualité et de quantité dans ce département contraste radicalement avec celle des écoles témoins du même département. En effet le taux de scolarisation tourne autour de 74% dans les écoles pilotes contre 45% dans les écoles témoins, le taux de décrochage scolaire est estimé à 10% dans les écoles pilotes contre 65% dans les écoles témoins. Le taux de scolarisation de la jeune fille est évalué à 71% dans les écoles pilotes contre 38% dans les écoles témoins. Le taux de réussite scolaire se hisse à 81% dans les écoles pilotes contre 62% dans les écoles témoins. L'écart abyssal entre les deux groupes d'écoles suscite ainsi plusieurs interrogations. Pourquoi les indicateurs de qualité d'éducation sont meilleurs dans les écoles pilotes plutôt que dans les écoles témoins ? Quelle est la valeur ajoutée du PBF dans la structuration de la gestion des écoles pilotes ? En d'autres termes, qu'apporte le PBF de nouveau dans la gestion classique des écoles pilotes au point d'impacter significativement la qualité d'éducation, surtout quand on sait qu'à la base, toutes les écoles sont sensées bénéficier des mêmes instruments de pilotage, des mêmes ressources : humaines, matérielles, et financières ?

En clair notre étude met en relief la problématique de gestion, de gouvernance des établissements scolaires au Cameroun de manière holistique, et des écoles pilotes et témoins du département de la Kadei Région de l'Est Cameroun de manière spécifique.

1.2.1. Questions et hypothèses de l'étude

1.2.1. 1. Question de l'étude principale

Elle se décline ainsi qu'il suit :

En quoi le modèle de financement basé sur la performance impacte la qualité de l'éducation dans les écoles primaires du département de la Kadéï ?

Pour répondre à cette question, les indicateurs de performance des systèmes éducatifs selon UNESCO (2009) sont les facteurs sur lesquels le financement basé sur la performance (FBP) s'adosse. Il s'agit notamment de :

- la scolarisation des jeunes ;
- le décrochage scolaire ;
- les infrastructures ou équipements ;
- la parité fille/garçons ;
- les résultats scolaires ;
- la couverture des programmes scolaires
- la possession des manuels scolaires

1.2.1.2. Opérationnalisation de la question de recherche

L'opérationnalisation faite à ce niveau, vise le cadre scientifique de la présentation de l'étude. Elle permet de mettre en exergue trois éléments fondamentaux :

- ✓ la congruence entre les questions de recherche, les objectifs secondaires et plus tard les hypothèses secondaires
- ✓ l'origine des questions secondaires de recherche
- ✓ le nombre de question de recherche qui sera antécédent au nombre d'objectifs et d'hypothèses

Cette opérationnalisation relève de l'analyse factorielle inspirée de la méthode analytique de Reuchlin (2004). Elle met en évidence la question principale de recherche à

partir du facteur principal. Le but étant de ressortir les sous facteurs pertinents parmi ceux qui vont retenir notre attention.

1.2.1.3. Questions de recherche secondaires

QS₁ : En quoi le financement de la scolarisation des élèves impacte la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei ?

QS₂ : En quoi le financement de la réduction du décrochage scolaire impacte la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei ?

QS₃ : En quoi le financement de la scolarisation de la jeune fille impacte la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei ?

QS₄ : En quoi le financement de la réussite scolaire impacte la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei ?

QS₅ : En quoi le financement des équipements scolaires impacte la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei ?

QS₆ : En quoi le financement de la couverture des programmes impacte la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei ?

QS₇ : En quoi le financement de la possession des manuels scolaires impacte la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei ?

Toutefois, une analyse profonde de la qualité de l'éducation liée aux seuls critères du financement basé sur la performance, semble assez simpliste et réductrice de la réalité qui est et demeure assez complexe. Ainsi, expliquer la qualité de l'éducation seulement par critères choisis du PBF serait faire preuve d'une grande naïveté car il ne s'agit là que d'un pan d'une relation plus complexe entre les différents acteurs de la chaîne stratégiques du système éducatif.

1.3.1. Hypothèses de l'étude

La revue de la littérature et nos observations préliminaires nous ont permis d'appréhender le traitement théorique du problème que pose la présente réflexion. Dans ce sens, la réponse à la question principale va s'articuler autour de l'hypothèse générale qui à son tour va déboucher sur quatre hypothèses spécifiques.

1.3.2. Hypothèse générale

HG : Le modèle de financement basé sur la performance impacte positivement et significativement les paramètres de la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadéi.

1.3.2.1. Hypothèses spécifiques

HS₁ : Le financement de la scolarisation des enfants impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadéi.

HS₂ : Le financement de la réduction du décrochage scolaire impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadéi.

HS₃ : Le financement de la scolarisation de la jeune fille impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadéi.

HS₄ : Le financement de la réussite scolaire impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadéi.

HS₅ : Le financement des équipements scolaires impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadéi.

HS₆ : Le financement de la couverture des programmes scolaires impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadéi.

HS₇ : Le financement de la possession des manuels scolaires impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles pilotes du département de la Kadéi.

De l'hypothèse générale et des hypothèses spécifiques susmentionnées découle respectivement l'objectif général et les objectifs spécifiques qui en réalité au sens de Grawitz (1993, p.481) détermineront ce que nous allons décrire ou mesurer dans notre épistème.

1.4. Objectifs de l'étude

1.4.1. Objectif général

OG : Cette étude a pour objectif d'évaluer l'impact du modèle de financement basé sur la performance sur les paramètres de la qualité de l'éducation dans les écoles primaires du département de la Kadei.

1.4.2. Objectifs spécifiques de l'étude

Ils visent à :

OS₁ : Evaluer l'impact du financement de la scolarisation des enfants sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires du département de la Kadei.

OS₂ : Evaluer l'impact du financement de la réduction du décrochage scolaire des enfants sur la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kade.

OS₃ : Evaluer l'impact du financement de la scolarisation de la jeune fille sur la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei.

OS₄ : Evaluer l'impact du financement de la réussite scolaire des enfants sur la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei.

OS₅ : Evaluer l'impact du financement des équipements scolaires sur la qualité d'éducation dans les écoles du département de la Kadei.

OS₆ : Evaluer l'impact du financement de la couverture des programmes scolaires sur la qualité de l'éducation dans les écoles pilotes du département de la Kadei.

OS₇ : Evaluer l'impact du financement de la possession des manuels scolaires sur la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei.

1.5. Intérêts de l'étude

La présente étude revêt un quintuple intérêt scientifique, académique, économique social et managérial.

1.5.1. Intérêt scientifique de l'étude

Cette analyse s'inscrit dans la logique d'une étude scientifique, dans ce sens qu'elle a un objet précis (qualité de l'éducation) autour duquel s'articulent plusieurs variables et respecte la méthodologie telle que pensée par Bachelard, (1938) : observation, hypothèse, vérification, conclusion. De plus, ce document enrichit la communauté scientifique d'un nouveau support qui contribue à la recherche des solutions relatives à la réalisation effective de la qualité de l'éducation à travers le financement basé sur la performance.

1.5.2. Intérêt académique de l'étude

De ce point de vue, ce travail répond à l'exigence académique selon laquelle tout étudiant en phase terminale du cycle doctorat devrait produire une thèse du même nom, fruit d'une recherche méthodique et scientifique. C'est en effet la plénitude du rendu de toute l'épistémologie de la spécialisation qui s'intègre dans un sujet judicieusement sélectionné. L'intérêt académique de cette production intellectuelle est donc en réalité la *conditio sine qua non* pour l'obtention d'une thèse de Doctorat PhD.

1.5.3. Intérêt socio-économique de l'étude

L'amélioration de la qualité dans plusieurs secteurs d'activité se décline non seulement comme l'objectif principal des producteurs des biens et services, mais aussi comme un enjeu économique pour le développement des pays et l'épanouissement des individus. D'ailleurs la création de l'Agence des Normes et de la Qualité (ANOR) par le décret présidentiel n° 2009/296 du 17 septembre 2009 en dit long sur l'importance de cette notion dans la structuration de l'économie en général du secteur éducatif en particulier. Les travaux de (Minser, 1958 ; Schultz, 1961 ; Beker, 1964) sur l'économie de l'éducation révèlent clairement qu'elle impacte fortement les revenus individuels et la croissance. Cette, étude s'intègre donc dans la perspective de la recherche des solutions pour l'amélioration de la gestion des établissements scolaires à travers le PBF qui systématise la promotion de la bonne gouvernance. De plus, du point de vue pratique, elle s'inscrit dans le cadre de l'amélioration des efforts de gouvernance par l'implication active des populations dans la prise de décision à travers l'identification des indicateurs de performance éducative sensés perfectionner la qualité de l'éducation.

1.5.4. Intérêt managérial de l'étude

La bonne gestion d'une entreprise tout comme celle d'un établissement scolaire fait office de clef de voûte de la santé de toute organisation. Elle permet de façon efficace et efficiente d'atteindre les objectifs préalablement fixés. Cette étude traite du management comparé des écoles primaires pilotes et expérimentales en matière de pilotage organisationnel. Le PBF se positionne ici comme un nouvel outil de gestion qui intègre le management participatif sur une optique de changement de paradigme. Un changement qui puise dans les choix publics et de la nouvelle gestion publique (New public Management). Le PBF vise ainsi sans cesse à tester ses théories par des recherches empiriques et d'impact rigoureux qui conduisent à de meilleures pratiques de gestion. Les résultats obtenus permettront de redéfinir les approches en termes d'implémentation des politiques éducatives.

1.6. Variables de l'étude.

Les sujets de recherche sur les thèmes relevant de l'éducation sont d'avantage complexe lorsqu'ils font intervenir des concepts issus de bien d'autres disciplines à l'instar de la politique, le droit, l'économie, la gestion. Le sujet de la présente étude ne déroge pas à cette logique de complexité. Il présente deux variables : « Financement Basé sur la Performance » comme variable exogène (indépendante) et « Qualité de l'éducation » comme variable endogène (dépendante).

1.6.1. La variable cible

Il s'agit ici des écoles pilotes et témoins du département de la Kadei, Région de l'Est Cameroun.

1.7. Délimitation de l'étude

La délimitation de cette étude pourrait se faire sur un triple plan : conceptuel, géographique et temporel.

Sur le plan conceptuel, nous aurons pour grille de lecture, les déterminants du financement basé sur la performance et la qualité de l'éducation. De plus, nous tenterons de définir et d'expliquer non seulement les deux concepts sus-cités, mais également d'autres comme le taux de scolarisation, taux de réussite, taux de décrochage scolaire, parité filles/garçons.

Sur le plan géographique, notre étude se déroulera dans la Région de l'Est Cameroun, précisément dans les écoles primaires pilotes et expérimentales des sept arrondissements du département de la Kadei (Batouri, Kentzou, Kette, Mbang, Ndelele, Nguelbok, ouli). Créé en 1920, ce département a pour Chef-lieu Batouri. Sa population est estimée à 192927 habitants (BUCREP 2011), pour une superficie de 15884 km². C'est dans la ville de Batouri qu'est logé Le *Batouri PBF Academy* qui est un centre de formation professionnelle agréé par le Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle du Cameroun (ARRETE/Order N°289/MINEFOP/SG/DFOP/SDGSF/SCACD du : 01 Août 2014). Le *Batouri PBF Academy* est aussi un institut de formation aux techniques et approches du PBF (Performance Based Financing). C'est d'ailleurs la raison du choix du site d'étude.

Sur le plan temporel, la réflexion que nous menons s'appuie sur les données collectées par Le *Batouri PBF Academy* dans les écoles primaires pilotes et expérimentales durant les années 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021. Il s'agit donc d'un travail scientifique qui convoque les données secondaires de 7 ans.

1.7.1. Limites de l'étude

Plusieurs types de limites ont été observés tout au long de notre étude. Il s'agit notamment des limites liées à la collecte des données et des limites temporelles.

1.7.2. Limites liées à la collecte des données

La recherche scientifique a difficilement été un long fleuve tranquille. La présente étude ne déroge pas à cette logique. La collecte des données à la *Batouri PBF Academy* et dans les écoles primaires pilotes et expérimentales des sept arrondissements du département de la Kadey a été de haute lutte. En effet Plusieurs rendez-vous sans succès ont été pris avec à la clef, des dépenses financières, des pertes inutiles de temps, le manque de compréhension de certains responsables de cette institution qui ne comprennent pas facilement le bien fondé et l'intérêt de la recherche ... Tous ces facteurs combinés sont de nature à décourager n'importe quel chercheur. Mais le courage et la persévérance qui nous animaient sont restés constants.

1.7.3. Limites temporelles

Le temps a été une contrainte majeure pour cette étude. Les établissements Publics pour la plupart nous réservaient trente minutes ou tout au plus quarante pour l'entretien avec l'administration et les enseignants. La raison avancée était les contraintes liées à l'achèvement des programmes. Néanmoins, malgré les difficultés liées au temps, nous avons tout de même été servis.

1.8. Clarification des concepts

1.8.1 La performance : un concept polysémique

Le terme performance est régulièrement employé aussi bien dans le contexte de la littérature que dans les circuits organisationnels pour indiquer un niveau de perfection. Toutefois, il demeure relativement ambigu dans la mesure où il est anarchiquement utilisé dans le système communicationnel. En outre, pour autant qu'il soit constamment convoqué dans l'expression orale ou écrite, il ne fait pas consensus autour d'une sémantique précise et d'une mesure exacte ; sa définition dépend alors en réalité, de l'objectif recherché, de la perspective analytique priorisée ainsi que du champ d'intérêt de son utilisateur.

Ce mot tire son origine de l'ancien français *parformer* qui signifiait « accomplir, exécuter » au XIII^e siècle (Petit Robert). Le verbe anglais *to perform* apparaît au XV^e siècle avec une signification plus large (Jacquet 2011). Au sens strict, il indique un résultat quantifiable dans une dynamique de classement (par rapport à soi, c'est perfectionner ses résultats et/ou en fonction de ceux des autres). La performance est donc définie comme un constat officiel enregistrant un résultat accompli à un moment donné, toujours en référence à un contexte, à un objectif et un résultat attendu, et ce quel que soit le domaine (Notat, 2007). Du point de vue de la science physique, ce mot fait référence à un effet « utile » eu égard à l'objet qui est le sien, ce qui justifie le sens donné par le Dictionnaire Larousse : « Ensemble des qualités qui caractérisent les prestations (accélération, vitesse maximale, autonomie, etc.) dont un véhicule automobile, un aéronef sont capables » Pesqueux(2005). Dans le domaine du sport, ce terme est régulièrement employé avec, à la fois, une dénotation mesurable par l'entremise de la compétition et une autre au résultat grâce à une victoire. De plus, c'est au début des années 1970 que la signification esthétique de la performance voit le jour dans le lexique de l'art aux Etats-Unis. Cette définition s'applique à toute manifestation

liée à l'art dans laquelle l'action de réalisation a une grande importance pour lui-même, et du coup ouvre des vannes pour une appréciation esthétique.

Sous l'angle de la gestion, la notion de performance a toujours prêté à équivoque. Elle est difficilement clarifiée. Le terme est employé dans la spécialité contrôle de gestion que par interversion de sa désignation en langue anglaise. Plusieurs chercheurs dans les années 80 se sont évertués à la définir (Bouquin, 1986 ; Bescos et al., 1993 ; Bourguignon, 1995 ; Lebas, 1995 ; Bessire, 1999) et plus récemment la notion de performance est utilisée dans les sciences de management pour faire le bilan de l'implémentation stratégique du développement durable par les entreprises (Capron et Quairel, 2005).

Lebas et Euske (2007, p. 125) estiment que ce mot est suffisamment employé dans presque tous les aspects de la gestion. Plusieurs locutions en rapports avec le management organisationnel se déclinent d'ailleurs ainsi qu'il suit : performance des entreprises, mesures de la performance, évaluation de la performance et estimation de la performance. Ainsi en rapport avec l'entreprise, Zineb (2017) définit la performance comme le niveau de réalisation des résultats par rapport aux efforts engagés et aux ressources consommées. Cette définition convoque et s'adosse sur les concepts d'efficacité et d'efficience. Bourguignon (1997) s'inscrivant dans la logique du contexte managérial ou de la gestion organisationnelle affecte au mot performance un triptyque sémantique primaire :

- la performance-succès : Le cas de figure d'une performance égale au succès indique un jugement de valeur eu égard au système de références qui traduisent la réussite.
- la performance-résultat : Dans ce cas la performance désigne le résultat d'une action, d'un acte posé. L'évaluation ex post des résultats obtenus sans jugement de valeur.
- la performance-action : A ce niveau, le terme performance fait référence à une action ou à une dynamique.

Au sens de Lorino (1997), « Est performance dans l'entreprise, tout ce qui, et seulement ce qui, contribue à atteindre les objectifs stratégiques ». Carrière (1999) renchérit cette idée en pensant que la performance est tout simplement le développement de l'entreprise ou son extension. Le concept de performance peut ainsi être synthétisé à l'idée de réussite ou de succès de l'organisation (Mamboundou, 2003), l'excellence de l'entreprise en termes de résultats ne pouvant être obtenue sans sanction positive du marché (Barillot, 2001). Azan

(2007), restreint ce mot à l'idée de développement et de croissance de l'entreprise. Si on conçoit que les points de vue peuvent être fonction des objectifs et des acteurs du système organisationnel, alors on peut comprendre que le concept de performance ait autant de définitions que d'individus ou de groupes qui l'emploient. Pour Bessire (1999) bien qu'il existe une ambiguïté dans la conception de la définition du mot, quatre points de similitudes sont perceptibles autour des essais de définitions proposés : l'évaluation, la variabilité, la cohérence et la subjectivité.

En outre, la performance a toujours été considérée comme un concept complexe qui est déterminé par le gain. Cette situation est liée à la valeur des différents propriétaires dans la chaîne de prise de décision (Saulquin et Schier, 2007). Le courant positiviste s'inscrit quant à lui dans la perspective d'analyser la performance sous le prisme financier (Bourguignon, 1998). Ici, il est question de comprendre le comportement des actionnaires dans l'organisation. La performance dans cette logique est sensée favoriser la rentabilité par l'augmentation du chiffre d'affaire. Toutefois, cette vision a été à l'origine de plusieurs controverses. Ainsi, la longévité de l'organisation est non seulement fonction du facteur financier et des activités menées, mais aussi de la conduite de ces activités (Dohou-Renaud, et Berland 2007) ; la performance à court terme devient limitée au regard de la dynamique de maximisation du profit (Kaplan et Norton, 1996) ; la performance néglige tous les acteurs qui font partie de l'expansion de la structure.

De manière usuelle, le terme performance est polysémique et suffisamment nébuleux comme signalé plus haut. Il trouve un véritable sens à travers la logique dans laquelle il est utilisé par rapport à la perspective sémantique et définitionnelle souhaitée. Dans cette dynamique, le mot trouve en réalité sa signification du moment où il s'intègre ou s'imbrique dans un domaine bien défini. Pour Pesqueux (2004), « la performance peut être considérée comme un "attracteur étrange" dans sa capacité à absorber plusieurs traductions : économique (compétitivité), financière (rentabilité), juridique (solvabilité), organisationnelle (efficacité) ou encore sociale ». En fait, la performance stratégique est responsable de la longévité de toute organisation, elle prend en considération non seulement l'écart qui sépare l'entreprise x des autres entreprises, mais aussi s'appuie sur un système de perfection qui fait office d'indicateur de mesure ou d'évaluation. Les déterminants les plus importants à son implémentation se déclinent ainsi qu'il suit : l'augmentation de la production, la maturation de la stratégie à implémenter, une promotion perpétuelle de la culture de l'entreprise, une

vive motivation des différents acteurs de l'organisation, l'aptitude de l'organisation à produire des biens et services pour les clients, l'amélioration de la qualité de pilotage ou de gestion des sociétés ainsi que de ses produits, le contrôle de l'environnement qui est déjà concurrentiel (Barette et Bérard, 2000). Saulquin, et Schier (2007) ajoutent à cette liste la prise en compte de la responsabilité sociale de l'entreprise.

Drucker (2001) quant à lui estime que la rationalité du pilotage organisationnel ou de la gestion se transforme en la rationalité en soi et exprime une espèce de négativisme dirigé vers l'inefficacité. Bien qu'il existe des échecs en rapport avec l'extrémisme, force est de constater que les déterminants suscités garantissent, à l'inverse des projections à court terme, la performance à long terme.

Bien que la performance, en rapport avec l'environnement concurrentiel de la structure, considère le déploiement des aspects novateurs comme un avantage sur les principes en vigueur, elle traduit le succès qui provient non seulement des activités de la structure, mais également de ses potentialités d'adaptation. Cette performance s'appuie sur le fait, que l'atteinte d'un objectif est fonction de la nature des systèmes concurrentiels et bien plus des types de compétition des forces en concurrence. Dans ce sens, toutes les structures ne peuvent véritablement saisir l'occasion de l'efficacité que si ces dernières sont en mesure de constater les critères amovibles des systèmes concurrentiels et des forces concurrentielles en lien avec chacune des activités.

Outre les différents axes d'appréhension du concept performance il figure aussi en bonne place la performance commerciale qui est aussi le vocable de performance marketing. Celle-ci fait référence à la qualité de satisfaction des clients de toute organisation. En réalité, il ne semble vraiment pas évident de dissocier la performance commerciale aux autres modèles de performance sus-évoqués. En effet, la raison d'être de l'entreprise est ce qui justifie la pléthore de modèles de performance ; qui indique ou traduit la satisfaction des consommateurs. En général, la définition des objectifs est fonction du type d'action menée et du type de performance utilisée.

Les actes posés en direction des entreprises permettent de donner une forte valeur ajoutée aux consommateurs dans un environnement purement concurrentiel. L'entreprise crée de la valeur quand celle-ci parvient à satisfaire et à répondre à tous les besoins et attentes de ses consommateurs (Lejeune et al., 2001). Trois orientations se présentent donc pour favoriser la

maximisation de la valeur chez les consommateurs et le perfectionnement du positionnement des structures sur le marché : l'orientation de l'excellence Opérationnelle, l'orientation de l'Excellence en Performance Produit, l'orientation de l'Excellence en Relations (Treacy et. Wiersema 1999). Pinto (2003) renchérit cette idée en pensant que, la performance devrait être durable quel que soit la nature de l'organisation, cela traduit à suffisance la capacité de celle-ci à renouveler à long terme sa croissance qui en réalité est un facteur de son expansion.

Il est clair que la performance dite humaine et sociale, indique celle-là qui représente les rapports sociaux ou humains dans l'entreprise. Cette performance au sens de Descarpentries dérive de l'ensemble de Collaborateurs de la chaîne organisationnelle. C'est une performance qui dépend des stratégies de management du personnel, elle se rapporte aux différentes situations des rapports sociaux ou humains dans les organisations et exprime le niveau d'attention des structures dans l'environnement social. Cette performance désigne aussi en effet une notion au cœur de la recherche en éthique et déontologie des affaires (Igalens et Gond, 2003).

En somme, le concept de performance est complexe et multidimensionnel. Il s'inscrit dans une pluralité de domaines et de conception pour l'atteinte de l'objectif dans la construction de sa sémantique. En réalité les différents acteurs de la chaîne qui l'emploie n'ont pas la même perception. Ainsi, Différents indicateurs doivent être réunis pour parvenir à avoir une orientation lexicale qui cadre avec à la perception. Dans cette logique, l'efficacité d'une structure ou organisation peut se mesurer sous différents angles et ne se limite pas uniquement à sa dimension financière. En tant que tel, il est important de convoquer des mesures et variable qui entoure sa construction pour l'évaluer.

1.8.2. Le financement : un concept à comprendre

1.8.2.1 Etymologie et Historique

On ne saurait parler de financement sans convoquer le concept finance qui tire son origine du mot latin *finis* qui désigne le « terme ». Le français employé au XIII^e siècle dévoile que le verbe « finer » signifie « finir une transaction, payer ». Le mot a évolué avec le temps pour indiquer « des ressources financières ». À partir du XVI^e siècle, il a commencé à faire référence à une « affaire d'argent ».

Au XVe siècle les « gens de finances » font leur irruption en France. Ces « gens » sont des fonctionnaires recrutés à l'époque par les princes dont la mission était la gestion de l'argent issu des privilèges. Plus tard, ces missions deviennent héréditaires. Tel n'a pas été le cas en Italie ou en Angleterre. Dans ces deux pays, les rôles et objectifs financiers vont tout d'abord échapper à la morale et déontologie cléricale qui perçoit en l'argent et sa gestion un péché ; ensuite, aux emplois qui sont sous la tutelle de l'Etat. La France va accuser un retard suffisant dans le commerce de l'argent et l'évolution bancaire.

Toutefois, il se produit le développement des bourses de valeurs. Cette expansion a été stimulée par la croissance des places financières et commerciales dans le vieux continent avant le développement du commerce maritime international. Ainsi, des flux sensibles se mettent rapidement en place entre des places financières comme Venise, Gênes, Anvers, Troyes, Londres, Brème et Augsbourg etc.

Bien que de nombreux documents lui soient consacrés entre la moitié du XIIIe siècle et le début du XIXe siècle au moment de l'expansion de l'Ecole classique, ce n'est qu'à partir de 1958 que la finance devient véritablement une sous-discipline de l'économie, en lui empruntant ses raisonnements formalisés et ses techniques de rationalisation et d'optimisation. Toute chose qui inspire Larousse à définir la finance comme le domaine d'activité qui consiste à fournir de l'argent nécessaire à la réalisation d'une opération économique. Ce domaine concerne aussi bien les individus, les ménages que les entreprises publiques ou privées, mais aussi les États. La finance consiste donc à analyser en termes financiers, c'est-à-dire en dollars, toutes les décisions nécessaires qui s'imposent aux organisations en général, dans le but de garantir une utilisation optimale des ressources rares et favoriser l'amélioration ainsi que le bien-être de tous et de chacun. C'est en effet le socle et la clef de voute du système capitaliste, car elle permet de se rassurer que toutes les finances créent de la valeur et induisent la richesse dans le cadre d'un processus qui prend le nom de financement.

1.8.2.2. Essai de définition d'un concept ambigu

Le terme financement est appréhendé avec complexité. En effet, sa définition soupçonnée évidente prend en considération plusieurs éléments : la source, le but et surtout de la discipline qu'il épouse. Le Grand Larousse de langue française indique que le financement est l'action de procurer à une entreprise, à un organisme public ou semi-public les moyens financiers nécessaires à son fonctionnement, à son développement ou à l'accomplissement de

sa tâche. Il peut être perçu sous plusieurs formes : l'autofinancement quand il s'agit des épargnes ou des produits de banque orientés pour garantir un capital, du financement des projets qui peut varier en fonction de la nature du projet, du financement des entreprises et enfin du financement de l'éducation.

La dernière forme fait référence aux dépenses de l'éducation. Selon l'OCDE (2014), les dépenses au titre des établissements ne se limitent pas à celles qui sont affectées aux services d'enseignement proprement dits, mais englobent également les dépenses publiques et privées allouées aux services auxiliaires destinés aux élèves/ étudiants et à leur famille, lorsque ces services sont assurés par l'intermédiaire des établissements d'enseignement. Senzira explique que les ressources affectées à l'éducation sont fonction de plusieurs facteurs : le niveau de croissance, les contraintes de la dépense locale, l'urgence d'autres besoins socio-économiques. Ainsi, les ressources consacrées à l'éducation peuvent être captées à deux niveaux : les ressources internes et les ressources externes.

1.9. Sources de financement de l'Education au Cameroun

Au Cameroun, la loi d'Orientation de l'Education N^o 98/004 du 14 Avril 1998 en son article 12 atteste que le financement de l'Education est assuré par :

- les dotations budgétaires de l'Etat ;
- les allocations budgétaires des collectivités territoriales décentralisées ;
- les contributions des partenaires de l'Education ;
- les dons et legs ;
- toute autre contribution prévue par la loi.

Le Than (1970), estime que les sources de financement sont d'abord internes. De ce point de vue, on peut distinguer les deux catégories que sont le financement public et le financement privé. Le premier type est constitué de l'impôt, de l'emprunt et de l'autofinancement, tandis que le deuxième est constitué des promoteurs privés, des ONG internes, des ménages...

Le même auteur montre que trois arguments sont utilisés pour justifier une contribution publique au financement de l'éducation. Le premier émane de l'existence des externalités. En effet, les dividendes ou bénéfices sociaux de l'éducation sont largement supérieurs aux bénéfices individuels, ainsi l'Etat est obligé de subventionner pour se soustraire du sous

investissement. Le second concerne l'équité et l'égalité des chances. L'Education se présente comme le moyen le plus adéquat de réduction des inégalités et des clivages sociaux. L'intervention et l'implication de l'Etat dans ce secteur d'activité est une source d'opportunité de réduction des écarts et d'anéantissement de la reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970). De plus, la permissivité des pouvoirs publics peut entraîner des inégalités de revenus de génération en génération dans la mesure où la formation fait office de déterminant du revenu tout au long du cycle de vie. Le troisième argument fait référence à l'offre de services publics qui peut présenter des économies d'échelles. Dans ce sens, financer l'éducation par les fonds publics produirait des résultats escomptés.

Le financement privé est la deuxième source des financements internes de l'éducation. Les dépenses privées d'éducation sont celles qui sont financées par des sources privées tels que les ménages et les autres entités privées OCDE (2021). Elles comprennent toutes les dépenses directes au titre des établissements d'enseignements, comme les manuels achetés par les familles, les cours de soutien privés et les frais de subsistance des élèves et étudiants. Elles incluent les dépenses au titre des établissements scolaires, des Universités et autres établissements publics et privés fournissant ou accompagnant des services éducatifs. A côté des financements intérieurs, figure en bonne place les financements externes qui recèlent les bailleurs de fonds bilatéraux ou multilatéraux. Ces derniers sont responsables des aides du même nom et sont constitués des Nations Unies, le FMI, les organisations régionales et les organisations non gouvernementales. Alors que l'aide bilatérale est constituée de l'aide privée ou de l'aide publique.

1.9.1 Comprendre le Performance Based Financing (PBF)

1.9.1. 1.. Genèse du concept *Performance Based Financing (PBF)*

Le *Performance Based Financing (PBF)* est une approche novatrice de financement. Il trouve son origine dès la fin des années 1990 en Asie du Sud Est, puis est introduit en Afrique en 2000 par le Rwanda qui l'adopte comme politique nationale en 2006 dans les secteurs d'activités que sont la santé, la justice et l'éducation pour ne citer que ces trois. Aujourd'hui, il est expérimenté dans 24 pays africains.

Le PBF fit son entrée au Cameroun en 2006 par le Diocèse de Batouri Région de l'Est. Ce fut grâce à Monseigneur Kléda alors évêque dudit Diocèse. Son objectif était de répondre favorablement aux problèmes des centres de santé catholiques, à travers le projet REDSSEC

(Redynamisation du Secteur de Santé à l'Est Cameroun). Les résultats ayant été très satisfaisants, le Cameroun de par la Banque mondiale s'est intéressé au projet PBF et l'a étendu non seulement dans le secteur de l'éducation, mais aussi dans d'autres régions du pays (Littoral, Nord-Ouest, Sud-ouest et Extrême Nord). Aujourd'hui, le MINSANTE a introduit tous les centres de santé de l'Est Cameroun au projet PBF, avec la banque mondiale comme bailleur de fond. Au total, au Cameroun, 28 districts de santé sont impliqués dans le PBF.

1.9.1.2. Le *performance based financing* PBF : essai de définition

Le financement basé sur la performance est une approche novatrice qui permet non seulement d'améliorer les mécanismes d'allocation des ressources rares, et de la contractualisation stratégique, mais aussi et surtout de faire des réformes nécessaires pour le développement des secteurs d'activités que sont l'éducation, la santé et la justice ...Ce concept impose une relation contractuelle entre plusieurs parties qui ont pour but de favoriser l'atteinte d'un objectif préalablement des fixés. Il s'agit en réalité d'une production continue des indicateurs adossés sur la promotion de la bonne gouvernance.

Pour SINA Health, Education and Welfare Trust : « *Le financement basé sur la performance est une approche systémique avec une orientation sur les résultats définis comme la quantité et la qualité ses produits et l'inclusion des personnes vulnérables. Cela implique que les structures soient considérées comme des organisations autonomes qui réalisent un bénéfice au profit d'objectifs de santé publique et/ ou de leur personnel. Il est également caractérisé par des contrats de performance pour les acteurs de la régulation, les agences d'achats de performance ou agences de contractualisation et de vérification, les financeurs et un renforcement de la voix de la population. Le Financement Basé sur la Performance utilise les forces des lois du marché, mais vise aussi à corriger les échecs du marché. Le PBF dans le même temps, vise la maîtrise des coûts et la combinaison durable de recettes provenant du recouvrement des coûts et des contributions gouvernementales et internationales. Le PBF cherche sans cesse à tester les théories par des recherches empiriques et des évaluations d'impact rigoureuses qui conduisent à de meilleures pratiques »*

A partir de cette définition, l'on se rend à l'évidence que le PBF s'inscrit dans la dynamique de la reconstruction de la gouvernance des établissements scolaires. En effet, dans la pratique, il introduit la concurrence et utilise les avantages comparatifs (Pichet, 2004) des

secteurs publics, privé et confessionnel. Le PBF intègre un le simple principe que « si une personne travaille plus, en termes de résultats ou qualité, sa récompense sera plus grande ». Il souscrit ainsi à la théorie de la motivation et des incitations qui permettent à l'individu d'optimiser ses capacités de production. Le PBF s'implique à favoriser la gestion autonome des prestataires en mettant sur pied des stratégies efficaces et efficientes pour décentraliser le système de l'offre de services aux demandeurs.

Selon la Banque Mondiale (2014), le Financement Basé sur la Performance (FBP) se réfère au versement d'un paiement à un gouvernement, une organisation ou un individu sous réserve de l'engagement d'actions mesurables pour atteindre un but convoité ou l'atteinte de ce dernier.

1.10. De l'Education au capital humain : un objectif du PBF.

1.10.1. L'Education

Le concept éducation tire son origine du latin « *ex-ducere* » qui signifie conduire or, faire sortir de, élever, guider, instruire. Pour le Petit Larousse Illustré (2002, p.363) l'Education est « *l'action d'éduquer, de former, d'instruire quelqu'un ; manière de comprendre, de dispenser, de mettre en œuvre cette formation* ». L'UNESCO (2006, p.11) indique que l'éducation est l'ensemble des moyens permettant le développement des facultés physiques, morales et intellectuelles d'un être humain. C'est aussi l'ensemble des dispositifs mis en place pour faciliter l'atteinte de ces facultés. Eduquer quelqu'un serait synonyme de procurer à la personne le développement intégral de la personnalité pour soi et pour autrui en lui inculquant les aspects cognitif, affectif, physique, artistique, moral, religieux et politique (Mvesso, 1998). Par ailleurs, Pratique Pédagogique pour l'Afrique (1987, P.86), fixe que : « *l'éducation est le processus par lequel la société des adultes intègre les jeunes générations en son sein. Ce processus est fondé sur le fait que les adultes possèdent sur les enfants un pouvoir qui leur permet d'imposer leur vision du monde. L'éducation est d'abord entièrement donnée au sein de la famille, puis elle est prise en charge partiellement ou totalement par le groupe social élargi* ». Généralement, elle est assurée par les personnes adultes qui ont le devoir de transmettre les valeurs et l'expérience de vie aux plus jeunes, de génération en génération. Ce processus implique en conséquence l'utilité d'une autorité et d'un pouvoir qui sont adossés sur une espèce de légitimité sociale. Pour Diesbach (2005, p. 17) l'Education est « *le processus d'apprentissage où s'intègrent la conduite, la pensée, l'identité, la*

personnalité et la réalité des êtres humains ; en elle, évolue une série de valeurs et de connaissances qui se transmettent d'une génération à l'autre, ainsi que d'individu à individu ». Il nous semble digeste, de comprendre l'éducation comme l'indique le Dictionnaire de l'Education (1993) : l'acquisition de bonnes manières, politesse, savoir-vivre, bonne conduite en société, formation et information reçues par une personne pendant ses années d'études. C'est aussi le développement harmonieux et dynamique chez l'être humain de l'ensemble de ses potentialités (affectives, morales, intellectuelles, physiques, spirituelles, etc). L'appréhension du concept dans les termes sus-évoqués rejoint les cinq points évoqués par de Prairat (1997, p.75) parlant de l'Education :

- l'éducation peut être pensée comme moyen mais aussi et surtout comme fin. On éduque quelqu'un en vue d'une fin jugée bonne.
- il n'y a pas d'éducation sans instruction, puisque celle-ci est une partie de celle-là. Eduquer c'est donc aussi instruire ou si l'on préfère instruire c'est encore éduquer.
- le destinataire de l'acte éducatif est l'individu dans sa globalité. L'éducation ne s'adresse pas à un pur esprit mais à un sujet.
- l'éducation, ainsi définie, ne relève pas seulement de l'école. Elle concerne d'autres espaces de socialisation et, en premier lieu, la famille.
- enfin, nous pouvons légitimement admettre que la formation complète prolonge l'éducation ; car former, c'est acquérir une compétence précise et bien délimitée dans la perspective d'une activité professionnelle. Nous ne saurions cependant confondre la tâche d'éduquer et celle de former. Toute tentative d'assimilation et de réduction de la première à la seconde relève, ni plus ni moins, d'une pratique d'asservissement.

L'auteur montre justement que l'Education est un processus qui est régulé dans toute société. Elle devrait se pratiquer dans un milieu saint qui favorise l'atteinte des objectifs qui sont certes la transmission des valeurs morales, mais aussi des savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à l'adaptation et à l'intégration de l'éduqué dans un monde en proie à des mutations : c'est la formation du capital humain.

1.10.1.1. Le capital humain

Selon Le Petit Larousse (1980), le mot « capital » est défini comme l'ensemble de biens possédés. Pour la doctrine marxiste, c'est le produit d'un travail collectif qui n'appartient pas à ceux qui le réalisent, mais au propriétaire des moyens de production, qui l'augmente au moyen de la plus-value qu'il extorque aux producteurs mêmes salariés. L'épithète « humain » traduit que l'identité de ce type de capital s'oppose à d'autres, et ne s'aurait se séparer de son propriétaire. Ainsi, il n'y a pas d'achat, ni vente possible de ce capital humain dans une société qui n'est pas esclavagiste. Il n'y a que les services du stock qui sont vendus sur le marché du travail. (Riboud, 1975).

Marx (1938, 1957) utilise le vocable capital à la fin du XIX^{ème} siècle dans l'idée de décrire les transactions monétaires contre le travail. Selon ce dernier, l'argent représente la forme la plus simplifiée du capital, toutefois il ne peut être considéré comme tel que si la convertibilité en marchandise est possible. La valeur de l'utilisation de l'argent est une valeur abstraite de représentation du travail par lequel la marchandise en question est produite. Pour être au service du capital, l'argent doit être échangé contre son opposé : le *non-capital*. En d'autres termes, pour la conservation et le processus d'accroissement de la valeur de l'argent, il est nécessaire et utile de l'échanger contre le travail.

Avant le XX^e siècle, « capital » et « homme » sont difficiles à associer. C'est pratiquement une insulte à ce dernier de le comparer à une machine, dans la mesure où son activité ne peut être mesurée, comme celle d'une simple machine qu'on évalue à son rendement. En effet, l'investissement est un risque que les théories économiques et les stratégies d'entreprises intègrent pour quantifier l'activité de l'homme (Chamak et Fromage, 2006). Ils considèrent que ce vocabulaire dégrade la dignité humaine en confondant les personnes à des ensembles de savoirs et de savoir-faire semblables aux composantes d'une machine.

Les théories économiques à l'origine ne prenaient en considération que deux déterminants de production totalement interchangeables : le capital et le travail. L'homme participait à la croissance au même titre que le capital, en mettant à contribution sa force de travail. Ces théories étaient ignorantes de la plénitude de l'apport à l'homme, car il était possible de substituer le capital au travail. L'organisation du travail au sens de Taylor ne

conjuguait pas du tout avec l'entreprise individuelle et toute introduction d'intelligence dans la réalisation des tâches (Chamak et Fromage, 2006).

La notion de « *capital humain* » est régulièrement employée en économie depuis environ une trentaine d'années au moins (par Schultz, 1961 ; Becker, 1964) ; certains pensent même que son origine remonte aux travaux d'Adam Smith depuis le XVIII^e siècle. Cette notion souligne vivement avec l'utilité du facteur humain dans les économies basées sur les savoirs et les compétences. Il est donc nécessaire d'établir un distinguo entre les formes distinctes de « capital » exploitées dans les activités économiques : le capital physique et le capital humain.

Selon l'OCDE (2001), le capital humain fait référence aux connaissances, aux qualifications, aux compétences et aux autres qualités d'un individu susceptible de favoriser le bien-être personnel, social et économique.

« Les connaissances, les qualifications, les compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création de bien-être personnel, social et économique »

Le capital humain peut aussi être désigné comme l'ensemble d'aptitudes, de connaissances et de qualifications que possède un individu. Ce bagage est d'une part inné (intelligence), et d'autre part acquis. La partie acquise du capital humain peut s'assimiler à l'éducation, à la formation qui est en réalité onéreuse dans la mesure où elle représente tout un investissement. Investissement qui se fait tout au long de la vie et qui prends la dénomination de stock de connaissances appelé à rapporter un flux de services productifs futurs.

Le capital humain représente pour ainsi dire un bien immatériel qui a vocation de faire évoluer ou favoriser la productivité, l'innovation et l'employabilité. Plusieurs études révèlent qu'il peut croître, décroître se réduire ou devenir presque oiseux. Il peut être exposé à plusieurs influences et revêt des origines multiples qui ne sont toujours pas issues de l'Education ou de la formation. Les connaissances, les compétences, les qualifications et toutes les autres qualités individuelles sont des données qui peuvent servir d'atouts en fonction du contexte (OCDE, 1998).

Zuinen et Varlez (2004) indiquent aussi que les formations reçues par les travailleurs dans les organisations ou les entreprises participent à bonifier les qualités et les compétences du capital humain ; toutefois, les problèmes de santé des travailleurs qui surviennent suite à

l'exposition ou à la manipulation sans protection des produits dangereux nuisent à la disponibilité et au potentiel du capital. Les deux auteurs montrent en ces termes que le capital humain doit être diversifié pour pouvoir répondre aux exigences et préoccupations sociales. Les compétences doivent être adaptées au contexte. Toutes ne sont pas adaptées aux difficultés professionnelles. Il faut une spécialisation.

De plus, Zuinen et Varlez (2004) ajoutent que Le capital humain « *est un concept large, qui revêt de multiples facettes, et recouvre différents types d'investissements dans les ressources humaines. La santé et l'alimentation constituent certainement un aspect important de cet investissement, notamment dans les pays en développement, (...), l'aspect-clé du capital humain a trait aux connaissances et compétences possédées par les individus et accumulées au cours de la scolarité, de la formation et des expériences et qui sont utiles pour la production de biens, de services et de connaissances nouvelles* » , dans ce sens, ce concept apporte une lumière nouvelle à la dynamique de production et à la recherche des combinaisons optimales des facteurs (Jessua, Labrousse, et Vitry , 2001).

1.10.1.2. La formation du capital humain

Le processus d'acquisition des savoirs, compétences et qualifications s'effectue tout au long de la vie et pas seulement par la formation à l'âge adulte, mais aussi par une formation à toutes les étapes de la vie, et particulièrement le fait « d'apprendre à apprendre » dans les institutions scolaires et autres institutions d'enseignement formelles. Le capital humain se forme de plusieurs façons et à plusieurs occasions. (OCDE, 2001) :

- l'acquisition des connaissances au sein de la cellule familiale ;
- les activités formelles d'apprentissage et de formation ;
- la formation sur le lieu de travail et les connaissances acquises dans la vie professionnelle ;
- les acquis informels.

Le « capital humain » a souvent été défini comme le savoir que les personnes acquièrent au cours de leur vie (OCDE, 1998). Il peut être schématiquement compris comme un ensemble de connaissances et de routines portées par les cerveaux. Dans ce sens, plusieurs items peuvent être incorporés : la connaissance tacite. (Bounfour et Epinette, 2006). Plus ce savoir est tacite, plus encore il est difficile de l'enseigner et de le partager. Lundvall et Johnson (1994) classent le savoir en quatre catégories :

- Le savoir quoi : désigne la connaissance de « faits ».
- Le savoir pourquoi : désigne la connaissance de principes et de lois auxquels obéissent la nature, l'intelligence humaine et la société.
- Le savoir comment : désigne les qualifications (autrement dit, les aptitudes à effectuer des tâches).
- Le savoir qui : désigne l'aptitude à coopérer et à communiquer avec différents types de personnes et de spécialistes.

La raison d'être de l'éducation est la formation du capital humain à travers laquelle les Etats s'appuient pour optimiser le développement socio-économique et favoriser le bien être. Son financement à coûts de centaines de milliards explique sa très grande importance dans la structuration même de la société. Toutefois, ce financement doit être rationnellement utilisé pour conduire à une éducation de qualité. Les mécanismes liés au fonctionnement et à la structuration du PBF se cristallisent autour des processus de la qualité d'éducation et de la gouvernance des établissements scolaires.

1.10.1.3. Essai de définition de quelques indicateurs

Le Taux Brut d'admission (TBA) permet de mesurer l'accès à l'enseignement primaire. Il est défini comme étant le rapport entre le nombre d'enfants nouvellement admis au CI et la population d'enfants âgés de six ans, c'est-à-dire, le nombre d'enfants officiellement en âge d'entrer à l'école.

Le Taux brut de Scolarisation (TBS) mesure le niveau général de participation de la tranche d'âge officiel à un niveau d'éducation donné ; c'est le rapport entre le nombre d'élèves inscrits quel que soit leur âge dans un niveau d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire, supérieur) et la population de ce niveau, pour une année scolaire donnée. Un TBS élevé signifie une forte scolarisation dans le niveau concerné.

Le Taux d'Achèvement du Primaire (TAP) ou la proportion d'écoliers achevant un cycle complet d'études primaires est le rapport entre le nombre total d'écoliers achevant avec succès (ou obtenant un diplôme) la dernière année des études primaires en une année donnée et le nombre total d'enfants atteignant l'âge correspondant dans la population (11 ans). Cet indicateur est destiné à mesurer la qualité et l'efficacité du système scolaire. Le numérateur peut inclure des enfants ayant dépassé l'âge, qui ont redoublé une ou plusieurs classes de l'enseignement primaire, mais qui achèvent maintenant leurs études avec succès.

L'Indice de Parité dans un cycle donné est le rapport entre le taux brut de scolarisation des filles et celui des garçons. Un niveau de l'indicateur inférieur à 100 indique que les filles sont moins nombreuses dans le cycle que les garçons.

Le Taux de Promotion (TP) : c'est la proportion des élèves d'une cohorte ayant terminé avec succès une année d'étude et ayant passé en classe supérieure. C'est une mesure du rendement interne du système. Un taux de promotion élevé indique généralement un bon rendement du système éducatif. Il faut être cependant prudent dans l'interprétation de ce taux, car il ne signifie pas toujours un niveau satisfaisant d'acquisition des connaissances par les élèves. En effet dans certains systèmes, un pourcentage minimum doit passer en classe supérieure. Il faudrait alors comparer le TP du niveau avec cette valeur référence.

Le Taux de Redoublement (TR) : c'est la proportion d'élèves de la promotion qui ont redoublé leur classe (ils étaient au niveau $i-1$ à l'année $t-1$ et ils sont encore au niveau $i-1$ à l'année t). Des taux de redoublement élevés sont révélateurs de problèmes d'efficacité interne du système éducatif et peuvent être l'indice d'un niveau d'instruction médiocre. Dans ce cas-ci, une étude approfondie pourra être nécessaire pour identifier les causes du phénomène. Cependant, des taux de redoublement faibles peuvent être le résultat d'une politique volontariste de promotion automatique des élèves en classe supérieure.

Le Taux d'abandon : pour un niveau i , c'est le rapport entre le nombre d'élèves qui ont quitté ce niveau au cours de l'année pour diverses raisons (abandon volontaire, migration, décès, exclusion) et le nombre d'élèves qui étaient inscrits au cours de l'année $t-1$ et fréquentaient le niveau $i-1$. Des taux d'abandon élevés sont révélateurs de problèmes d'efficacité interne du système éducatif. Les années utilisées par les élèves qui abandonnent sont considérées comme perdues.

Conclusion chapitre I

Ce chapitre présente dans un premier temps le contexte et justification, mouvement à travers lequel huit conditions de la qualité de l'éducation au sens du forum mondial de l'éducation de Dakar 2000 sont mis en exergue. Dans un second temps, l'importance de l'éducation et le rôle des politiques éducatives en Afrique. Ce moment insiste sur les écarts en matière d'investissement dans l'éducation entre les pays riches et les pays pauvres (Suchaut, 2002). Dans ce moment on peut également y voir de manière holistique, l'état des lieux de

l'éducation en Afrique au sud du Sahara. Ici, on peut observer que les indicateurs de performance sont déliquescents dans la majorité des cas en Afrique. Le deuxième moment de ce chapitre porte sur la position du problème de l'étude. Il en ressort que cette étude met à nu la question du financement de l'éducation et de l'équité pédagogique au Cameroun. Le troisième mouvement porte sur la formulation des questions de recherche, hypothèses de recherche et objectifs de recherche.

CHAPITRE II : IMPACT DU FINANCEMENT SUR L'EDUCATION : UNE RETROSPECTIVE DES ANALYSES THEORIQUES ET EMPIRIQUES

Dans le précédent chapitre nous avons planté le décor en situant l'étude dans son identité contextuelle. Le dysfonctionnement épistémologique ensuite a été mis à nu, puis clarifié par l'entremise des questions de recherche qui ont abouti aux réponses provisoires, afin d'atteindre les objectifs qui concourent à la tentative du resserrement des écarts constatés. Le présent chapitre s'inscrit donc dans la dynamique de compréhension et d'appropriation profonde du sujet à la lumière d'une revue littéraire qui se décline sous un diptyque, empirique et théorique.

2.1. Le système éducatif camerounais

Le Cameroun regorge cinq départements ministériels en charge de l'éducation et de la formation des jeunes. Le Décret N°2006/306 du 22 septembre 2006 portant organisation du Gouvernement a rattaché les différents niveaux d'enseignement aux structures gouvernementales suivantes :

- ✓ le Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP) qui se charge de l'enseignement supérieur et post secondaire ;
- ✓ le Ministère de l'Education de Base (MINEDUB) qui se charge de l'enseignement maternel, primaire et normal ;
- ✓ le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) qui se charge de l'enseignement secondaire général, technique et normal ;

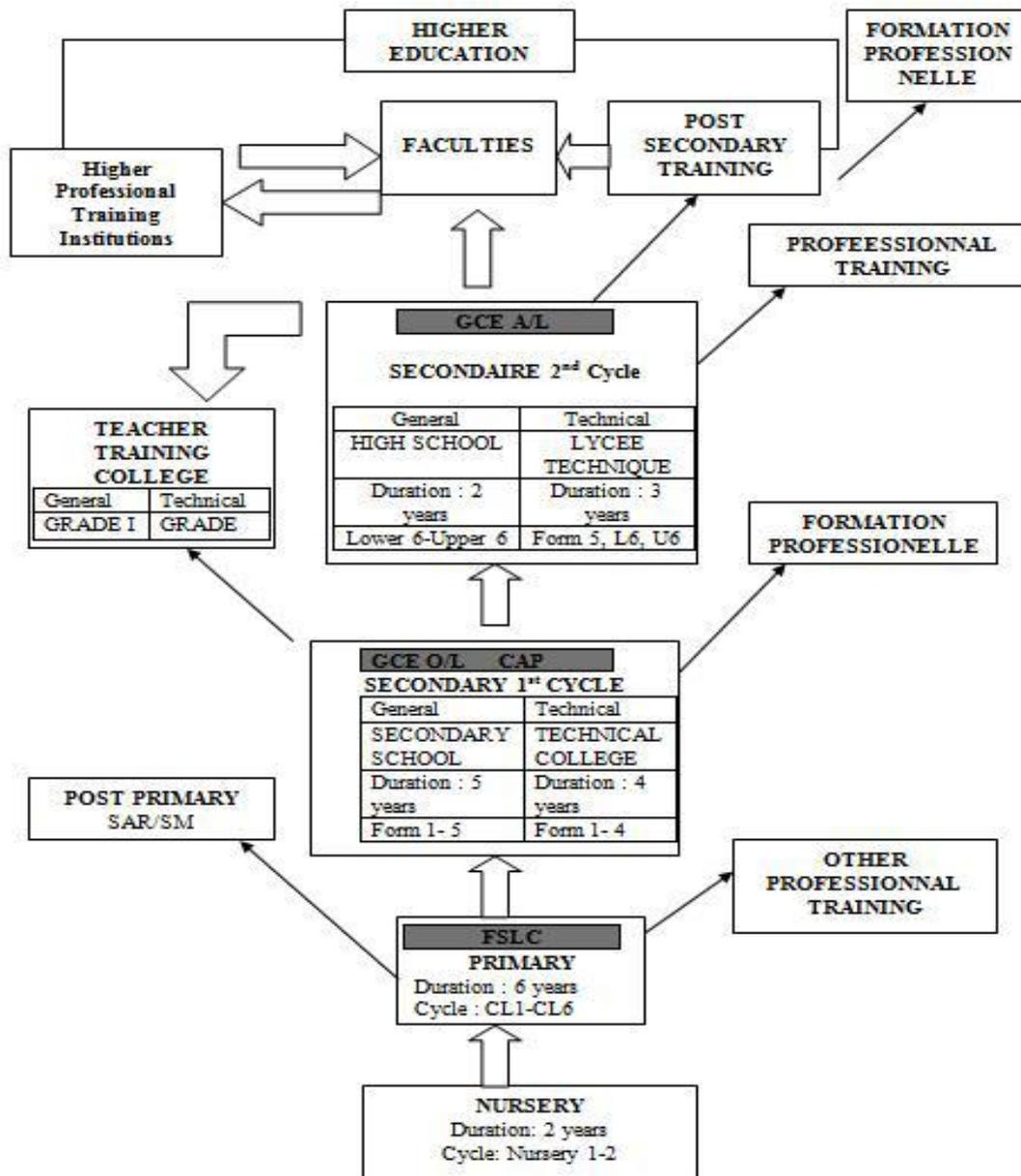
- ✓ le Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (MINEFOP) qui se charge de l'enseignement post-primaire et la formation professionnelle.
- ✓ le Ministère de la Jeunesse et de l'Éducation Civique (MINJEC) ayant à sa charge l'alphabétisation et l'éducation non formelle.

2.1.1. Aperçu global de l'enseignement primaire au Cameroun

Les États Généraux de l'Éducation au Cameroun de 1995 visent à former un citoyen patriote, éclairé, bilingue : Français-Anglais. Sur le plan politique et civique, le système éducatif camerounais doit initier l'élève à sa culture et à la pratique de certaines valeurs comme le respect des autres, la tolérance, la paix, la justice, le dialogue, la solidarité. Dans cet élan, ils stipulent que le type d'homme à former sera un citoyen patriote enraciné dans sa culture et ouvert au monde.

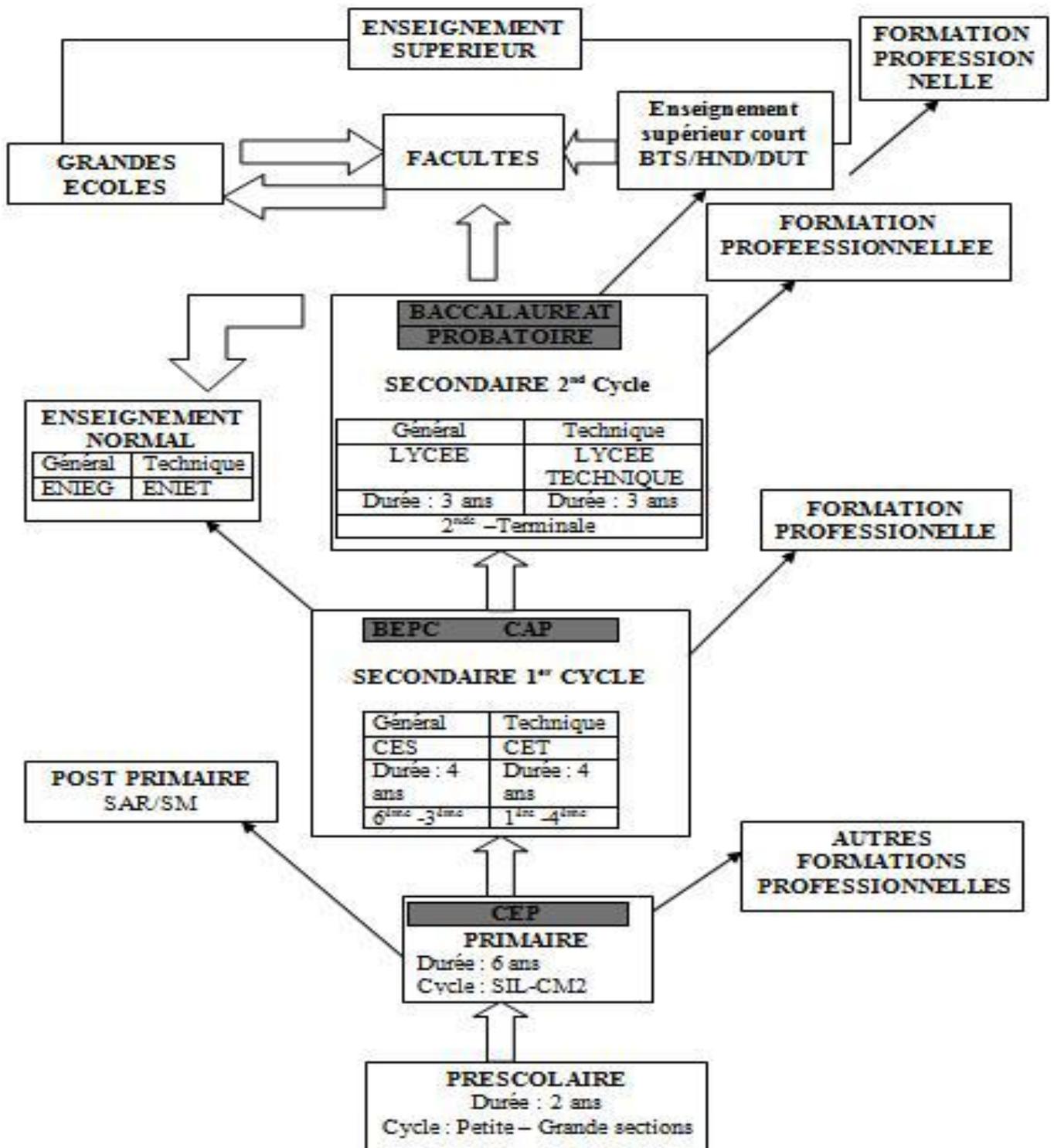
Le Cameroun est un pays bilingue (Français et Anglais). Ce bilinguisme est par ailleurs mis en exergue dans son système éducatif divisé en deux sous-systèmes éducatifs : Le sous-système éducatif francophone et le sous-système éducatif anglophone. Chacun des deux ensembles présente des traits caractéristiques particuliers qui le démarque de l'autre. A ce propos, la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun de 1998, précise en son article 15 que « *Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme. Les sous-systèmes éducatifs sus évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications* ». Chaque sous-système comprend cinq niveaux d'enseignement : le préscolaire, le primaire, le post primaire, le secondaire et le normal. L'enseignement supérieur quant à lui est commun aux deux sous-systèmes.

Figure 1: Structure du sous-système anglophone



Source : INS (2009, p. 8)

Figure 2: Structure du sous-système francophone



Source : INS (2009, p.84).

C'est dire que le biculturalisme hérité de l'histoire coloniale qui fait du Cameroun un pays bilingue, partagé entre l'héritage britannique et le patrimoine linguistique français, se répercute sur le secteur éducatif francophone qui nous intéresse et plus précisément à sa branche de l'enseignement secondaire général. Cependant, il n'est pas exclu de rencontrer quelques références aux systèmes d'enseignement qui relèvent du grand ensemble de l'éducation nationale auquel participe l'enseignement secondaire.

C'est en fait la loi d'orientation citée plus haut qui fixe les bases et les fondements du fonctionnement de l'institution scolaire dans le pays. Elle en détermine les cadres, les moyens, les buts et les objectifs. De temps à autre, cette loi fondamentale est complétée par d'autres textes réglementaires. A ce titre, par exemple, on peut faire référence au décret présidentiel n°2001/041 du 19 février 2001 portant sur l'organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire. Rappelons que le fonctionnement et l'organisation du système scolaire du Cameroun sont du ressort du Ministère des enseignements secondaires et du Ministère de l'éducation de base. En effet, c'est au niveau des services centraux que sont prises toutes les décisions se rapportant à la question éducative. Une fois promulguées, ces décisions ont une implication nationale. Au niveau des différentes unités administratives, le ministère est représenté par des services extérieurs : délégations régionales, délégations départementales, inspections d'enseignement qui sont des structures de relais et assurent la gestion et l'examen de second ordre, de portée locale. Les établissements scolaires sont à la base de la pyramide et constituent les piliers fondamentaux du système, en tant qu'ils abritent le couple apprenant/enseignant, noyau essentiel de l'éducation.

Le système scolaire n'évolue pas en vase clos, renfermé à la manière d'une monade. Il existe d'autres structures parallèles qui participent du fonctionnement, voire de l'essence même de l'école camerounaise. Ces structures créées par l'Etat ou non, exercent alors une influence sur l'école. Ces structures sont de divers ordres. C'est dans cette optique qu'il convient de souligner ici que le Cameroun a ratifié la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et la Convention internationale des droits de l'enfant. Il s'agit de textes internationaux dont la philosophie a une incidence sur notre système éducatif. De même, en tant que membre de l'UNESCO, le Cameroun est astreint à l'observation des prescriptions de cet organisme. Sur le plan local ou national, l'école ne saurait s'affranchir de l'influence de ses partenaires traditionnels généralement désignés par le concept de communauté éducative,

c'est-à-dire les parents d'élèves et toutes les autres personnes physiques ou morales qui interviennent et participent au bon fonctionnement du système scolaire en général et des institutions et établissements scolaires en particulier.

2.1.1.2. Parcours des différents cycles d'enseignement au Cameroun

L'enseignement maternel dure normalement deux ans dans les écoles publiques mais il peut s'étendre à trois ans dans les écoles privées. L'âge d'admission étant de 3 ans et 4 ans respectivement selon l'ordre d'enseignement. C'est un enseignement non obligatoire, car un enfant ayant l'âge d'admission à l'école primaire peut y accéder indépendamment du fait qu'il ait suivi un enseignement maternel ou non.

- **L'enseignement primaire**

La durée du cycle primaire est de six ans. Il convient de noter qu'elle était de sept ans dans le sous-système anglophone mais depuis 2007, elle a été ramenée à six ans. L'âge légal d'admission à ce niveau d'enseignement est de 6 ans. La fin du cycle est sanctionnée par un diplôme respectivement le CEP (Certificat d'Etudes Primaires) pour le sous-système francophone et le FSLC (First School Living Certificate) pour le sous-système anglophone.

- **L'enseignement secondaire général et technique**

L'enseignement secondaire général et technique s'étend sur 7 ans, dont 4 années d'études pour le premier cycle et 3 années pour le second cycle dans le sous-système francophone. Dans le sous-système anglophone le premier cycle dure 5 années et le second cycle dure 2 ans. Ce niveau d'enseignement est sanctionné par l'obtention d'un diplôme, le baccalauréat pour le sous-système francophone et le General Certificate of Education Advanced Level (GCEA/L) pour le sous-système anglophone.

- **L'enseignement supérieur**

L'accès à l'enseignement supérieur est libre pour les titulaires du baccalauréat ou du GCE A Level. L'enseignement supérieur est dispensé dans huit universités d'Etat ainsi que dans un certain nombre d'institutions universitaires privées. A la fin de formation du cycle de licence, tout candidat obtient la Licence ; A la fin de formation du cycle de Master, l'on obtient un diplôme de Master et à la fin du cycle de Doctorat, la thèse de Doctorat/Ph.D. est obtenue en guise de diplôme.

2.1.1.3. Organisation et fonctionnement de l'école primaire

- **Organisation**

Au Cameroun, le système éducatif est régi par l'article 17 de la loi numéro 98/004, d'orientation de l'éducation. L'école maternelle est composée de la Petite et de la Moyenne section. Les enfants y rentrent dès l'âge de trois ans. Ensuite, l'enseignement primaire a une durée de six ans et est sanctionné par l'obtention du CEP (Certificat d'Etudes Primaires) qui ouvre les portes de l'enseignement secondaire. L'entrée en 6ème est aussi soumise à un concours d'entrée.

L'école primaire est organisée en 3 niveaux :

Niveau 1 qui regroupe la Section d'Initiation au Langage (SIL), Cours préparatoire (CP). ; Niveau 2 : Cours élémentaire première année (CE1), Cours élémentaire deuxième année (CE2) et le Niveau 3 : Cours moyen Première année (CM1) et le Cours moyen deuxième année (CM2).

- **Fonctionnement**

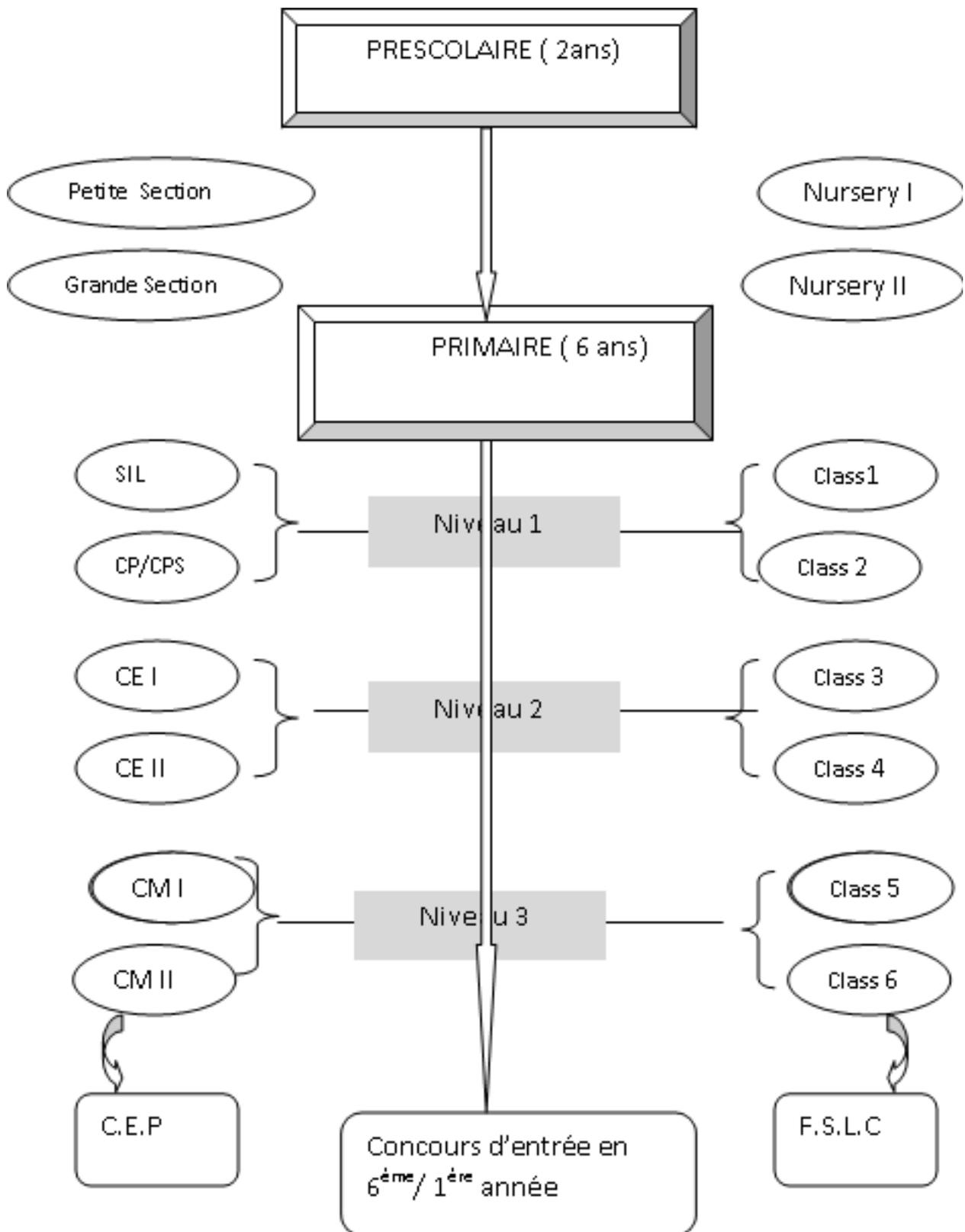
Au Cameroun, les écoles ont plusieurs régimes de fonctionnement. Certaines écoles exercent à mi-temps ou à temps mixte, d'autres à plein temps. La pratique de la mi-temps (sauf à la maternelle) est le fait qu'un groupe dans une école fonctionne dans la matinée pour laisser les locaux à un autre dans l'après-midi pendant une semaine et la semaine d'après c'est l'inverse. Cette pratique fut mise en place pour pallier à l'insuffisance d'infrastructures scolaires qui influençait systématiquement l'encadrement des enfants.

2.1.1.4. Structuration du système d'enseignement

La structure du système d'enseignement se présente de la manière suivante :

a) L'enseignement maternel (2ans) ; b) L'enseignement primaire (6ans) ; c) L'enseignement secondaire (7ans) ; e) L'enseignement supérieur qui comprend trois cycles à savoir : le cycle de licence (3ans), le cycle de master (2ans), le cycle de doctorat (3-5 ans). En faveur de la rentrée académique 2007-2008, l'enseignement supérieur s'engage effectivement dans le système (LMD), Licence, Master, Doctorat.

Figure 3: Structure du système formel de l'Education de Base au Cameroun



Source : MINEDUB (2008).

2.1.1.5. Les problèmes du système éducatif Camerounais

Le système éducatif camerounais présente certaines contraintes au nombre desquelles :

- L'insuffisance des Moyens financiers pour faire face aux nombreux défis de l'éducation (recrutement des enseignants, construction et équipement des écoles, etc.).
- L'inadéquation formation / emploi avec pour corollaire l'évolution constante du taux de chômage.
- La pauvreté ambiante qui entrave la mise en œuvre du concept « Communauté Educative » avec des effets néfastes sur les performances scolaires.
- L'insuffisance des établissements scolaires publics, les frais de scolarité très élevés dans les établissements privés, la présence des châtiments corporels et les autres formes de violence avec pour conséquence, la déperdition scolaire et son impact négatif sur l'aspect genre.

- **Accès à l'éducation au Cameroun**

Dans son préambule, la constitution du 18 janvier 1996 rappelle que « *l'Etat assure à l'enfant le droit à l'instruction. L'enseignement primaire est obligatoire. L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont les devoirs impérieux de l'Etat* ». L'enseignement primaire au Cameroun correspond à l'éducation de base formelle, c'est-à-dire au minimum de formation dont le citoyen a besoin selon la Déclaration Mondiale sur l'Éducation Pour Tous de Jomtien (1990) pour répondre à ses besoins fondamentaux. Pour satisfaire ce besoin, L'article 47 du décret n° 2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire, consacre la gratuité de l'école primaire publique telle que décidée par le Président de la République le 10 février 2000.

Les établissements scolaires de tous les niveaux et de tous ordres d'enseignement sont créés et ouverts chaque année en très grand nombre, pour tendre vers la satisfaction d'une demande sans cesse galopante. De nombreux partenaires au développement à l'exemple de la Banque Africaine de Développement (BAD), de l'EDICEF, du Japon et même des organisations de la société civile, participent à l'offre nationale d'éducation. Un effort constant d'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation est fait à travers la

gouvernance de quatre Départements Ministériels qui se chargent des questions de mise en œuvre fréquente des organes de suivi, de contrôle et de supervision, de la formation des formateurs (maintien en fonctionnement des écoles normales pour la formation d'enseignants, le recrutement progressif d'un peu plus de 1700 instituteurs contractuels à la fonction publique par an entre 2006 et 2012), la professionnalisation des enseignements pour favoriser l'éclosion des talents et soutenir la nécessaire adéquation entre le système éducatif et le marché de l'emploi.

2.2. Perception classique de l'investissement dans le secteur éducatif

Les études relatives aux déterminants qui influent sur la croissance à travers l'investissement en capital humain voient le jour au moment de la conception des premiers courants et théories économiques. Selon la vision classique, Adam Smith, (1937) fait remarquer dans son ouvrage *La richesse des nations* l'intérêt des composantes humaines dans le développement et la croissance économique. Mettant en lumière les critères principaux de ce qui devait, plus tard, constituer le sous-bassement du capital humain, l'auteur hisse l'être humain à l'origine de toutes les richesses. Il pense que le capital humain cognitif, par l'acte de l'innovation, donne aux dotations naturelles la posture de richesses. Pour Adam Smith, l'investissement dans la connaissance et l'éducation est l'un des leviers qui favorise le développement de la productivité des populations et de la nation.

Les théories d'Adam Smith pour ce qui est de l'éducation, mettent spécifiquement en relief la nécessité de l'accès à l'éducation pour les populations démunies. En effet, une comparaison faite des sociétés manufacturières et des sociétés agricoles lui permet d'insister sur certains effets de l'industrialisation de masse qui porte atteinte à la capacité du travailleur à s'auto former en dépit du temps et des ressources et qui entraîne la chute de son « esprit martial » Shirine (2008). Il pense donc qu'il est « indispensable que le gouvernement prenne quelques soins pour empêcher la dégénérescence et la corruption presque totale de la nation » (p. 405-406, vol. 2), grâce à l'éducation. Ainsi, Adam Smith prône une intervention de l'Etat, par une action budgétaire, pour permettre à tous les citoyens la possibilité de se procurer une éducation de base. Il recommande que la puissance publique « facilite l'acquisition des connaissances en établissant dans chaque paroisse ou district une petite école où les enfants sont instruits pour un montant si modique, qu'un même un simple ouvrier puisse le donner ; le maître étant en partie, mais non en totalité, payé par l'État, parce que s'il l'était en totalité ou

même pour la plus grande partie, il pourrait prendre l'habitude de négliger son métier », (*vol. 2, p. 409*).

L'économiste attache aussi du prix aux curricula scolaires. Pour lui, l'éducation a une destinée essentiellement éthique et morale, et surtout pas économique : former des individus libres avant de les préparer au marché du travail (Walraevens, 2011). Mill, (1848) pense que : « l'instruction rend le travailleur plus prompt, plus honnête dans son travail quotidien : c'est donc un facteur important dans la production de richesses matérielles ». Au moment où il s'intéresse spécifiquement à la problématique sociale, il affirme que la solution la plus certaine pour tenter d'éradiquer la pauvreté est l'éducation de la population. L'Etat d'après lui devrait mettre sur pied un système d'éducation gratuit pour les enfants pauvres (*Principes d'économie politique, tome 1, pp. 528-530*). L'éducation va donc permettre une dynamisation de l'évolution de la population et une autonomie sociale des femmes, qui accéderont à des emplois.

2.3. Les fondements théoriques des dépenses publiques de l'éducation

Dans la quasi-totalité des Etats, les pouvoirs publics se présentent comme le bailleur de fonds primordial du secteur de l'éducation. Ce secteur phagocyte une fraction énorme du budget de l'Etat. A titre d'illustration, Les informations dans ce sens en 2015 révèlent que les dépenses d'éducation ont une moyenne de représentation de 4,5 % du PIB dans les pays situés en Afrique subsaharienne, soit une fraction plus ou moins importante du PIB des pays de cette zone qui est relativement minable (UNESCO-UIS, 2015). Au Cameroun, les dotations budgétaires d'éducation pour la même année se sont élevées à 492 milliards de FCFA soit 13% des dépenses publiques totales et près de 3% de la richesse nationale.

Deux modèles de raisonnements sont soutenus pour expliquer le droit de l'Etat à intervenir dans le secteur de l'éducation. Le premier modèle convoque les imperfections de marché qui ne favorisent pas l'aboutissement à une allocation socialement maximale de ressources du marché de l'éducation. Le deuxième modèle se penche sur l'importance de l'école dans la dynamique production et la transmission des inégalités et ce qui invite du coup les théories de la justice sociale au débat. Ces deux modèles s'adosent sur le couple équité-efficacité qui est étroitement lié dans la littérature empirique : une juste répartition des ressources scolaires est ainsi supposée permettre une allocation du capital humain à la fois plus équitable et plus efficace (Bilek, 2007).

2.3.1. Dynamique imparfaite des marchés et dépenses publiques d'éducation

L'éducation est tout aussi considérée comme un bien de consommation qui n'échappe pas à la loi économique de l'offre et de la demande. Les limites et imperfections constatées sur ce marché conduisent à la justification de la régulation par l'autorité étatique. Trois types majeurs d'imperfections expliquent la régulation du marché de l'éducation par les pouvoirs publics : La dualité du consommateur ; l'asymétrie d'information ; et l'existence d'externalités.

2.3.2. Dualité du consommateur sur le marché de l'éducation et intervention de l'Etat

L'éducation est un bien tout spécifique en ce sens que celui qui paye n'est pas étroitement mêlé à l'utilisation des biens et services dont il a supporté la charge. Le financier est de toute évidence l'Etat, les ménages (parents) ou les donateurs. Au cas où les parents s'emploient à financer l'éducation de leur progéniture, alors les profits ou mieux le retour à l'investissement ira en direction de ces derniers. Les dotations, pour ce qui est du capital humain des enfants sont le plus souvent approuvées par les ménages grâce à une allocation de leurs ressources partagées entre consommation familiale et dépenses d'éducation. Eu égard à ces analyses, le concept dualité du consommateur pourrait être appréhendé par la fiction de l'agent représentatif.

De manière absolue, il n'est pas erroné de penser que les parents et les enfants dans le contexte d'un ménage représentatif sont en réalité des consommateurs de biens de l'éducation. Au cas où un enfant fait de bonnes performances scolaires, la satisfaction monétaire et non monétaire de ses parents grimpe. Généralement, si l'Etat paye les services liés à l'éducation, il est susceptible qu'il profite des externalités au cas où les investissements orientés vers cette éducation dans un ménage représentatif augmentent.

Becker et Tomes (1986) recommandent un paradigme dit de mobilité intergénérationnelle qui s'adosse sur la théorie du capital humain, qui s'assimile aux décisions prises par les parents en termes de dépenses et d'investissements dans l'éducation de leur progéniture. En intégrant les contingences exigées par le marché financier, les chercheurs mettent en exergue l'éventualité que l'interaction entre le revenu parental et celui des enfants à l'âge adulte soit plus forte dans les ménages à faible revenu que dans ceux à revenu élevé. En s'appuyant sur ce paradigme, des recherches à l'instar de celles de Naga (2002), et Osterberg (2000), ont révélé qu'une augmentation du revenu des parents provoque

l'accroissement moins que proportionnelle du revenu des enfants. Précisons que ces recherches ont été réalisées dans les pays industrialisés. Plus la rétribution des revenus est amenuecée, moins le lien entre les revenus des parents et ceux des enfants est élevé.

Selon le paradigme de Becker et Tomes (1986), on estime que les parents sont généreux et s'occupent de leurs enfants. Ils ont la possibilité d'influencer les résultats économiques de leur progéniture en investissant sur le capital humain de ces derniers. Du fait des imperfections du marché de l'éducation, certains ménages à faibles revenus sont incapables d'investir dans l'éducation de leur progéniture, et cela conduit à la perpétuation des inégalités des générations durant. Cremer et al. (1992), Bahram et al. (1995) et Balestrino (1997) révèlent qu'en l'absence de générosité intergénérationnelle, le niveau d'investissement des ménages dans l'éducation de leurs progénitures n'est pas capitalisé socialement. Il semble donc possible d'expliquer la régulation des pouvoirs publics pour obliger les parents à fournir une éducation de base à leurs progénitures.

La volonté de l'État se substitue à la volonté parentale pour assurer la protection des parents irresponsables. Dans ce sens, les pouvoirs publics s'impliquent pour rendre l'éducation obligatoire, mais contingentent l'âge. Bilek (2007) pense que cette idée de générosité intergénérationnelle n'a qu'une perspective restreinte parce qu'elle peut voir naître des trappes à pauvreté dans la mesure où les enfants intègrent des activités en zone urbaine ou rurale. Toutefois, on ne peut exempter totalement l'idée d'égoïsme intergénérationnel même si ses répercussions ne se dévoilent pas réalistes.

2.4. Asymétries d'informations d'éducation et intervention de l'Etat.

Du point de vue des sciences économiques, l'asymétrie d'information est référée à une situation dans laquelle lors d'une transaction, une des parties en contrat possède des informations stratégiques que l'autre partie ne détient pas. Ces informations peuvent être multidimensionnelles et revêtir un caractère qui se rapporte à la qualité, au prix, à la structure organisationnelle, à la gestion...

L'existence d'asymétrie d'information peut conduire à la problématique de sélection adverse (l'information imparfaite dans une relation contractuelle entre deux acteurs que sont le principal et l'agent) ou d'aléa moral (modification du comportement d'un cocontractant contraire à l'intérêt général ou aux intérêts des autres parties au contrat, par rapport à la situation qui prévalait avant la conclusion du contrat). Ainsi on peut comprendre que la nature

de l'information détermine l'aptitude des agents économiques à prendre les décisions stratégiques et impose les choix éducatifs de ces derniers sur le marché du crédit de même que dans le secteur de l'investissement en éducation. Même s'ils peuvent être assez généreux, les parents au niveau d'instruction faible, ne vont pas se rendre compte de l'importance d'une éducation pour leurs progénitures. Cela a pour conséquence une sous-capitalisation de leurs investissements éducatifs. La correction de cette anomalie passe par l'intervention de l'Etat pour qui l'éducation fait partie des missions régaliennes.

Le rationnement du crédit dû aux asymétries d'information sur le marché du crédit influence la demande d'éducation et permet d'expliquer l'immixtion des pouvoirs publics. Ainsi, l'investissement en capital humain conduit à des charges suffisamment élevées et certains individus s'endettent même pour pouvoir le financer. Au cas où le marché de crédit s'avère imparfait, on constate une baisse de la demande d'éducation pour les agents qui manquent de capital et dont les choix sont limités au même titre que l'accès aux opportunités qui se présentent. Envisager le marché du crédit imparfait dénote que la décision d'octroyer un crédit à un agent n'est pas seulement fonction de la viabilité intrinsèque de son projet, mais aussi de ses garanties propres. La source de ce « rationnement du crédit » a été remarquée dans un environnement où l'information n'est pas à la portée de tous, et l'exigence des garanties aux éventuels emprunteurs fait office de cas classique des situations « d'aléa moral » et de « sélection adverse » (Stiglitz et Weiss, 1981). Cette réalité peut conduire à une exemption de financement des projets pertinents, alors même que ceux non viables pourraient être financés.

Au sens de l'éducation cela veut que le processus de formation d'une personne provenant d'une famille « nantie » mais dont les aptitudes cognitives sont limitées aura de fortes chances d'être financée que la formation d'une personne qui a de réelles aptitudes cognitives mais qui est incapable de produire les garanties identiques. Dans ce sens, l'inégale répartition des richesses ne pourra que se perpétuer, ou mieux augmenter de génération en génération (Gaviria, 2002). Seule l'intervention de l'Etat est capable d'inverser cette corrélation intergénérationnelle négative.

En outre, si les parents sont totalement généreux, totalement rationnels, qu'il n'existe pas d'asymétries d'informations qui empêchent le fonctionnement du marché du capital, que les décisions prises par les agents sont optimales au niveau de chaque ménage, qu'en sera-t-il du niveau de la collectivité ?

2.5. Justice sociale : une hypothèse en direction des dépenses publiques D'éducation

Les individus ont les mêmes chances si leur espérance de gains ne dépend que de leurs efforts et non de leurs caractéristiques propres ou de circonstances pour lesquelles ils ne peuvent pas être tenus pour responsables (Roemer, 1998). Du point de vue de l'éducation, l'assertion de cet auteur ne saurait être effective sans une immixtion de la puissance publique grâce à l'application du principe de correction qui doit être orienté en direction des catégories sociales défavorisées. Deux auteurs majeurs, Rawls et Sen, à la lumière la théorie de la justice se sont préoccupés avec des orientations et des objectifs certes différents mais tout aussi complémentaires au rôle de l'éducation dans l'émergence d'une nation. D'autres théories existent et seront évoquées en complément.

2.6. Théorie de la justice comme équité au sens de Rawls (1971)

La théorie de la justice de Rawls (1971) tire son origine de la critique des théories de la justice qui étaient déjà élaborées plutôt et perçue par Meuret (2001) comme des théories métaphysiques de la justice. Ces théories se présentent ainsi qu'il suit :

2.6. 1. Les théories métaphysiques de la justice au service de l'éducation

Grâce à l'étendue de sa pensée, Meuret (2001) conçoit deux théories paradoxales : la méritocratie et la compensation. Elles présentent le juste comme ce qui maximise un bien défini. Vivement critiquée par Rawls, l'utilitarisme pourra donc se rattacher à cette famille. Le tour d'horizon des principes divergents de justice dans le secteur de l'éducation est suffisamment éloquent.

Le principe de la méritocratie qu'explique Meuret (2001) conçoit qu'une personne mérite d'autant plus d'éducation qu'il peut en faire bon usage. Pour organiser un système éducatif juste, il est important de déceler les élèves les plus talentueux et mettre à leur disposition une éducation de qualité. Ce principe requiert de mettre des ressources optimales à la disposition des plus aptes pour mettre sur pied les plus grands symboles possibles de l'excellence. Le seul élément susceptible de conditionner l'accès des apprenants à un certain stade du système éducatif est leur niveau de performances antérieures. En tant que telle, l'équité est perçue comme un rapport de proportionnalité entre les inputs. En effet les apprenants sont aptes à l'entrée d'un certain niveau du système éducatif, et les outputs, perçus comme qualité ou quantité d'éducation acquise. Il apparait clairement que l'appriovissement

d'une pareille modélisation de la justice est simplement qu'elle conduirait à la « dictature des doués » et génèrerait plusieurs inégalités.

Quant au principe de compensation, il vient en opposition dans une certaine mesure au principe de mérite, en ceci qu'il a pour objectif la promotion de l'égalité des résultats éducatifs. Ce principe prévoit que pour être équitable, un système éducatif doit fournir un traitement préférentiel aux personnes qui ont peu de chances au départ. En d'autres termes, il pose qu'il faut accorder un intérêt particulier aux personnes qui sont nées dans des conditions sociales défavorables. Pour atteindre l'égalité des résultats, il faut compenser les inégalités de fait liées notamment aux contingences matérielles, ou aux différences d'aptitudes de départ. La poursuite de ce principe requiert ainsi d'affecter davantage de ressources à l'éducation de ceux qui ont le moins de chances au départ, cela au moins durant la période de scolarité de base (Rawls, 1971). Ce principe de justice correspond davantage à un souci d'équité.

Le modèle utilitariste relate un état comme l'optimisation de la somme des utilités individuelles au sens du principe d'optimisation de Pareto : quand un choix se présente, la meilleure option est celle qui produit la plus forte somme d'utilités individuelles. La règle de justice est de proposer un service d'enseignement à un jeune que dans la mesure où le gain qu'il reçoit d'une unité supplémentaire d'enseignement se positionne au-dessus d'une certaine limite, la même pour tous. Accepter de baisser cette limite pour certains apprenants, est synonyme de baisser de leur profit la somme globale de savoir transmis, ce qui s'oppose au principe de performance. En appliquant cette approche, on serait amené à privilégier un système éducatif plus inégalitaire, dont les résultats dispersés conduisent à un score moyen plus élevé, qu'un système dont les résultats moins dispersés produisent une moyenne plus faible.

2.6.1.2. Théorie de l'égalité des ressources ou de la justice de Rawls (1971) au centre de l'éducation

La théorie de la justice de Rawls (1971) se présente comme une découverte fondatrice de la philosophie politique normative actuelle. Cette théorie se donne pour objectif de réagir à l'utilitarisme, mais en allant au-delà de l'intuitionnisme : il est question de mettre sur pied certaines règles et principes, conciliables entre eux et pourvus d'une règle de priorité, susceptible de structurer les intuitions diverses des individus et de favoriser la formulation d'un jugement sur la justice. Pour l'auteur, le but de l'existence d'une théorie de la justice est de définir la « structure de base de la société ». En effet, les institutions étatiques se doivent

d'octroyer les droits individuels et distribuer les bénéfices de la coopération sociale. À l'opposé de l'utilitarisme, qui définit le juste en fonction d'une conception spécifique du bien (l'utilité globale), la théorie rawlsienne est essentiellement procédurale.

Rawls, (1971) pense que certains biens sociaux primordiaux qui doivent être repartis de façon égalitaire, sont exemptés si leur distribution est inégale et profite aux personnes les plus défavorisées. Pour améliorer cette conception globale de la justice, il établit une hiérarchie entre les divers éléments. L'auteur imagine une situation de délibération par des individus sur les institutions et règles qui constituent la structure de base de la société. Mais ces derniers se trouvent « derrière un voile d'ignorance », ce qui veut dire qu'ils n'ont aucune idée de leurs caractéristiques propres, de leur position sociale ou de leur conception du bien-être. Dans cette situation, la volonté d'implémenter une meilleure conception de la vie est acceptée par tous les individus. Pour atteindre cet idéal, les individus ont besoin de ce que Rawls, (1971) appelle les « biens premiers », pour avoir la capacité de vivre aisément. Ces derniers sont dans une situation dite théorique du « voile de l'ignorance » qui obéirait alors à un principe du maximum : ne connaissant pas leurs ressources, ils feront l'effort de négliger leurs avantages si jamais ils se retrouvent eux-mêmes dans une situation défavorable. Il serait donc difficile d'accepter les principes et règles prioritaires que sont le principe d'égalité de liberté et le principe de différence. Ces deux principes sont à leur tour rattachés à la priorité de la liberté et à la priorité de la justice sur l'efficacité et le bien-être.

A l'intérieur de chaque catégorie ci-après, une inégalité n'est tolérable que si elle profite aux plus défavorisés. Si l'égalité des chances prend le pas sur le principe de différence, c'est sans doute parce que l'auteur ne pense pas seulement évaluer les opportunités d'accès aux avantages matériels qui dérivent d'un statut social plus élevé, mais pense aussi évaluer l'accès à la réalisation de soi que représente une position sociale plus élevée dans la société (Meuret, 2001). La théorie de Rawls requiert alors de chercher la correction des inégalités sociales des chances en éducation de façon optimale, avant que le principe de différence ne puisse s'appliquer et justifier des inégalités comme profit aux plus défavorisés. Elle milite aussi pour l'égalité des acquis basiques, car elle s'adosse sur une justice sociale où les individus seraient en coopération, et /où tous les individus seraient en mesure de présenter leurs jugements sur la justice ou mieux sur ce qu'est une « vie bonne ». Il est donc question de permettre aux individus d'avoir des possibilités et facultés de produire ces jugements grâce à l'éducation.

2.6.1.3. La théorie du capital humain au service de l'éducation

La corrélation positive entre l'éducation et la croissance, acceptée par la pensée économique classique, a été reproduite par les fondateurs de la théorie du capital humain dans l'optique de montrer que la croissance économique dans plusieurs pays est fonction du capital humain. L'éducation ou l'apprentissage en tant qu'instrument du capital humain renseigne sans ambages que les asymétries d'efficacité des systèmes éducatifs des différents Etats peuvent se justifier principalement par l'asymétrie en accumulation du capital humain.

Le courant de pensée sur le capital humain Mincer (1958), Schultz (1963) et Becker (1964) au cours des années 60 prend de plus en plus de l'ampleur au point de se muer en approche contemporaine formalisée pour aborder les questions de l'éducation. L'intérêt et la finalité de ce courant de pensée est qu'il met en lumière l'impact de l'accumulation du capital humain sur le rendement des travailleurs et leur rétribution. L'apprentissage et la formation y sont appréciés au même titre que des investissements que le citoyen devrait faire rationnellement dans l'idée de mobiliser un capital de productivité lié à sa personne.

Schultz (1961) aborde la mesure du capital humain dans son célèbre article dénommé *Investment in Human Capital*. Selon lui, la dépense d'investissement en termes de capital humain ne saurait être une dynamique qui permette de mesurer avec efficacité le capital humain tel que cela se fait avec le capital physique, dans la mesure où il n'est pas évident de différencier les dépenses de consommation et les dépenses d'investissement. Sa mesure s'avérerait donc plus compliquée et pourrait convoquer pour sa compréhension une panoplie de facteurs qui pourrait améliorer les capacités et le savoir des citoyens. Dans ce sens, l'auteur évoque cinq sources pour parvenir à améliorer le capital humain : les infrastructures et services de santé qui impliquent toutes les dépenses qui influencent l'espérance de vie, la force et la vitalité des individus; la formation professionnelle qui intègre l'apprentissage organisé par les entreprises; l'organisation formelle du système éducatif du primaire à l'enseignement supérieur; les curricula et formation pour adultes, qui ne sont pas organisés par les entreprises; la migration des individus et des familles pour une meilleure adaptation au changement des opportunités d'emploi. C'est donc en fonction de ces cinq déterminants que l'auteur a balisé le chemin dans le cadre de la mesure de l'accroissement du capital humain. Il s'agit en réalité d'une stratégie de politique économique qui postule l'allocation efficace des dépenses publiques. En effet, l'amélioration du service de santé et l'accès à l'éducation de base implique pour l'Etat l'amélioration du capital humain, la productivité et favoriserait

même l'écllosion des initiatives individuelles. Les recherches de Schultz mettent toutes l'accent sur la nécessité et l'utilité du capital humain en le qualifiant de « composante la plus importante de notre système économique ».

Becker (1967), fait partie des premiers économistes à prendre en compte les comportements sociaux des individus dans l'analyse économique, il a développé le paradigme de la demande d'éducation et a estimé que les individus déterminent rationnellement leur niveau d'éducation et d'instruction par rapport au rendement de l'investissement réalisé. Ce rendement établit le différentiel entre les bénéfices et les charges de l'éducation et, comme tout investissement, le niveau d'éducation maximal est celui où le bénéfice marginal (celui d'une année supplémentaire) égale le coût marginal qui correspond. La contribution scientifique de Becker est donc d'avoir implémenté ce principe en direction de l'éducation. C'est alors dans cette dynamique qu'il étend sa réflexion sur la théorie du capital humain en considérant la connaissance accumulée comme tout autre investissement qui intègre les richesses économiques (Becker,1975).

Becker cherche en réalité à évaluer les leviers économiques qui impriment un effet sur l'attitude sociologique et la décision des individus. Il présente que des dissemblances d'option d'investissement parmi les individus, par rapport à l'intérêt de conduire ou pas leur formation. Il précise cette situation par les exigences financières et l'effet des ménages sur les choix des individus. En somme, la théorie du capital humain offre un parangon qui assimile un facteur différent de l'accumulation de capital physique et l'accroissement du travail. C'est un paradigme dans lequel le niveau de croissance de l'économie est étroitement lié au taux de croissance du système éducatif.

2.6.1.4. La théorie des capacités au service de l'éducation

Au milieu des années 90, la théorie du développement humain a du vent en poupe. Elle prend sa source dans les études liées aux recherches sur le bien-être, le développement humain et l'économie de l'écologie. Cette théorie est développée par Amartya Sen, elle s'adosse particulièrement sur la présence des externalités de l'éducation hormis son côté absolument productif.

Sen (1999) dans le modèle qu'il dénomme théorie sur les capacités, perçoit un prolongement de la théorie du capital humain en considérant que l'éducation joue un rôle bien plus important encore que celui qu'on lui reconnaît sur le marché du travail. L'auteur hisse

l'éducation au centre de sa conception du développement, qu'il désigne comme « un processus intégré d'expansion des libertés substantielles, en corrélations étroites les unes avec les autres ». Le modèle par les capacités pose que l'éducation est conçue grâce au pouvoir qu'a chaque personne sur sa vie. La théorie de Sen met en valeur le bien-être qu'un individu a la possibilité de se donner à travers ses capacités à réaliser des actions auxquelles il associe de la valeur et à être l'individu qu'il souhaiterait réellement être. Il est en réalité question de l'association de ce que l'individu a des compétences à réaliser et à être. Ainsi, le développement dont il s'agit prend en considération des projets individuels.

Selon lui, le développement s'adosse sur les libertés individuelles et la forte détermination des citoyens dans la société et, l'éducation, est un des leviers importants de libération de l'individu. Grâce à cette éducation, l'individu se sent affranchi de son choix, toute chose qui lui permet d'intervenir comme un « agent », c'est-à-dire quelqu'un « qui agit, modifie l'état des choses, est considéré comme membre de la collectivité et comme intervenant aux plans économique, social et politique » (Sen, 1999).

En effet, l'éducation est perçue non seulement comme une *conditio sine qua non* au développement, mais aussi comme un moyen et non comme une fin. Toutefois elle est surtout considérée comme une valeur souhaitable en soi. L'éducation est une capacité qui favorise l'exercice des libertés individuelles (Liechti 2007). Dans son ouvrage « *Development as Freedom* », Sen (1999) évoque certains pays à l'instar du Sri Lanka et du Costa Rica. Il fait un lien entre leurs programmes sociaux dans le domaine de l'éducation et de la santé et l'amélioration de leurs conditions de vie, sans que cela ne soit forcément en rapport avec la problématique relative à la croissance économique. Pour ce qui est de l'intervention de l'Etat, l'auteur considère qu'avoir un point de vue politique, être instruit, avoir l'accès à l'information, avoir des droits civiques, et autres « capacités » explique forcément l'intervention de la puissance publique par ce qu'elles produisent des externalités positives et des biens collectifs.

2.7. Etudes empiriques des facteurs de la performance scolaire :

Plusieurs études empiriques ont été faites pour déterminer les facteurs susceptibles d'expliquer les performances scolaires des apprenants. Ces facteurs multiples et corrélationnels interviennent chacun de façon spécifique dans la construction de la performance scolaire, en fonction de la nature et de l'intensité de leurs rapports avec celle-ci.

Les premières études se sont braquées sur l'environnement socio-économique des apprenants, plus précisément le cadre familial et l'origine sociale des élèves (Coleman, 1966 ; Bourdieu & Passeron, 1964 ; Bourdieu, 1994). D'autres études se sont intéressées à l'effet de l'institution scolaire (Hanushek, 1997 ; Wößmann et West, 2006). D'autres plus récentes, ont orienté leur centre d'intérêt sur l'influence des effets de pairs sur la performance scolaire (Dumay & Dupriez, 2004 ; Ammermueller et Pischke, 2009). La littérature empirique des leviers de la performance scolaire a pour but de mettre en relief quatre principaux groupes de facteurs. On note les facteurs relatifs aux caractéristiques individuelles des élèves, à l'environnement socio-économique, au contexte scolaire et aux systèmes éducatifs.

2.7.1. Facteurs rattachés aux caractéristiques individuelles des apprenants

Ces facteurs font référence à l'âge, au genre, au quotient intellectuel, à la motivation, au sentiment de bien-être à l'école.... Placé au centre du processus d'apprentissage, l'apprenant est le principal objet d'étude en raison de sa personnalité variable en fonction de son environnement de vie. En fait, l'apprenant dans son établissement scolaire reçoit une formation pour son instruction, mais c'est aussi dans ce milieu qu'il se forge une personnalité. Reuchlin (1991) affirme que : « les différences individuelles constamment observées entre les acquisitions d'enfants recevant les mêmes enseignements ont de tout temps été attribuées pour une large part à des différences d'intelligence, d'aptitudes, ou, selon une terminologie plus récente, à des différences cognitives ».

Un certain nombre de recherches s'est intéressé à l'effet genre parmi les caractéristiques individuelles qui impactent l'efficacité scolaire des élèves. La majorité d'entre elles soulignent un *distinguo* remarquable entre élèves filles et les élèves garçons. Force est de constater que les résultats des garçons sont meilleurs que ceux des filles. Des études faites dans les pays industrialisés confirment ce fait et relatent que les élèves garçons sont plus performants que les élèves filles en sciences et en mathématiques (Akoué, 2007).

Une légion de recherches s'est penchée sur la problématique de la scolarisation de la jeune fille. Les auteurs de ces recherches établissent un lien entre les difficultés qui l'accablent et un manque d'engouement et de motivation plutôt qu'à un déficit de talent. En effet, les jeunes filles intériorisent des modèles sexistes qui trouvent en elles très peu de potentialités intellectuelles par rapport aux garçons et surtout les clichés qui leur montrent que

les études doivent être reléguées au second plan par rapport aux travaux ménagers qui les forment pour leur future vie de femme au foyer (Ndoye, 2003).

Toutefois, la supériorité intellectuelle des garçons est plus accentuée dans les pays en voie de développement et aurait pour origine le fait que les parents ont généralement très peu d'ambitions pour leurs filles dans ces pays. Par contre, la dynamique dans les pays industrialisés est inverse, où les filles produisent de meilleurs résultats que les garçons et persévèrent plus dans le circuit scolaire (Wang et Walberg, 1994 ; St-Amand et Bouchard, 2000). D'autres études se sont appesanties sur la motivation des apprenants et leur effort personnel. La motivation est en réalité un déterminant mis en exergue par la plupart des auteurs du moment où on convoque la problématique de l'apprentissage. Le Bastard-Landrier (2005) révèle dans ses recherches qu'à niveau initial comparable, les élèves qui se surestiment réussissent mieux que les élèves qui se sous-estiment, et que le rapport à la matière explique les performances scolaires à hauteur de 1.5% en français et de 2.3% en mathématiques.

Lors d'une étude de Postlethwaite et Wiley (1992) qui a impliqué 23 pays, les auteurs montrent que la performance en sciences est plus en hausse dans les pays où les apprenants sacrifient plus de temps pour leurs devoirs. Précisons que le temps consacré aux devoirs est strictement corrélé à la motivation de l'élève par son désir ardent de réussir.

2.7.2. Facteurs rattachés à l'environnement socio-économique

L'environnement social et familial se décline comme le lieu le plus abreuvé scientifiquement lorsqu'il s'agit d'évoquer les facteurs de la réussite scolaire. Depuis plusieurs années en effet, un consensus est établi entre plusieurs chercheurs en économie de l'éducation et en sociologie de l'éducation, présentant un résultat convergent pour ce qui est de l'impact des facteurs sociaux sur la réussite scolaire. Pour Bourdieu (1966), les élèves provenant d'un niveau socio-économique relativement élevé développent des habitudes, des goûts, des entraînements aux savoirs qui sont directement transportables en milieu scolaire. Dans les études dites empiriques, le contexte familial est pris en compte par le statut socio-économique de l'élève (SSE), capté par le niveau d'éducation des parents, leur profession, et plus encore le revenu familial (Coleman et al. 1966 ; Hakkinen et al. 2003 ; Heyneman et Loxley, 1983). Parmi ces indicateurs, les scientifiques attachent du prix au niveau d'éducation de la femme (maman) et prouvent que les apprenants dont les parents sont instruits réalisent

les meilleures performances scolaires (Mingat & Perrot, 1980 ; Diallo, 2001 ; Duru-Bellat, 2003).

Hijri, Montmarquette et Mourji (1995) livrent des résultats plus contrastés pour ce qui est du Maroc ; le niveau d'étude de la mère n'a aucun effet significatif sur la réussite scolaire des enfants. Ce résultat se justifie en grande partie par le choix de l'échantillon exploité (à Rabat en 1993), les femmes possédant un niveau d'instruction relativement élevé étaient préoccupées par leur vie professionnelle et abandonnaient leurs progénitures à des aides ménagères, souvent analphabètes (Fouzi et Abdelilah, 2013). Schiller et al. (2002) démontrent que les parents ayant un bon niveau d'éducation sont plus astreints à apporter un soutien scolaire et social pour la réussite scolaire de leur progéniture, que les parents qui ont un niveau bas d'instruction. D'autres recherches se sont focalisées sur la langue pratiquée au foyer (Entorf et Minoiu, 2005 ; Schnepf, 2007 ; Trong, 2009). Ces recherches montrent que les enfants qui ne s'expriment pas en langue d'enseignement à la maison pourraient être désavantagés dans le processus de transmission des connaissances à l'école.

Ces études montrent qu'il existe un écart initial d'apprentissage parce que les apprenants devraient s'appropriier les concepts et le contenu des programmes de mathématiques et de sciences dans une langue qui leur est étrangère. En outre, le suivi des parents et leur projet pour leurs progénitures font aussi partie des facteurs qui influencent la réussite scolaire. En effet, en mettant un accent sur la nécessité et la valeur de l'éducation et en dynamisant cet intérêt chez les élèves, les parents lèguent leurs aspirations éducatives (Hong et Ho, 2005 ; Jeynes, 2005 ; Hill et Tyson, 2009). Dans cette veine, Claessens et Engel (2013) ont prouvé que les enfants qui sont motivés dès leur tendre jeunesse dans des activités d'acquisition précoce de compétences de base en lecture et en calcul dans leur ménage, développent une envie certaine poussée pour les mathématiques, ce qui améliore progressivement leurs capacités d'apprentissage.

2.7.3. Facteurs rattachés à l'environnement scolaire

L'environnement d'un établissement scolaire et sa structure organisationnelle peuvent impacter la facilité et l'efficacité du processus enseignement /apprentissage des élèves. Parmi les facteurs liés au contexte scolaire, les chercheurs mettent généralement de l'accent sur l'importance des caractéristiques organisationnelles des établissements scolaires et de la motivation du corps enseignant.

A l'opposé des résultats de Coleman et al. (1966) qui insistaient sur l'effet de l'environnement économique et social sur les performances scolaires des élèves, dans une étude menée dans certains pays industrialisés, Cherkaoui (1979) met en relief l'importance des facteurs scolaires et souligne l'influence du type d'établissement et du processus d'évaluation sur l'efficacité scolaire des élèves. En effet, sans toutefois prendre à la légère l'influence du contexte familial, puisque les enfants qui proviennent des milieux aisés sont souvent inscrits dans de meilleurs établissements scolaires (cet état de chose met en exergue la problématique d'endogénéité). Bressoux (1994) et Cousin (1998) ont évoqué dans leurs études que des politiques éducatives similaires sont à l'origine des effets discordants selon l'école. Ils insistent sur le fait que les dissemblances d'efficacité sont la combinaison de l'ensemble de trois facteurs majeurs : le contexte familial, le contexte scolaire et le climat scolaire.

Alors il est établi une corrélation entre le rendement scolaire et le type d'établissement fréquenté (en milieu urbain ou rural, mixte ou pas, statut privé ou public (Arestoff & Bommier, 2001)). Pour Erberber (2009) et Johansone (2009), les établissements scolaires de certains pays logés le plus souvent en zone urbaine sont appelés à garantir un environnement sain grâce à des conditions de recrutement très favorables au personnel et aux élèves qui proviennent des milieux relativement favorisés. Par contre, dans d'autres pays, les établissements scolaires situés en zone urbaine se retrouvent dans les quartiers des moins nantis avec un très léger appui de la communauté, et parfois même dans des quartiers en proie à la violence et à la criminalité (Milam, Furr-Holden et Leaf, 2010).

A l'égard des ressources de l'établissement scolaire, il n'y a pas réellement de consensus dans les écrits empiriques sur la performance scolaire des élèves. Certains chercheurs à l'instar d'Hanushek et Luque (2003), et Leuven et Oosterbeek (2007) pensent que les ressources supplémentaires ne se traduisent pas forcément par un gain de rendement chez les élèves. D'autres, à contrario, indiquent qu'il existe une influence positive des caractéristiques de l'établissement scolaire sur la performance des élèves (Parcel et Dufur, 2001). Spécifiquement, les études réalisées dans les pays pauvres instruisent que les ressources matérielles et humaines jouent un rôle crucial dans l'amélioration de la performance scolaire des élèves (Mohammed 2016).

Parmi les facteurs qui impactent la performance scolaire des élèves, se trouve aussi en bonne place la taille de la classe. Dans ce sens, les résultats sont relativement contradictoires.

Le point de vue est consensuel sur le fait qu'une classe de grande taille ne favorise pas les interactions entre l'enseignant et ses élèves. « Communément, l'échec est, on le sait, partiellement expliqué par l'entassement, jugé intolérable, des élèves dans une classe qui, estime-t-on, rend très difficile les relations pédagogiques » (Cherkaoui, 1979, p. 107). Les points de vue sont cependant plus indécis pour ce qui est de l'efficacité de l'amenuisement de la taille des classes. Grâce à une méta-analyse qui intègre divers articles sur l'impact de la taille des classes, Hanushek (1997, 2003, 2006) pense qu'il n'existe pas de corrélation linéaire ni étroite entre la taille des classes et le rendement scolaire des élèves. Altinok et al. (2009) relativise les résultats de Hanushek et explique, à travers une recherche sur 33 pays qui tient compte des problèmes d'endogénéité en relation avec la taille de la classe, que l'influence est avérée. Ils pensent en réalité que l'influence de l'effet de la taille des classes est statistiquement significative sur 16 des 33 pays et négatif sur 10 pays seulement. Les différents chercheurs tirent la conclusion selon laquelle l'amenuisement de la taille des classes n'est pas une stratégie efficace pour hausser le niveau de performance des élèves, tant dans les pays industrialisés que dans les pays pauvres.

En faisant usage des données TIMSS sur les performances des élèves dans 11 pays, Wößmann et West (2006) ont estimé l'impact de la taille des classes et ont trouvé qu'il est variable en fonction des pays et dépendant du système éducatif. Ils expliquent aussi que l'effet de réduction de la taille des classes est plus accentué en présence des enseignants bien formés. Beaucoup de recherches réalisées sur l'« effet maître » dans les pays en voie de développement ne relatent qu'il existe un lien positif entre l'efficacité scolaire des élèves et la qualification de l'enseignant (maître). Bressoux (2006) présente deux catégories d'enseignants : Ceux qui sont efficaces et ceux qui sont peu efficaces, mêlant les enseignants peu efficaces à ceux qui délaissent les élèves relativement faibles et en difficulté dans le processus enseignement/apprentissage. Il attire l'attention sur le fait que le jugement de l'enseignant joue un rôle crucial dans l'efficacité scolaire, spécifiquement chez les filles. En effet, il pense que quand l'enseignant développe des clichés en direction des élèves, l'amélioration de leurs compétences peut être fortement affectée. Les recherches faites sur l'effet des pratiques d'enseignement, nommé l'« effet maître » ou l'« effet enseignant » révèlent que les performances des élèves sont étroitement liées aux pratiques pédagogiques des enseignants. Cet effet justifie globalement entre 10 et 20% de la variance des performances scolaires des élèves (Bianco & Bressoux, 2009 ; Cusset, 2011), ce qui dépasse

de loin l'effet « établissement » qui explique difficilement plus de 1% de la variance des performances des élèves (Bressoux, 2000).

2.8. Logiques des dépenses publiques éducatives

Plusieurs pays développés consacrent une fraction croissante de leurs finances publiques globales aux dépenses d'éducation (établissements scolaires, matériel didactique, enseignants, etc.), alors même qu'on ne maîtrise que très peu de choses sur le niveau de rendement de ces dépenses sur les résultats scolaires des élèves et le développement de leurs aptitudes dans les établissements scolaires. Dans les études relatives aux dépenses d'éducation, le rapport dépenses d'éducation /et performances scolaires n'est toujours pas prouvé. En effet, les résultats émanant de la majorité des recherches sont mitigés et peu évidents sur le rapport direct entre dépenses et performances scolaires. Si les établissements scolaires ne convertissent pas le maximum de ressources en efficacité, de manière réelle, les politiques éducatives mises en place deviennent complexes. En tant que tel, une pléthore de recherches souligne des incertitudes pour ce qui est de l'efficacité des ressources des établissements scolaires dans la capacité à produire l'éducation (Glewwe et Kremer, 2006). En dépit de la santé avérée et progressive de l'accroissement des dépenses éducatives dans le monde, les performances scolaires des élèves ne permettent toujours pas d'atteindre les objectifs escomptés.

Dans une recherche menée par Hanushek et al. (1996), les auteurs désapprouvent les études qui font recours aux données agrégées des ressources des établissements scolaires. Ces auteurs pensent qu'elles sont plus portées à trouver un rapport significatif entre les ressources des différents établissements scolaires et l'efficacité, eu égard au niveau d'agrégation utilisé. En réalité, le niveau de financement des établissements scolaires est généralement conditionné par des leviers qui impactent directement l'efficacité scolaire. Dans ce sens, Il n'est pas du tout évident de ne pas prendre en compte les effets des dépenses d'éducation sur la performance scolaire. Le terme d'erreurs des variables omises est très commun quand il est question d'estimer de la fonction de production éducative. Les auteurs pensent effectivement que le terme d'erreurs variables omises a tendance à accroître avec le niveau d'agrégation, conduisant à une surestimation de l'impact des dépenses éducatives dans les analyses qui emploient les données agrégées. Selon eux, des dépenses additionnelles, à elles seules, ne sauraient évidemment pas avoir les effets programmés sur l'efficacité scolaire des élèves. Ainsi, nul doute que ça ne saurait être les dépenses agrégées qui informeront de l'influence

sur la performance scolaire, mais plutôt la désagrégation de ces ressources, et bien plus encore leurs allocations.

Wößmann (2000) exploite les données TIMSS de 1995, pour les scores en mathématiques et en sciences dans 39 pays et montre que les dépenses éducatives expliquent seulement 1% des divergences de l'efficacité entre les apprenants, même si leur effet est positif. Il souligne que l'intérêt n'est forcément pas d'accroître les ressources des établissements scolaires, mais plutôt d'assainir l'environnement institutionnel de l'éducation pour garantir une meilleure allocation des ressources. L'auteur insiste sur l'idée que la seule politique éducative qui puisse assurer un impact positif sur la performance scolaire, est dans une certaine mesure la mise en place d'un système institutionnel où tous les acteurs concernés présentent une motivation propre pour la bonification de la performance scolaire des élèves.

Lors d'une recherche impliquant un échantillon de 140 pays adossée sur une base de données de 1975 à 2002, Santiago et Gaobo, (2005) ont capté l'efficacité des dépenses publiques grâce à l'écart constaté entre les combinaisons d'input/output et une limite d'efficacité indiquée comme l'optimum d'output possible pour un niveau d'input donné. Cette limite est estimée pour des indicateurs de production d'éducation par la méthode Free Disposable Full (FDH) et la méthode Data Envelopements Analysis (DEA). Ces auteurs pensent que les pays dont les dépenses sont les plus élevées ont les scores d'efficacité les plus bas. Cela est aussi vrai pour les pays qui présentent une masse salariale représentant une grande partie du budget gouvernemental, les pays affectés par le HIV et les pays qui ont une forte disparité de revenus.

Une autre étude réalisée par Michaelowa (2000) pour le centre de développement de l'OCDE, a impliqué cinq pays d'Afrique subsaharienne francophone, à savoir le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Cameroun, Madagascar et le Sénégal. L'auteur examine le rapport entre les dépenses et la qualité de l'éducation dans un premier temps, et la question de la pauvreté dans un second. Pour lui, la possession ou non des compétences de base « constitue une dimension importante d'une définition multidimensionnelle de la pauvreté ». En effet, un élève qui quitte l'établissement scolaire sans avoir acquis une formation adéquate en termes d'aptitude et surtout de savoir-faire est perçu comme pauvre.

Grâce à la base de données du PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs), l'auteur structure un indicateur de performance qui intègre le volet quantitatif et le volet

qualitatif de l'éducation, à savoir le nombre d'élèves scolarisés et la qualité de l'éducation reçue par ces derniers. La base perçoit des dissemblances identifiées entre les cinq pays, qu'elle analyse grâce à un modèle hiérarchisé présentant trois strates qui intègrent des effets aux strates élève, école et pays. A travers cette étude économétrique désagrégée, l'auteur fait face à plusieurs facteurs de la qualité de l'éducation et pense que par rapport aux orientations des politiques économiques, les dirigeants ont le choix entre une pléthore d'options pour l'amélioration de l'efficacité et l'efficacités des dépenses d'éducation dans l'enseignement primaire. Il affirme que « le niveau des dépenses par rapport au PIB joue un rôle significatif sur l'apprentissage des élèves, mais la façon dont ces ressources sont utilisées est au moins aussi importante » pour ce qui est du cas spécifique des réalités inhérentes à chaque pays. Pour illustrer, il trouve que certaines variables à l'instar des salaires élevés des enseignants sont trop onéreux et sans réel impact sur les élèves ; ce qui n'est pas tout à fait vrai à notre sens. Alors même que d'autres variables le semblent bien moins et plus efficaces à l'instar de la disponibilité de livres et manuels scolaires. En somme, de par les études mobilisées, il apparaît clairement que les facteurs explicatifs de la performance scolaire sont nombreux. Toutefois, les résultats ne sont toujours pas consensuels et divergent d'une recherche à l'autre ou, d'un pays à l'autre.

2.8.1.2. Intervention publique de l'Etat dans l'Education

La fonction de redistribution de l'État est primordiale pour expliquer son implication dans le secteur de l'éducation. Pour ce qui est des imperfections du marché, certaines parmi elles sont susceptibles d'être corrigées par une intervention publique. Aussi, une action redistributive est désirable pour favoriser l'égalité des chances dans le secteur éducatif. Dès lors que l'implication de l'État est requise, on peut prendre en compte pour le cas des pays africains en général et du Cameroun en particulier, deux axes majeurs de cette immixtion : la production et redistribution directe des biens et services éducatifs de base et ; la garantie d'une justice sociale comme enjeu de l'école grâce à l'amélioration de la distribution des chances.

2.8.1.3. Production et redistribution directe des biens et services éducatifs de base

Dans une étude comparée, Berthelemy et Arestoff (2003) explorent les politiques éducatives des pays africains et celles de l'Asie de l'Est. Les données exploitées sont tirées des statistiques de l'UNESCO (2002), rapport régional Afrique Subsaharienne. Ces données

montrent que : à niveau de capital humain analogue, les pays de l'Afrique sub-saharienne présentent en 1990, un taux de scolarisation primaire de 9 points inférieur à celui que présente les pays d'Asie de l'Est en 1960. Les deux auteurs déduisent donc que les pays africains présentent des politiques éducatives défavorables à l'enseignement primaire de base par rapport aux pays qui les ont précédés sur la voie du développement. Ces politiques ne sauraient donc être suivies si la problématique de l'efficacité économique tout comme la politique de la justice sociale n'est pas questionnée. Le niveau bas, et la forte concentration, du capital humain en Afrique au Sud du Sahara découlent particulièrement du fait que les efforts de scolarisation primaire y sont minables, si bien qu'une proportion importante de la population n'a pas accès à l'éducation. Pourtant l'égalité de l'accès à l'éducation est l'un des droits de l'Homme fondamentaux reconnus à toute personne. Comme dans le foncier et le capital physique, il est nécessaire et utile que le capital humain soit équitablement réparti si ces pays souhaitent atteindre l'objectif de croissance et parvenir à la réduction drastique de la pauvreté.

La politique d'accès des populations les plus démunies à l'éducation de base est étroitement liée à une meilleure répartition des services éducatifs. Eu égard à l'insuffisance des ressources disponibles de l'État pour l'éducation, la concentration des investissements publics sur les services en direction des pauvres implique forcément une réorientation des budgets et l'annulation des subventions accordées aux services qui profitent exclusivement aux « riches ». Pour encourager cette politique, la Banque Mondiale (2002) met en lumière la Corée du Sud et l'Inde. La Corée a étendu avec célérité son programme d'éducation de base et elle a atteint son objectif qui était de parvenir à une distribution beaucoup plus équitable des résultats scolaires. Une redistribution des services éducatifs aussi disproportionnée que celle de l'Inde engage d'importantes pertes sociales, liées à la sous-exploitation du capital humain. Si l'on suppose que les compétences soient normalement distribuées entre les différents niveaux de la population, la production ne pourra atteindre son niveau maximal que quand la répartition de l'éducation sera proportionnelle à la distribution des compétences. Si la distribution de l'éducation est trop disproportionnée pour correspondre à la distribution des compétences, cela conduira à une perte de fardeau pour la société en termes de compétences mal développées ou sous-exploitées. Ainsi, il est important que la société soit capable de faire la promotion massive de l'éducation de base à travers l'amélioration et surtout l'accès des démunis aux services éducatifs.

Sen (2000) révèle que la liberté d'accès à l'éducation, plus particulièrement à l'éducation de base pour l'ensemble de la population, est la condition, et non la conséquence du développement économique. Il pense que le développement économique des pays d'Asie du Sud-Est a profité largement de la qualité de ses ressources humaines, qui proviennent d'une immense gamme d'opportunités sociales. L'auteur fait en outre une comparaison sur la situation de l'Inde et de la Chine. Il observe que si les efforts fournis par l'Inde ont abouti à des succès palpables, ils demeurent toutefois très loin des résultats de grande ampleur qu'a obtenu la Chine. D'après lui, l'arriération sociale de l'Inde, telle que reflète le manque d'intérêt pour l'éducation de base, négligée au profit de la formation supérieure des élites, a entravé la généralisation de l'expansion économique. Ce résultat de Sen (2000) interpelle sans doute par rapport à la situation actuelle en Afrique subsaharienne.

2.8.1.4. Garantir la justice sociale comme enjeu de l'école par l'amélioration de la distribution des chances

Pour que la croissance influence considérablement la pauvreté, les actifs des pauvres, et surtout leur capital humain, doivent être augmentés et répartis plus équitablement. Or, les inégalités, les injustices dans les prestations de l'éducation et le sous investissement dans le capital humain des pauvres sont perceptibles et traduisent les insuffisances du marché. Plusieurs déterminants limitent l'accès des pauvres à des services publics de base, c'est le cas des biais en faveur des couches les plus aisées, souvent pour des raisons politiques, une piètre allocation des ressources au profit des services primaires, l'absentéisme d'un personnel presque pas motivé et l'éloignement des structures éducatives (zone rurale). Bien que plusieurs pays s'enorgueillissent de donner, dans leur programmation budgétaire, la priorité aux services sociaux, ils présentent des manquements dans l'implémentation des prestations fournies à même de produire une influence limitée des dépenses publiques sur l'amélioration des indicateurs sociaux.

La distribution des actifs équivaut à la distribution des chances et fait office de condition préalable à l'augmentation de la productivité et du revenu individuels. Pendant que la redistribution des actifs et des revenus qui existent est politiquement difficile à mettre en place, l'édification d'actifs nouveaux comme le capital humain est très largement acceptée. Pour être durable et efficace, le développement devrait être équitable et inclusif. Il est important d'orienter assez de fonds publics à l'éducation, mais ce fait ne saurait à lui seul être

garant du progrès. Il est donc nécessaire et utile de mettre sur pied une stratégie à plusieurs dimensions qui dote les individus des pouvoirs effectifs, réels et intégrants :

- l'accroissement des actifs des démunis, grâce à un accès à des services éducatifs de qualité ;
- une excellente prise en considération de l'effet distributif des investissements publics et une diminution des subventions aux services éducatifs qui bénéficient aux riches ;
- des mesures qui allègent l'exploitation complète du capital humain ;
- une prise en compte de tous les investissements en capital humain, sous forme de réformes économiques, afin d'augmenter la productivité de l'éducation.

La composition des dépenses publiques d'éducation peut impacter significativement les résultats du développement humain à condition que ces dépenses se focalisent sur des domaines où les défaillances du marché et les retombées positives sont importantes. Il s'agit de l'enseignement de base et secondaire, surtout celui réservé aux démunis. Eu égard à la modestie des ressources publiques, il est important de soutenir suffisamment les investissements dans l'enseignement de base et secondaire et de dispenser un enseignement de très bonne qualité dans les secteurs où les défaillances du marché sont minimales. Le cas de l'Inde et de la Corée est nettement révélateur sur le fait en termes de comparaison pour montrer qu'en octroyant la primauté à l'enseignement de base et secondaire, il est possible d'anéantir l'analphabétisme et diminuer les inégalités de chance de scolarisation. Dans ce sens l'enjeu des dépenses publiques d'éducation est de garantir la justice sociale par l'amélioration de la distribution des chances d'éducation.

2.9. Dépenses publiques d'éducation et inégalités de capital humain : une relation directe encore empiriquement inexpliquée

Le niveau de responsabilité et d'implication de l'État sur le marché de l'éducation détermine-t-il une meilleure équité comme l'estime les assertions d'ordre théorique ?

2.9.1. Effets distributifs des dépenses publiques d'éducation

La qualité de la croissance exige de parvenir à une éducation équitable pour une bonne insertion sociale des classes défavorisées. Bourguignon (1998) révèle que l'exclusion sociale amenuise la volonté de fréquenter l'école et de travailler. Ainsi, l'investissement public dans le

capital humain, à moins d'être rationnellement réparti et de concerner les pauvres, peut alléger l'insertion sociale. Klein (2012) montre une nette relation positive entre les variables qui représentent les diverses dimensions de la cohésion sociale et les investissements publics éducatifs. L'insuffisance de ces recherches se situe au niveau de la définition de la « cohésion sociale » qui est différemment perçue par les autres.

De manière globale, l'étude sur les effets distributifs des DPE s'est beaucoup intéressée à l'analyse de l'évolution de ces dépenses. Dans ce sens, Mendes-France (1987), montre pour ce qui est de la France qu'une réallocation des DPE compense dans une certaine mesure, l'inégalité des revenus des ménages. Il insiste sur le fait que pour tout cycle d'enseignement, le service public est moins inégalement distribué entre catégories socioprofessionnelles que les revenus des ménages. Cette réalité est corroborée par la plupart des pays industrialisés. En revanche, dans les pays en voie de développement, la situation est différente. Mingat et Suchaut (2000) montrent que dans les pays de l'Afrique au Sud du Sahara les DPE sont évolutives à l'enseignement primaire et régressives dans les autres. C'est le cas au Cameroun, où Kamgnia et al (2008) trouvent que les dépenses pour l'enseignement primaire sont pro-pauvres et celles du supérieur pro-riches.

Dans ce pays, l'augmentation marginale des dépenses d'éducation au primaire est mesurée marginalement par les individus à revenu intermédiaire, mais l'augmentation dans le secondaire profite significativement à tous, particulièrement au groupe à revenu intermédiaire supérieur. Zonon (2007) révèle, dans le cas du Burkina Faso, que les DPE au niveau des cycles secondaire et supérieur sont en proie à de très grandes inégalités et sont aussi non évolutives.

Plusieurs recherches ont tenté de capter directement l'effet supposé des DPE sur le niveau des inégalités de revenus. Bilek (2007) explique que ces recherches parviennent à des résultats diamétralement opposés. Les recherches préliminaires lointaines n'ont pas révélé l'existence d'un lien entre le niveau des DPE et la dispersion des revenus. Ces recherches parviennent à ressortir un lien significatif entre les DPE et l'inégalité de revenu sans toutefois approuver une causalité réelle entre ces variables (Bourguignon et Morisson, 1990). A la suite des recherches de Benabou (1996), cette orientation a été remise en question. Ses dernières études révèlent que les inégalités sont susceptibles d'avoir un effet négatif sur la croissance et soutiennent qu'en présence de fortes inégalités, les individus souhaiteraient une meilleure redistribution des richesses. Ce résultat a été interprété par Topel (1999) en termes de rapport

entre investissement éducatif et inégalités. En réalité, dans les phases initiales de croissance, les DPE sont le plus souvent orientées vers les élites se traduisant par un rapport positif entre l'accumulation du capital humain et donc la croissance économique, et les inégalités. Les investissements en éducation seront par la suite orientés vers les moins qualifiés impliquant une réduction des écarts de revenus. Dans ce sens, les pays qui font de grosses dépenses dans l'enseignement supérieur et bien moins dans le secondaire présentent une distribution inégale de revenus. Cette conclusion s'adosse sur le modèle de marché politique et ne met pas en lien directe les DPE et l'inégalité de revenu.

Sylwester (2002) a tenté de palier au problème de contradiction constaté sur le rapport entre DPE et inégalité de revenu. En utilisant le taux de variation du coefficient de Gini sur 20 ans, il étudie l'impact des DPE, non plus sur le niveau mais sur l'accroissement des inégalités. Il révèle alors un rapport négatif entre les deux variables au prix d'une forte réduction du nombre d'observations lié au traitement des coefficients de Gini. Généralement, une distribution plus homogène du capital humain ainsi que le niveau moyen de scolarité produit une meilleure équité dans la répartition des revenus.

Birdsall et Londono (1997), ont examiné l'influence des distributions initiales d'actifs sur la croissance et la réduction de la pauvreté : ils ont remarqué un lien significatif entre l'inégalité initiale en termes d'éducation et la faible croissance des revenus. Partant des variables proxy de dispersion de l'éducation, Park (1996) explique que l'accroissement du niveau d'éducation moyen se traduit par une diminution Sylwester (2002) des inégalités de revenu (peu importe l'indicateur pris en compte). Un pareil résultat n'est pas approuvé par Foldavi et Leeuwen (2008) qui ne trouvent pas de lien entre la dispersion de l'éducation et l'inégalité de revenu.

2.9.2. Quelques effets du financement public d'éducation sur la société

Charlot (1997) comme plusieurs autres chercheurs a travaillé sur l'éducation et la croissance sur un pannel de 125 pays de 1970 à 1990. Ce travail met en lumière un groupe de pays par rapport à l'efficacité de leur système éducatif à partir d'une analyse pertinente en composantes principales sur les paramètres comme le financement de l'éducation en pourcentage du PIB. Ce chercheur présente le lien entre le revenu individuel et le capital humain pour chaque ensemble de pays suivant l'équation de Mincer. Les résultats publiés montrent que la relation entre l'éducation et la croissance est fonction en même temps du

niveau de développement initial d'un pays et de la performance de son système éducatif. De manière générale, le niveau d'éducation influence significativement et positivement le revenu des individus. Dans les pays développés, le niveau d'éducation assure une meilleure efficacité dans plusieurs domaines. Toutefois pour y parvenir, trois années d'études devraient être faites. Dans les pays en voie de développement par contre, le niveau d'éducation et de développement ne sont pas suffisants pour pouvoir initier un environnement propice. Ce travail met en exergue en l'extrême nécessité de l'investissement dans l'éducation.

En Côte d'Ivoire, Mamadou (2013) a conduit une étude sur le rôle de l'éducation pour impulser l'activité économique. Il s'est adossé sur l'analyse temporelle en examinant le lien entre le financement de l'éducation et le taux de croissance économique. Son étude convoque des données qui s'étendent sur l'intervalle 1970-2005. Le modèle théorique qu'il propose explique le niveau de croissance économique à travers l'espace de travail agricole en pourcentage de l'espace totale, les dépenses publiques, le taux de croissance de la formation brute de capital fixe, le taux de croissance de la population, le taux de croissance des dépenses publiques, le pourcentage de la dette extérieure par rapport au PNB, le degré d'ouverture de l'économie et l'indice démocratique. Ce chercheur montre qu'une hausse de 1% des ratio de croissance de la FBCF et des dépenses d'éducation conduit à des augmentations respectives de 0,17% et de 5,8% du taux de croissance. L'éducation et la croissance démographique se déclinent donc comme la clé de voûte de la croissances en Côte d'Ivoire.

L'étude de Sow (2013) fait référence à la nécessité et l'importance de l'éducation sur la croissance au Sénégal. L'auteur analyse la part de l'éducation à travers le niveau de formation des employés sur la production des organisations de manière générale et des entreprises de manière spécifique. Le modèle qu'il propose met en relief un rapport linéaire entre le rendement des différentes entreprises, le niveau de capital humain du top management approché par le nombre d'années d'études, le niveau de capital moyen des employés. Il s'adosse sur la méthode des moindres carrés ordinaires (MCO), mais aussi sur l'approche par la frontière stochastique de production. Les résultats qu'il a obtenu montrent que l'éducation influence positivement et significativement la croissance au Sénégal à travers l'effet positif du niveau d'étude du top management de la structure et des employés sur la productivité.

Chukwudi et Obi (2018) au Nigéria travaillent sur l'influence du financement de l'éducation sur la lutte contre la pauvreté en utilisant l'économétrie. Les données sont celles des années 1999 à 2017. Les deux auteurs font usage de la consommation privée par individu

comme proxy pour la pauvreté, et la ramène à la formation brute de capital fixe, au ratio de scolarisation dans le cycle primaire et au financement de l'éducation. Les deux auteurs s'appuient sur les MCO pour faire une estimation du modèle. Les résultats par eux obtenus montrent que les dépenses d'éducation n'ont aucune influence sur le niveau de pauvreté. Ainsi, les études précédentes montrent que l'éducation a une influence significative sur l'économie et le développement. Ces études contribuent à l'augmentation du taux de croissance. Cependant, force est de constater que ces études ne prennent pas compte les mécanismes sous-jacents par lesquels l'éducation affecte le niveau de l'économie.

2.9.3. La dynamique de l'éducation dans les modèles d'équilibre général calculable

Savard et Adjovi(1998) traitent de l'effet de l'éducation sur la productivité au Benin en considérant les externalités sur le marché des secteurs de l'éducation et de la santé. Ils font ressortir trois ensembles de ménages : les ménages ruraux et pauvres, les ménages non pauvres, et les ménages urbains et pauvres. D'après ces derniers, le marché du travail est constitué du travail moderne, du travail informel et du travail des fonctionnaires. Les deux démontrent qu'une réduction du financement dans les secteurs de la santé et de l'éducation au Benin entraîne également un affaiblissement de l'efficacité dans la quasi-totalité des secteurs de l'économie, et entraîne la dégradation de l'état social des trois ménages qui constateront par le fait même la réduction de leurs revenus. Cependant, le modèle qu'ils proposent ne prend pas en compte les bénéfices du secteur éducatif pour les ménages. En plus, ils ne peuvent pas changer leur demande d'éducation du fait de la crise qui prévaut sur les coûts.

Jung et Thorbecke (2001) se sont intéressés à l'influence des dépenses publiques sur la croissance économique, le capital humain et la pauvreté en Zambie et en Tanzanie. Les familles sont réparties par zones d'habitations selon qu'elles soient urbaines ou rurales et par niveaux de vie selon qu'elles soient pauvres ou riches et les travailleurs en suivant le niveau d'éducation qui peut être non instruit, moyennement instruit ou alors fortement instruit. La production de travail est corrélée au niveau de dépenses d'éducation et à l'effort personnel qui indique le coût d'opportunité de l'étude. Les Ménages déduisent le temps d'investissement dans le secteur de l'éducation à partir de l'optimisation de leurs revenus attendus, tout en considérant les salaires entre divers stades d'éducation et des ratios de chômage. Les simulations d'une augmentation des dépenses publiques d'éducation de l'ordre de 15% corroborent l'effet positif et significatif de l'éducation sur la croissance et par conséquent la diminution de la pauvreté. Il est important de souligner que plusieurs études

montrent que l'acquisition des aptitudes ne permet pas à ces derniers de modifier la structure de leur offre de travail alors même que l'éducation favorise l'augmentation de la dotation en travail d'un ménage .

Agénor et al.(2003) mettent en évidence l'impact des politiques d'ajustement structurel sur le niveau de vie et la redistribution des revenus. Ainsi, les deux chercheurs s'appuient sur le modèle d'équilibre général dynamique itérative. Quatre types de ménages sont admis : les urbains qualifiés, les ruraux non qualifiés, les urbains non qualifiés, et les ruraux qualifiés. L'on observe que seuls les travailleurs urbains qui n'ont pas de qualifications ont accès au processus enseignement/apprentissage et à l'acquisition de la qualification qui elle-même dépend de trois facteurs : la différence de revenus existants entre le marché du travail qualifié et le marché du travail non qualifié, le stock de capital public en matière d'éducation et la contrainte credit mis en exergue par la richesse médiane d'un travailleur non qualifié. Un accroissement du niveau d'investissement en éducation entraîne les urbains non qualifiés sur le marché du travail qualifié. L'offre de travail qualifié augmente plus vite que la demande, cette situation induit à long terme une évolution du ratio de chômage. Cette stratégie concourt à la réduction de la pauvreté à long et à court terme. Cependant le paradigme présenté par ces chercheurs semble complexe dans la mesure où il est dirigé vers plusieurs usages : ajustement de la fiscalité, réduction de la tarification extérieure, réajustement du marché de travail, dévaluation, programme de la libéralisation de la finance, dévaluation. Aussi, les ménages sont totalement exclus de la sphère décisionnelle.

Cloutier, Cockburn et Decaluwé(2004) présentent un MEGC stable pour évaluer les conséquences d'une politique publique de l'éducation sur le développement, la pauvreté et la redistribution des revenus au Vietnam. Ces chercheurs établissent une typologie des ménages où ils en déduisent quatre : les ruraux non agricole, les ruraux agricoles, les urbains non agricoles, et les urbains agricoles. Le modèle spécifie un apport en ressources humaines non qualifiées et qualifiées substituables par les ménages. La demande d'éducation élevée des différentes familles est influencée par trois types de facteurs : le salaire relatif des employés qualifiés par rapport à ceux qui sont non qualifiés (l'éducation donne la possibilité d'espérer avoir un revenu conséquent), le coût d'opportunité du processus d'éducation (c'est en réalité la perte de la rémunération au cas où on acceptait de s'éduquer au lieu d'aller travailler) et les coûts directs en rapport avec une nouvelle année scolaire. Les résultats obtenus montrent qu'une augmentation substantielle des dépenses d'éducation incite les ménages à une

demande insistante d'éducation, contribue à l'amélioration du bien-être des familles au même titre qu'il baisse le taux de pauvreté des familles en dehors des familles urbaines non agricoles. Ce paradigme sera dupliqué par Balma et al. (2010). Les deux chercheurs présentent une analyse de l'effet de l'éducation sur l'économie du Burkina. Les résultats qu'ils mettent en évidence sont similaires à ceux produits par Cloutier et al. (2004). Ce pendant, le volet statique de leur paradigme ne permet pas de se limiter qu'aux conséquences de court terme des politiques éducatives.

Decaluwé et Maisonnave (2010) étudient l'influence d'une réforme pro-éducation sur les familles sud-africaines ainsi que les impacts à long terme de cette politique sur le marché du travail en faisant recours à un MEGC en dynamique séquentielle. Ils désagrègent le marché du travail en fonction du niveau de qualification (non qualifié, moyennement qualifié, qualifié) mais aussi de la race (*African, Coloured, Indian et White*) pour prendre en considération la particularité sud-africaine. Le chômage est présent sur chaque marché du travail. L'attitude ou comportement des étudiants (décrochage, réussite, redoublement) est modélisé grâce à une fonction logistique. La décision de l'étudiant de poursuivre les études est conditionnée par trois déterminants : l'indice de qualité d'éducation assimilable à un ratio d'encadrement, la divergence de salaire entre les non qualifiés et les moyennement qualifiés dans un premier temps, et entre les moyennement qualifiés et les qualifiés dans un second. Ils esquissent un accroissement des dépenses publiques d'éducation dans le secondaire et tertiaire. À court terme, cette politique a pour finalité de favoriser l'amélioration du comportement des étudiants (ces derniers redoublent et décrochent très peu) mais les dotations en travail des ménages demeurent identiques. La demande de travail qualifiée s'accroît sur le marché, et les familles constatent l'accroissement de leurs revenus. À long terme, l'offre de travail qualifiée grimpe de façon informelle et accroît le taux de chômage. Les revenus des familles continuent de grimper. Toutefois, l'évolution des revenus de l'État est insuffisante pour couvrir les dépenses engagées. Le fait d'introduire une taxe en direction des ménages pour financer la politique éducative, fait que cette dernière effrite la consommation des ménages et conduit à une réduction drastique de l'activité.

Ear, Sim et Pirom (2016) ont étudié l'effet de divers clichés d'utilisation des dépenses publiques d'éducation sur l'économie cambodgienne. Ils font recours à un modèle statique et se penchent prioritairement sur l'impact sur des agrégats macroéconomiques, le marché du travail et le bien-être des familles. De même que dans les travaux de Decaluwé et Maisonnave

(2010), l'éducation est divisée en trois secteurs : primaire, secondaire et supérieure. Chaque niveau d'éducation est rattaché à un type de travail qui soit respectivement : peu éduqué, moyennement éduqué et très éduqué. Les auteurs approuvent la même désagrégation des familles que Jung et Thorbecke (2001) soit : urbain non-pauvre, urbain pauvre, rural non-pauvre et rural pauvre. Une réallocation des dépenses publiques d'éducation du primaire et du secondaire en direction du supérieur impacterait négativement les salaires du travail peu éduqué et du travail moyennement éduqué. Cette allocation conduit aussi à une réduction de l'activité économique et dégrade le bien-être des familles ou ménages. Pourtant, une allocation à part égale entre les trois secteurs de l'éducation accélère l'activité, et contribue à l'amélioration des revenus et le bien-être des ménages. Le hic de leur recherche se situe au niveau où elle ne permet pas de mesurer les effets de l'expansion des dépenses publiques d'éducation sur le développement du capital humain parce qu'elle ne favorise pas la migration des travailleurs dans les différentes catégories. Dans ce sens, les recherches antérieures sont unanimes sur l'effet positif des dépenses d'éducation sur l'économie.

S'il est vrai que le financement classique de l'éducation est déterminant pour la formation du capital humain, il est aussi évident que les limites de ce dernier en termes de couverture des besoins ne garantissent pas toujours l'atteinte des objectifs pour l'éducation de qualité. En effet, les insuffisances que recèlent le financement classique dans certaines zones géographiques difficiles d'accès et en retard dans la dynamique de l'amélioration de la scolarisation, ont conduit au changement de paradigme de financement qui est sensé venir en correction aux imperfections observées dans le processus du financement classique : le financement basé sur la performance (PBF)

2.10. L'émergence du financement basé sur la performance (FBP)

C'est à la fin des années 90 que le financement basé sur la performance fait surface. Il s'adosse sur une double évolution :

2.10.1. La conception d'une aide orientée vers les bénéficiaires finaux

La conception d'une « aide aux gouvernements » rattachée à la guerre froide laisse la place à une vision du développement orientée vers les valeurs éthiques et morales promues par une société civile internationale en pleine expansion (Severino 2001), et sur la volonté de donner à chaque personne la possibilité et la liberté de se mettre en évidence, dans le sens

théorisé par Sen (1973, 1990), en s'appuyant sur la notion de « capacités » puis implémenté par l'indicateur de développement humain (PNUD).

Dans cette néo-conception, les bénéficiaires finaux ne sont plus les gouvernements partenaires, mais plutôt les citoyens des pays en développement que l'aide doit « affranchir » de la pauvreté.

2.10.2. L'expansion des théories du New Public Management.

L'expansion des théories du New Public Management donne aux institutions internationales en charge du développement, alors en proie à une crise de légitimité, de nouvelles approches pour donner des réponses aux nouvelles contraintes de reddition de comptes. L'adoption des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) par l'Assemblée Générale des Nations Unies en 2000, avec à la clef un délai en 2015, constitue dans ce sens pour l'APD un cadre nouveau de gestion orienté sur les résultats qui rebooste l'effort d'aide des donateurs à travers la lutte contre la pauvreté, tout en accentuant le besoin de rendre compte de leur efficacité. L'aide, qui était jusqu'ici appréhendée comme un contrat d'Etat à Etat, devient alors appréhendée comme un transfert des contribuables du nord en direction des populations du Sud, situant les gouvernements et les institutions de développement dans le rôle « d'agents » redevables de la gestion des moyens financiers qui leurs sont confiés. L'aide est alors de plus en plus conceptualisée grâce à des modèles principal-agent (Svensson, 2000 ; Azam et Laffont, 2003 ; Cordella et Dell'Araccia 2003 ; Torsvik 2005), approche théorique sur laquelle est fondé le principe du financement à performance. Cette conceptualisation conduit évidemment à l'usage des incitations, qui constitue, d'après la théorie de l'agence, l'occasion d'intégrer l'intérêt de l'agent (le gouvernement bénéficiaire) sur celui du principal (les bénéficiaires finaux et les contribuables à partir des OMD). L'approche du financement basé sur la performance va donc éclore sur deux aspects.

2.11. Théorie du new public management ou nouveau management public (NMP)

Le NMP a pris la relève des réformes et tentatives d'amélioration sans succès réel du secteur public comme le *Planning Programming Budgeting System* (PPBS) aux États-Unis ou la Rationalisation des Choix Budgétaires (RCB) du côté de la France. Ces approches budgétaires implémentées dans les années 1960, avaient pour finalité une meilleure gestion des fonds publics. Il était question d'une volonté de gestion plus cohérente et objective pour

répondre à une inefficacité du secteur public (Japon), d'une intention de faire partie d'une idéologie néolibérale comme c'est le cas du Royaume-Uni et de la Nouvelle-Zélande, de vaincre les crises financières (Canada entre autres), de résoudre une crise économique et politique (Italie), d'un besoin de rénovation ou encore d'un processus d'imitation pour les administrations au niveau local. Toutes ces raisons ne sauraient expliquer à elles seules l'émergence du NMP, bien que les crises financières sont souvent perçues comme les principaux facteurs de déclenchement. Ainsi, ces approches se concentraient, une fois les objectifs des projets établis, sur leur évaluation à travers les études coûts-bénéfice ou coûts-efficacité. Théoriquement fondés, ces mécanismes ont toutefois fait face à de multiples écueils dans leur application, exclusivement à cause de leur complexité.

Sous l'angle théorique, le NMP est un concept qui s'abreuve dans de nombreux courants de pensée (courant néoclassique, théorie des organisations, théorie de l'agence, théorie des droits de propriété, etc.) et qui sur plusieurs points rejoint l'idéologie du *Public Choice* qui s'adosse sur l'individualisme méthodologique (c'est-à-dire sur l'idée selon laquelle les intérêts d'une organisation publique doivent avant tout être analysés au travers des individus qui la compose et des stratégies qui leurs sont associées), le recours aux privatisations et une plus grande souplesse et décentralisation des unités administratives.

La substance du NMP est simplement que les pratiques et méthodes de management du secteur privé, supérieures à celles du secteur public, peuvent lui être transférées. Généralement le secteur public est perçu comme inefficace, exagérément bureaucratique, inflexible, onéreux, focalisé sur son auto développement (effet Léviathan), dépourvu de la dynamique innovatrice et présentant une hiérarchie fortement centralisée. Ainsi, pour parfaire il serait important de trouver des voies et moyens susceptibles d'accroître les marges de manœuvre des acteurs de gestion pour leur permettre de répondre à merveille, à moindre coût, aux attentes des citoyens. Ces derniers sont considérés comme des clients (logique consumériste) alors même que les administrateurs sont considérés comme de véritables managers. Cette perception du secteur public et en occurrence de l'administration qui repose sur les 3 E « Économie, Efficacité, Efficience » (Urio, 1998) est différente de celle de Weber pour laquelle la « bureaucratie », véritable idéal type, est la contrainte effective de l'efficacité et de la performance par sa dimension rationaliste. Le tableau ci-après indique, dans les grandes lignes, les principales différences entre une administration de type wébérienne et une administration basée sur le NMP.

Figure 4: Comparaison des administrations de types wébérienne et NMP

	Administration wébérienne	Administration NMP
Objectifs	respecter les règles et les procédures	atteindre les résultats, satisfaire le client
Organisation	centralisée (hiérarchie fonctionnelle, structure pyramidale)	décentralisée (délégation de compétences, structuration en réseau, gouvernance)
Partage des responsabilités politiciens/administrateurs	confus	clair
Exécution des tâches	division, parcellisation, spécialisation	autonomie
Recrutement	concours	contrats
Promotion	avancement à l'ancienneté, pas de favoritisme	avancement au mérite, à la responsabilité et à la performance
Contrôle	indicateurs de suivi	indicateurs de performance
Type de budget	axé sur les moyens	axé sur les objectifs

Source : Amar et Berthier (2007)

Une lecture descriptive de ce tableau révèle que la bureaucratie wébérienne est dénuée de souplesse dans un environnement concurrentiel qui intègre mondialisation des échanges, globalisation financière, intégration spatiale et mutation technologique. Le risque que le respect des règles impersonnelles prenne le pas sur la réalisation des attributions de l'administration n'est pas inexistant (Merton, 1957). Par contre, la décentralisation prônée par le NMP permet aux organisations d'accroître leur capital en autonomie, en flexibilité et en réactivité. La répartition des responsabilités s'accroît également en clarté. En effet, dans la logique wébérienne, les fonctions politique et administrative sont généralement interdépendantes (la décision du politicien ne peut être prise sans les capacités d'expertise des fonctionnaires). Cette logique n'est pas toujours négative et problématique selon les cas, par ailleurs la transition à un modèle d'administration basé sur le NMP favorise une meilleure séparation des deux domaines. Le politique fixe les objectifs tandis que les fonctionnaires et les agences, doivent s'évertuer à les atteindre.

Le NMP permet aussi d'intégrer les effets incitatifs à travers la rémunération des agents et de booster la responsabilité des structures en généralisant l'évaluation et la reddition

des comptes Gibert (2003). Plus exactement et de manière réelle, de nombreuses actions s'imbriquent dans le champ du NMP. Elles sont regroupées par fonction ainsi qu'il suit :

Figure 5: Les différentes actions s'inscrivant dans le champ du NMP

Fonction stratégique	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion par les résultats • Mise en place d'une planification stratégique • Privatisation d'entreprises publiques, externalisation (faire-faire) • Mise en place de partenariats public/privé • Séparation des fonctions politique (conception) et administrative (mise en œuvre) • Déconcentration et/ou décentralisation • Utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication en interne (l'intranet permet de décloisonner les services) • Généralisation de l'évaluation (culture de la performance) • Simplification des formalités administratives
Fonction finance	<ul style="list-style-type: none"> • Réduction des déficits • Budgétisation par programme • Plus grande transparence de la comptabilité (par exemple par la mise en place d'une comptabilité analytique pour comparer les résultats aux prévisions)
Fonction marketing	<ul style="list-style-type: none"> • Développement du marketing public (consultations, enquêtes, sondages, observatoires, etc.) • Utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication en externe (pour une meilleure communication)
Fonction ressources humaines	<ul style="list-style-type: none"> • Réduction des effectifs • Responsabilisation et motivation des fonctionnaires (individualisation des rémunérations, primes au rendement, etc.) • Développement de la participation

Source : d'après Laufer et Burlaud, 1980 ; Hood, 1991 ; Pollitt et Bouckaert, 2000 ; Gruening, 2001.

Le tableau, ci-dessus indique que le NMP est transdisciplinaire, touchant à la fois les fonctions stratégiques, finance, marketing et ressources humaines... Le NMP contraint l'État à se questionner sur son rôle et ses missions, celles qu'il doit garantir, celles qu'il peut déléguer ou confier à des agences ou des entreprises privées et celles qu'il peut organiser en partenariat avec le privé. D'après Braun (2001, p.7), « la quasi-totalité des exemples étrangers montre l'existence d'une nette corrélation entre la réduction du format et des missions de l'État et une réforme de celui-ci susceptible d'obtenir quelque succès significatif ».

Le New Public Management a vu le jour. Elle est née d'une inquiétude face aux défaillances des systèmes de gouvernance. Ce nouveau système opère dans une perspective de crise, voire de fin du développement. Il gère les affaires à plus court terme, de manière plus pragmatique, et souvent de manière réactive. L'approche des affaires publiques repose sur des politiques facilitatrices qui s'appuient sur les forces ambiantes, dont notamment les forces du

marché et des humains. Graduellement et sûrement, émerge un nouveau système de gestion des affaires publiques. Dans ce nouveau système de management, les citoyens deviennent des participants qui revendiquent désormais d'être traités autrement que comme de simples administrés ou assujettis. Bezes et Musselin (2015) proposent d'analyser le New Public Management (NPM) avec une interprétation complémentaire de celles qui l'assimilent à une déclinaison du référentiel de marché.

Dans la nouvelle gestion publique, les gestionnaires publics sont invités à réellement diriger. Les défis qui ont motivé l'administration publique traditionnelle et le nouveau management public n'ont pas disparu. Ainsi, de nouvelles conditions matérielles et de nouveaux défis sont apparus. Ils se concentrent sur la manière de gouverner, pas seulement de gérer, dans des organisations de plus en plus diverses et complexes confrontées à des problèmes de plus en plus complexes (Kettl, 2015 ; Osborne, 2010 ; Pollitt & Bouckaert, 2004).

« Au nom de l'efficacité et de l'efficience, les gouvernements de nombreux pays ont introduit dans la gestion de leurs services publics, des principes inspirés du secteur privé. C'est l'essence du New Public Management (NPM), qui s'est diffusée en modifiant à des degrés divers les structures et le fonctionnement des administrations publiques » (Van Haeperen, 2012 : 83). Les organisations publiques ont fait preuve, pendant longtemps, d'énormes déficiences. A partir des années 80, l'amélioration de leur performance est donc devenue un enjeu majeur faisant appel à certaines réformes de la gestion publique regroupées sous l'expression du " Nouveau Management Public" ou la "nouvelle gestion publique" (Lahjouji et El Menzhi, 2018). Selon Pesqueux (2010), l'activité publique consiste principalement à fournir de services aux usagers de l'administration publique. Elle comporte toutes les caractéristiques de l'activité de services à savoir : l'immatérialité de la prestation, la simultanéité de la production et de l'utilisation, le contact direct entre prestataire et utilisateur. Dans les administrations publiques béninoises par exemple, le contrôle interne repose sur le manuel des procédures du contrôle financier. Il se veut d'être un outil adapté à l'organisation, véritablement opérationnel, exploitable par tous les agents concernés et d'actualisation aisée. Il permet l'utilisation d'un seul cadre de référence pour les relations avec toutes les parties prenantes. Il s'impose comme le meilleur outil pour une formation rapide. A ce titre, il apporte une garantie de continuité lors des mutations du personnel. En tant qu'outil de management et document accessible à tous, il permet de communiquer les règles et méthodes applicables dans l'organisation. La répartition des rôles et les relations entre services sont clarifiées. Les actions d'arbitrage attendues du management sont de ce fait moins nombreuses.

Il est à souligner que l'absence de procédures écrites rend le contrôle interne difficile, non-transparent et aléatoire. Les procédures apparaissent donc comme un engagement commun, et forment une base de contrôle acceptable pour tous. Dans l'administration publique, les procédures servent de point de départ pour la formation du personnel en phase d'intégration. Elles simplifient la tâche de l'encadrement en établissant une aide au dialogue au sein de l'organisation. Mais l'efficacité du contrôle interne dépend du contexte dans lequel il se situe d'où le recours à la théorie de contingence.

2.12. Les avantages du NMP

Plusieurs avantages naissent de l'implémentation du NMP. Cette théorie permet à priori de parfaire et de moderniser l'action publique qui est généralement appréhendée comme contreproductive, en intégrant en son sein des pans de rationalité managériale (Amar et Berthier 2007). À ce niveau, il est nécessaire et utile de faire l'économie des spécificités d'un secteur public stigmatisé et diabolisé par rapport au secteur privé. Dans le public, l'objectif se résume en la satisfaction de l'intérêt général alors que dans le secteur privé, c'est la rentabilité du profit qui guide l'action. Des divergences sont également présentes au niveau des ressources humaines. En effet, dans le public, la garantie de l'emploi est légitimée et généralisée avec le statut de la fonction publique qui est le symbole même de la neutralité et de l'égalité des chances, alors que dans le secteur privé, la non protection de l'emploi est un fait quotidien (à contrario, les rétributions prennent en considération l'implication personnelle des employés). D'autres spécificités sont notées pour ce qui est la législation, des moyens, de la localisation, etc. Le fait que les responsables publics soient élus ou nommés a également un impact sur le rendement. Le secteur public s'affirme donc exclusivement adosser sur une rationalité juridique alors que le secteur privé est plutôt basé sur une rationalité managériale (Chevalier et Lochak, 1982).

Le NMP a tendance à remplacer ce dernier type de rationalité à la rationalité juridique classique. Dans ce sens, la légitimation du NMP pourrait contribuer à améliorer l'image, presque altérée, du secteur public. En outre, l'étalonnage (*benchmarking*) et la compétition, d'une part entre organisations publiques (à travers les indicateurs de performance), d'autre part entre organisations publiques et organisations privées (pour ce qui est de l'appel d'offre) pour l'implémentation des politiques publiques est capable de générer une concurrence profitable à la quasi-totalité des individus et des contribuables. La concurrence est présente ainsi comme une garantie de performance et d'efficacité. La délégation opérationnelle de

services à des agences légitime un gain de transparence, de clarté et la réduction de l'asymétrie d'information entre politiciens et administratifs (Varone, 1998). Les besoins sont ainsi circonscrits de la meilleure des façons et le contrôle des actions plus crédible.

En outre, du point de vue empirique, l'introduction du NMP a aidé à esquiver du gaspillage et effectuer des économies substantielles. C'est le cas en Australie, sans que cet état de chose n'ait un impact sur la qualité des services offerts (Domberger et Hall, 1996). En Nouvelle Zélande, d'après Tigue (2005), ancien ministre de l'industrie, les effectifs de l'administration ont été amenuisés de 66%, la part de l'État dans le PNB a varié de 44% à 27% tout en favorisant un accroissement de la productivité. Les excédents budgétaires ont favorisé la réduction de la dette publique de 63% à 17% du PNB et la baisse des taux d'imposition sur le revenu. Cette baisse a conduit à des recettes supplémentaires de 20%. Selon Burnham (2000), au Royaume-Uni, le NMP a aussi favorisé une diminution des dépenses, une hausse de la qualité des services, une meilleure productivité et une baisse considérable du nombre de fonctionnaires (moins 34% depuis 1979), etc. De même que dans le secteur privé, le secteur public produit des biens et des services, gère un budget, une trésorerie, son personnel et poursuit des objectifs.

Généralement, les avis du public militent en faveur des améliorations du secteur public. C'est ce qui explique le fait que les amendements aient été bien perçus précisément quand les pays traversaient des crises. Le blocage idéologique qu'on oppose au NMP, son aspect néolibéral qui repousse l'État, semble toujours ne pas être fondé pour beaucoup d'observateurs. Dans ce sens, les agences ne se résolvent pas à un démantèlement de l'État puisqu'elles ne disposent pas d'une personnalité morale propre. En outre, le climat de concurrence entre les secteurs public et privé dans les appels d'offre prend souvent fin par l'acquisition des marchés par le secteur public. En définitive, le NMP ne signifie pas du tout privatisation, même si quelquefois la privatisation est appliquée dans son cadre.

2.13. Les limites du NMP

Plusieurs postulats sur lesquels est adossé le NMP se présentent contestables. Il est ainsi nécessaire de les mettre en relief et d'en établir les nuances :

- pour ce qui est du statut de la fonction publique (recrutement, rétribution, promotion, carrière, etc.), perçu comme inflexible et étouffant l'implémentation d'une gestion efficace des ressources humaines, il n'est pas nécessaire d'appréhender le secteur privé comme étant

libéré de toutes contingences. En réalité, les conventions collectives, dans certaines situations, peuvent accomplir une fonction identique ou mieux plus voire plus inflexible que le statut de la fonction publique. C'est notamment l'exemple des moyennes et grandes organisations. Il n'y a que les petites qui disposent d'une réelle autonomie de gestion de leur personnel ;

- d'autre part, il est erroné d'appréhender le secteur public comme dépourvu d'une certaine souplesse. En fait, le secteur public emploie plusieurs contractuels. Par conséquent, la gestion des ressources humaines dans ce sens revêt quelques élans de rigidité et donne aux gestionnaires quelques marges de manœuvre non négligeables ;

- en définitive, le statut de la fonction publique n'est pas toujours démotivant pour les fonctionnaires. Il est par ailleurs à améliorer sur de nombreux points (mobilité, passerelle entre les fonctions publiques, etc.). Dans ce sens, le Conseil d'État, dans son rapport sur la fonction publique de 2003, a suggéré des amendements pour l'assouplir (révision du système de notation, contrats d'objectifs négociés individuels, etc.).

Toutefois, le secteur privé n'est toujours pas plus performant que le secteur public (Henry, 1999). Certaines politiques menées sont plus susceptibles d'être traitées par le secteur public précisément lorsqu'elles présentent un profil temporel de long terme ou bien un profil social. Aussi, les pratiques managériales du secteur privé ne sont pas toujours excellentes. En effet, elles ne paraissent pas inattaquables et infaillibles comme l'histoire le démontre avec les multiples scandales financiers de ces dernières années (Enron, Worldcom, Xerox, Tyco, Parmalat, Refco, etc.) ou encore les catastrophes ferroviaires au Cameroun (Eseka, 2018) et en Grande-Bretagne (Paddington en 1999, 31 morts et 250 blessés) accompagnant la privatisation du réseau ferré.

Autres limites, l'environnement ainsi que le degré de complexité (Delorme, 1999) des secteurs public et privé ne sont pas comparables. Le management public est « différent » et « plus difficile » que le management privé (Heller 1972). Il exige ainsi des pratiques puisent dans la logique du secteur privé. Celles-ci devraient être cohérents et compatibles avec les principes et les valeurs structurelles du secteur public. Par ailleurs, ce ne sont pas que les moyens financiers qui font office de motivation chez les fonctionnaires. D'autres facteurs sont tout aussi intéressants, précisément : l'estime, la reconnaissance, de bonnes conditions de travail, la participation et la consultation sur les objectifs.

Enfin, l'évaluation qui est d'une importance indéniable et immense dans le NMP ne favorise pas toujours d'aboutir sur une amélioration des politiques mises en place. En effet, capter la performance n'est pas chose aisée dans le secteur public en raison de la diversité des objectifs et des acteurs. Si bien avant, la question « pourquoi évaluer ? » était posée, notamment en France où la seule évaluation jugée pertinente s'est longtemps focalisée aux choix des citoyens à travers les élections. On se pose dorénavant la question « comment évaluer ? » dans le souci de clarifier les décisions des gestionnaires. La hantise de l'évaluation est toujours présente mais la formulation de la question a changé. Capter le niveau de performance d'une politique ou d'un fonctionnaire demeure une réalité complexe.

2.14. Fondement théorique du financement basé sur la performance

Le financement basé sur la performance fait l'objet d'une espèce de transposition des leviers de contrôle de gestion dans le domaine de l'aide au développement dans un contexte de diffusion du New Public Management (Hood, 1995). Ces leviers ont été initialement développés dans les grandes entreprises industrielles américaines au cours des années 1920, avant d'être adoptés par l'ensemble des organisations privées et aujourd'hui implémentés dans la sphère publique. Morales et Sponem, (2009, p.2) affirment à cet effet que : « L'affaire est entendue, on ne gère bien que ce que l'on mesure. Il faut quantifier, évaluer, contrôler les politiques et les agents publics, les patients, les enseignants, les chercheurs, les travailleurs sociaux comme le sont les managers dans les grandes entreprises privées. Il faut développer dans toutes les organisations la direction par objectifs et contractualiser les engagements de chacun. La mise en oeuvre de ces techniques semble aller de soi. Le développement du contrôle de gestion doit améliorer la prise de décision, et donc l'allocation des ressources, et favoriser la convergence des buts entre les différents acteurs de l'organisation grâce au développement des systèmes d'incitation ».

Plusieurs acronymes et abréviations décrivent des programmes liés à la performance. Les études de Musgrove (2011) trouvent des définitions à ces concepts divers. Le FBP entre dans le forum étendu du financement basé sur les résultats, mais cible exclusivement les acteurs/institutions positionnés du côté de l'offre. Le FBR convoque toute stratégie qui rapporte les résultats produits à des incitatifs financiers ou autres. Ces motivations ou incitations sont susceptibles d'être adressées aux prestataires de services (offre), aux bénéficiaires du programme (demande) ou aux deux. Le FBP est une espèce de FBR qui s'identifie par trois conditions. Les incitations sont exclusivement financières et sont

seulement adressées du côté de l'offre d'éducation, et non aux bénéficiaires. Le paiement dans cette approche se fait par rétribution des services effectués pour les services spécifiés. Les paiements peuvent être faits à des établissements scolaires ou aux personnels délivrant les services éducatifs, de santé ou de tout autre secteur social Musgrove (2011).

Le FBP indique une stratégie de financement matérialisée par une relation contractuelle entre les différents acteurs, et à travers laquelle les prestataires/les structures éducatives ou de santé sont rétribués en fonction de l'atteinte des objectifs (Bao et al.,2015 ; Brundage,2011).

Toutefois, les recherches nouvellement faites désignent le FBP comme un ensemble de réformes qui s'étend bien plus au-delà de la simple problématique de rétributions adossées sur la performance pour intégrer une séparation des fonctions (acheteur, fournisseur et régulateur), une gestion et une planification stratégiques des secteurs sociaux impliqués, et une adhésion des acteurs locaux au processus de décision au niveau des établissements concernés (Kay,2009)

2.14.1. Aspect global du financement basé sur la performance

L'échec des conditionnalités au moment de la mise en place de programmes d'ajustements structurels a conduit, de manière parallèle à la création de la sélectivité, une approche adossée sur une contrainte de performance soutenus par la Commission Européenne.

Sans modifier la logique redistributive qui érige les conditions d'allocation de ses dons entre les divers pays bénéficiaires, la Commission Européenne a commencé à prendre en compte une tranche variable à certains programmes d'aide budgétaire. Il s'est agi d'une aide financière directement versée au budget de l'Etat bénéficiaire, avec à la clé des tranches décaissables en fonction des résultats et performances obtenues dans les domaines économiques et sociaux.

Du point de vue technique, cette approche constitue pour la CE « une approche innovante de la conditionnalité » (CE, 2005) qui a pour objectif : la promotion de l'appropriation du concept PBF, du moment où les choix politiques dépendent du gouvernement, d'éviter un jugement subjectif basé sur des mesures de politiques économiques hétéroclites, de favoriser une intervention progressive en fonction des résultats, et de faciliter la coordination des donateurs en se référant aux résultats (CERDI, 2002).

Entre 1999 et 2001, l'Union Européenne a ainsi signé environ une trentaine de conventions de financement pour l'implémentation des programmes d'aides budgétaires intégrant une ou plusieurs tranches avec des variations dont le décaissement était fonction des indicateurs de résultats, généralement dans le domaine des finances publiques, de la santé, et/ou de l'éducation. Les indicateurs concernaient les objectifs à atteindre au niveau national généralement tirés du DSRP, et étaient susceptibles d'être classés en trois catégories : les indicateurs de cohérence budgétaire (ex : part des secteurs sociaux dans le budget), des indicateurs de mise en œuvre budgétaire (ex : taux d'exécution du budget) et des indicateurs d'efficacité (ex : délai de passation des marchés).

Cette approche s'est ensuite largement rependue en prenant en compte la promotion de l'aide budgétaire comme instrument majeur de l'implémentation de la Déclaration de Paris, pour atteindre près de 50% du 10ème Fonds Européen de Développement. L'approche s'est aussi de fil à aiguille développée chez plusieurs bailleurs de fonds bilatéraux qui l'ont adoptée comme l'instrument d'aide budgétaire après la signature de la Déclaration de Paris.

Toutefois, au regard des risques engendrés par la gouvernance associée à cette « aide budgétaire globale » (Renzio, 2007), mais aussi au faible effet incitatif d'une prime versée directement au budget de l'Etat pour les responsables des politiques sectorielles (CE, cours des comptes, 2007), certains bailleurs de fonds ont délégué la gestion de leur aide budgétaire aux ministères directement en charge de la production de résultats, à travers des « aides budgétaires sectorielles ».

2.14.2. Aspect sectoriel du financement basé sur la performance

Du point de vue de l'aspect sectoriel, l'accroissement des financements mobilisés vers les secteurs sociaux depuis la moitié des années 1990, qui sont confrontés à un faible capacité d'absorption et un besoin excessif de rendre des comptes, a conduit à la réalisation d'initiatives innovantes en termes de financement basé sur les performances. D'après Fritsche et al (World Bank, 2014), les premières expériences d'introduction des forces du marché dans les secteurs sociaux (santé, éducation...) Émergent à la fin des années 1980 et au début des années 1990 dans la Province Ouest de la Zambie, dans le cadre d'un programme de cofinancement du système de santé provincial (Soeters et Nzala 1994). Plusieurs approches contractuelles de financement basées sur les reultats pour l'achat de prestations ont ensuite été mises sur pied au cours des années 2000 au Cambodge puis en Haiti. (Bhushan, Keller, et

Schwartz, 2002 ; Bhushan et al. 2007 ; Soeters et Griffi THS 2003). Cette approche va après être particulièrement théorisée sur la base de l'expérience développée au Rwanda depuis 2002 (Soeters & al, 2006), qui a été le premier pays à en faire une politique nationale par le biais d'une phase pilote implémentée dans une kyrielle de districts.

Au niveau sectoriel cette approche s'adosse sur une logique contractuelle, suivant laquelle les structures se dotent d'une autonomie de gestion, rémunérées en fonction de leur niveau d'efficacité sur des indicateurs définis à l'avance, et partiellement évaluées par des organisations de bénéficiaires. Les approches du financement basé sur la performance au sein des systèmes nationaux peuvent prendre diverses formes, selon les compromis établis avec les gouvernements nationaux. Les deux principales formes sont le paiement des institutions scolaires à l'acte, qui favorise leur autonomie de gestion et leur mise en concurrence, ou le versement de primes régulières par rapport au niveau d'efficacité obtenu sur certains indicateurs.

Le FBP va connaître une extension fulgurante grâce aux évaluations à mi-parcours des OMD (UN, 2007), (pour les structures de santé) la timide progression des résultats malgré l'accroissement significative des financements plaçant l'efficacité comme priorité centrale des programmes d'aide. Elle sera notamment émise par la BM, à travers un financement alimenté par les coopérations britannique et norvégienne (Health Results Innovation Trust Fund), qui offre aux agents de l'institution une incitation qui leur permet de doubler le montant de leurs projets en cas d'utilisation de cette approche de gestion.

Les approches de FBP au sein des systèmes nationaux ont alors pris leur envol en RDC et au Burundi (2006), au Cameroun (2008), en Indonésie (2009), en RCA (2010), en Sierra Leone (2011), puis entre 2013 et 2017 dans les pays suivants : Afghanistan, Bénin, Burkina Faso, Chad, Djibouti, Gabon, Gambie, Kenya, Kirghizstan, Laos, Lesotho, Liberia, Mozambique, Nigeria, Sénégal, Sud Soudan, Tadjikistan, Tanzanie, Vietnam, Zambie, Zanzibar et Zimbabwe.

Au Rwanda, le FBP est actuellement l'un des principaux leviers de management utilisés pour répondre à la volonté de l'atteinte des objectifs politiques dans différents secteurs sociaux. Il peut être considéré comme le nouvel outil des politiques éducatives globales financées par la Banque mondiale. Destiné à renforcer l'efficacité de l'offre de services éducatifs, il est généralement associé à la mise en place d'un système assurantiel dont

l'objectif est de pérenniser le financement de la demande. L'approche globale vise donc la diffusion d'un processus de mise en marche de l'offre et de la demande des services éducatifs au niveau local. Suivant ses promoteurs (Meesen et al, 2011), cette approche est favorable à une plus grande redevabilité, une amélioration de l'efficience, une meilleure coordination des partenaires, et s'inscrit plus globalement dans « un mouvement international puissant vers des modèles de finance publique basés sur les résultats et mieux orientés vers les clients, inspirés du New public management ». Par contre, ses détracteurs relèvent qu'il est très difficile d'associer l'évolution favorable des systèmes de santé et éducatif aux dispositifs FBR (Ireland & al, 2011). Leurs implémentations sont en réalité très liées au contexte, puisqu'elles sont réalisées au sein de systèmes très complexes.

2.15. Théorie sous-jacente au financement basé sur la performance

2.15.1. La théorie des incitations : le modèle du Principal-Agent

La notion d'intensité de l'incitation (incentive intensity) ou de puissance de l'incitation (power of the incentive) est définie comme "une mesure du degré auquel une partie s'approprie de manière fiable les recettes nettes (qui pourraient être négatives) associées à ses efforts et à ses décisions" (Williamson, 1996). De très fortes incitations sont obtenues si une partie possède des droits et garanties clairs à ses recettes nettes et est capable de structurer l'ampleur. Les faibles incitations sont obtenues si les recettes nettes sont combinées et/ou si leur ampleur est difficile à déterminer (Williamson, 1996). Les paiements adossés sur les intrants (un salaire, un budget annuel par poste) sont considérés comme de faibles incitations. Les paiements adossés sur les résultats (rémunération à l'acte, prix) sont par contre considérés comme de fortes incitatives. Il est important de souligner le rapport entre ce concept d'intensité incitative et celui de structuration des droits de propriété évoqués en amont. Il est ainsi certain que si un agent détient à lui seul les droits de décision et les droits de gain sur un actif, il est tout à fait exposé à de très fortes incitations pour toutes les actions qu'il est appelé à entreprendre sur ce dernier.

Les individus de manière générale ont des préférences disparates. En tant que tel, Il est possible que certains acteurs sociaux aient des préférences beaucoup plus conformes à l'objectif ultime de l'organisation (Van Puyvelde et al, 2012) ou à la vision du manager sur la manière d'atteindre ces objectifs (Van den Steen, 2005). Une telle correspondance des préférences entre le principal et l'agent accroît l'efficacité de l'organisation en ce sens qu'elle permet d'exploiter la motivation intrinsèque, ce qui facilite la délégation, réduit la nécessité de

mesures d'incitation ou de contrôle de haut niveau, et diminue l'occurrence d'activités d'influence (c'est-à-dire de lobbying) au sein de l'organisation (Van den Steen, 2005).

Le développement de la théorie des incitations a été une avance importante en économie pendant plus de trente années. Par économie des contrats, nous entendons les trois grandes approches théoriques dans le champ de l'économie contractuelle renvoyant conventionnellement à la théorie des incitations, la théorie des coûts de transaction et la théorie des contrats incomplets (Brousseau et Glachant, 2000).

La théorie des incitations se caractérise par deux hypothèses principales. En premier lieu, dans l'ensemble des théories contractuelles, la théorie des incitations est probablement celle qui se rapproche le plus, dans ses fondements, du modèle néoclassique (Dubrion, 2004), parce qu'elle suppose que les agents soient dotés d'une rationalité économique substantive identique à celle de l'*homo oeconomicus* de la théorie néoclassique (Baudry, 2003). Ils disposent d'une capacité de calcul illimitée, ainsi que d'une information complète qui leur permet de connaître dans tous les cas la structure des problèmes auxquels ils sont confrontés. L'information de ces agents est complète au sens où, même s'ils ne peuvent pas anticiper avec exactitude un avenir qui reste aléatoire, les agents connaissent la structure de tous les problèmes auxquels ils pourraient faire face. Ce qu'ils peuvent ne pas connaître, le cas échéant, c'est la liste des problèmes qui vont effectivement survenir et leur enchaînement. Ils se représentent alors l'avenir à partir de lois de probabilité. Ceci renvoie à un univers probabilisable, les agents imaginent les solutions les plus efficaces en fonction des différents états possibles de la nature et calculent des espérances de résultats. De tels calculs sont réalisables parce que les agents disposent de compétences illimitées en la matière, c'est-à-dire que calculer ne leur coûte rien, ni en temps ni en ressources.

En second lieu, contrairement à la théorie néoclassique, les agents ne partagent pas la même information sur les variables qui déterminent leur choix (hypothèse d'asymétrie d'information). Certains individus, les « principaux », sont sous-informés par rapport à ceux qui vont agir pour eux, les « agents ». Comme chez Williamson, les individus sont supposés opportunistes, c'est-à-dire qu'ils sont prêts à tricher pour satisfaire au mieux leur intérêt personnel. Puisque l'agent est supposé posséder des informations qui ne sont pas connues du principal, le problème à résoudre consiste à expliciter comment le principal (l'employeur) peut concevoir un système de rémunération (un contrat) qui incite un autre individu, son agent (l'employé), à agir dans l'intérêt du principal. Mettant clairement en avant l'importance des

incitations entre les agents économiques, cette conceptualisation nous semble directement imprégnée de la conception de l'organisation interne de firme défendue par Alchian et Demsetz (1972).

Les travaux de d'Alchian et Demsetz (1972) sont à l'origine du courant qui considère l'organisation comme un « noeud de contrats ». Cette étude a ensuite été prolongé en 1976 par Jensen et Meckling, véritables fondateurs de la conception de la firme comme noeud de contrats. La théorie des incitations constitue le support théorique principal de cette conception. Selon Jensen et Meckling (1976), la firme abrite l'ensemble des contrats bilatéraux conclus entre elle-même et ses fournisseurs, ses salariés, ses managers, ses investisseurs, ses clients. Mais dans cette étude, l'on met en évidence la relation entre l'employeur et les salariés. En revanche, tous ces contrats prennent la forme d'une relation dite d'agence. Une relation d'agence apparaît chaque fois qu'un individu, le principal (l'employeur) engage une autre personne, l'agent (l'employé) pour exécuter une tâche dans son intérêt, et ce en situation d'asymétrie d'information. La théorie des incitations constitue le cadre adéquat pour traiter de telles relations d'agence. En effet, selon Brousseau et Glachant (2000), cette théorie raisonne à partir d'une situation canonique dans laquelle une partie sous-informée dénommée le principal, met au point un schéma d'incitation pour conduire la partie informée l'agent soit à révéler son information privée (modèle d'anti-sélection ou sélection adverse), soit à adopter un comportement conforme à l'intérêt du principal (modèle du risque moral ou aléa moral).

Cette propriété est caractéristique des situations dans lesquelles plusieurs agents, ayant à conclure un contrat, disposent sur l'objet du contrat d'informations différentes et incomplètes, voire fausses. Il existe ainsi un cadre institutionnel dissimulé, mais compétent et bienveillant, assurant le respect des engagements pris par le principal. Ainsi toute proposition formulée par le principal est crédible pour l'agent. D'autre part, le schéma de rémunération proposé repose sur une information dite vérifiable, c'est-à-dire observable par un tiers.

L'asymétrie d'information fiable sur le caractère, la capacité de travail ou l'honnêteté d'une personne ; de même les conditions réelles d'exercice du travail ne sont que rarement spécifiées dans le détail. L'asymétrie d'information engendre souvent des comportements opportunistes de la part des individus concernés (Filleau et Marques-Ripoull, 1999). Williamson (1994) définit l'opportunisme comme l'absence d'honnêteté dans les transactions, la recherche de l'intérêt personnel stratégique par le moyen de la tromperie, de la ruse, de la

divulgarion d'informations incomplètes ou dénaturées. L'opportunisme est responsable des asymétries d'informations qui compliquent le fonctionnement de l'organisation. Williamson distingue deux types d'opportunisme : un opportunisme *ex ante* correspondant à l'anti-sélection et un opportunisme *ex post* correspondant à l'aléa moral.

L'anti-sélection : ce phénomène apparaît lorsqu'il est difficile, voire impossible, d'apprécier les caractéristiques exactes des biens ou des services qui font l'objet d'un contrat. En prenant l'exemple de la relation employeur-employé, l'anti-sélection renvoie à l'incertitude d'un employeur sur la compétence de la personne qu'il embauche. C'est ainsi qu'au cours des négociations d'un contrat de travail, les salariés qui désirent être embauchés connaissent mieux que l'employeur leur capacité exacte de travail. Sauf s'il engage des coûts importants de recherche d'informations, l'employeur est incapable de distinguer, parmi les candidats à un emploi, ceux qui ont une productivité élevée de ceux dont la productivité est faible (Koenig, 1998). S'il fixe un salaire identique pour tous, il n'attire que les agents dont la productivité correspond à cette rémunération ou à un montant inférieur. Il risque ainsi d'engager des salariés ayant une productivité très faible et n'obtenir aucun salarié très productif.

L'aléa moral : ce type de risque se présente lorsque l'un des partenaires se trouve dans l'impossibilité de vérifier le respect des engagements qui ont été pris vis-à-vis de lui lors de la signature du contrat. Ainsi, une fois le contrat de travail signé, un employeur ne peut pas complètement s'assurer que son salarié effectue correctement et en totalité le travail pour lequel il a été engagé. D'une façon générale, on parle d'aléa moral lorsque les agents profitent du fait que le contrôle de leurs comportements soit jugé trop onéreux, pour ne pas respecter leurs engagements contractuels. C'est le cas des contrats de travail non respectés par les salariés qui tirent au flanc. S'il est impossible de mesurer la contribution de chaque agent à la réalisation du gain d'une activité régie par un contrat, il est probable que chaque participant essaie de s'attribuer la part la plus importante possible de ce gain.

Jensen et Meckling (1976) sont les principaux auteurs à avoir développé la notion de relation d'agence. En fait, cette relation d'agence est très générale et couvre l'ensemble des relations entre deux individus, par exemple, la situation de l'un dépend de l'action de l'autre. Dans notre recherche, comme précédemment indiqué, on n'étudie que la relation entre les bailleurs de fond et les écoles. Les deux auteurs ont encore ajouté que si les deux parties s'engageant dans la relation ont tendance à maximiser leurs propres utilités (*utility maximizers*), il y a de bonnes raisons de croire que l'agent n'agira pas toujours dans les

meilleurs intérêts du principal. En d'autres termes, l'agent en tant que rationaliste de l'intérêt personnel tirera profit de l'incapacité du principal à surveiller tous les aspects de comportement de l'agent, qui pourra se dérober des obligations contractées.

D'une manière générale, le conflit d'intérêt entre les deux parties porte sur le niveau d'effort : le principal souhaite que l'agent fournisse un effort important alors que ce dernier, si l'effort est coûteux et qu'il n'est pas récompensé en conséquence, a intérêt à fournir un effort minimal (Raynaud, 2005). Afin d'éviter le problème de tire-au-flanc, le principal doit soit investir dans la surveillance (*monitoring*) de comportement, soit créer un contrat qui récompense l'agent en se basant sur des résultats. Comme la surveillance est souvent coûteuse et de plus en plus difficile pour le travail qui implique un degré élevé d'incertitude et de comportement discrétionnaire, le modèle standard principal-agent propose que le principal (bailleurs de fonds) a généralement intérêt à proposer un contrat qui propose une rémunération variable pour l'agent (écoles) en fonction du résultat réalisé.

Dans ce modèle, il est difficile pour le principal de prouver aux yeux d'un tiers (en particulier un tribunal) que l'agent n'a pas respecté ses engagements même si initialement le principal est capable de décrire précisément ce qu'il attend de l'agent et que ce dernier a accepté la proposition (Raynaud, 2005). Il est donc impossible d'inclure le niveau d'effort souhaité par le principal dans un contrat écrit. Puisque l'effort de l'agent n'est pas observable par le principal, le contrat doit inciter l'agent à fournir le niveau d'effort souhaité par le principal (contrainte d'incitation) et doit lui procurer un niveau d'utilité au moins égal à son utilité sans contrat (contrainte de participation). Si le principal offre un contrat avec une rémunération fixe indépendante de l'état de la nature, l'agent fournira le niveau d'effort le moins coûteux pour lui, en général le niveau d'effort le plus faible. Si le principal souhaite que l'agent fournisse un niveau d'effort plus élevé et plus coûteux pour ce dernier, le contrat proposé à l'agent devra maximiser son utilité espérée lorsqu'il choisit le niveau d'effort souhaité par le principal.

Dans la théorie du principal-agent, il y a certaines hypothèses : le principal est neutre au risque alors que l'agent est averse au risque, le coût de l'effort est croissant, l'information est asymétrique et ainsi de suite. Sous ces hypothèses, on montre qu'à l'optimum les deux contraintes sont saturées (Keser et Willinger, 2000). Dans la résolution économique standard du problème principal-agent, les systèmes de compensation remplissent la fonction d'assigner des risques et de récompenser le travail productif. Une tension entre ces deux

fonctions surgit quand l'agent a de l'aversion au risque. Car cela force souvent l'agent à soutenir le risque non désiré.

La théorie du principal-agent suggère que les incitations financières jouent un rôle très fondamental dans la motivation et le contrôle de la performance. Divers mécanismes financiers peuvent être utilisés pour aligner les intérêts de l'agent avec ceux du principal, tels que le salaire à la performance, le modèle à paiement différé, les subsides.

En résumé, la théorie des incitations avec le modèle Principal-Agent met en lumière clairement les problèmes d'incitations des salariés au travail au sein de l'organisation et puis donnent les mécanismes par lesquels les incitations financières sont supposées générer l'augmentation de l'effort des salariés. En effet, les incitations financières affectent l'attractivité ou l'utilité de divers résultats et l'effort affecte la probabilité de réaliser ces résultats. Ainsi, les incitations financières augmentent le désir d'un individu d'accroître la performance et le salaire concomitant. Alternativement, ce désir motive les individus à exercer l'effort coûteux parce que les augmentations de l'effort sont présumées mener directement aux augmentations de la performance prévue.

L'analyse économique souligne la nécessité de baser les rémunérations sur des mesures de performance, et donc de faire supporter un risque à l'employé, afin d'inciter celui-ci à fournir un effort suffisant (Aubert et Aubert-Monpeyssen, 2005). Cette idée est conforme à celle de la théorie des attentes et du modèle principal-agent parce que ces théories donnent les mécanismes par lesquels les incitations financières sont présumées causer une augmentation de l'effort des salariés au travail au moment où il y a une asymétrie d'information au sein de l'organisation.

En conséquence, la théorie des incitations et la théorie du principal-agent se concentrent sur la façon de motiver l'agent (l'employé) pour poursuivre certains objectifs de comportement (Gerhart et Milkovich, 1992). Dans ce cas, les incitations financières augmentent le désir d'un individu qui l'incite à faire des efforts coûteux parce que l'augmentation de l'effort est présumée aboutir directement à l'accroissement de la performance prévue et donc au salaire concomitant. Dans certains cas, en revanche, la théorie du principal-agent est différente de la théorie des attentes. D'une part, selon Gerhart et Milkovich (1992), la théorie du principal-agent se concentre plus sur le choix spécifique dont le système de gouvernement (souvent la compensation) sera le plus efficace à utiliser, et sur le

compromis risque-récompense. Le dernier signifie que, pour obtenir la rémunération variable et incitative, les employés doivent supporter les risques. D'autre part, la théorie du principal-agent identifie explicitement l'importance de processus de l'échange entre les deux parties. En effet, le principal conçoit les contrats incitatifs (les incitations monétaires) pour induire les agents qui ont une aversion pour le risque et pour l'effort à exercer des niveaux d'effort plus élevés et pour sélectionner ces agents basés sur leurs capacités.

2.15.2. La théorie de l'agence

La théorie de l'agence fait référence à la problématique de la multiplicité d'intérêts qu'on peut observer parmi les principaux acteurs (ou agents) d'une organisation et qui tirent leur origine des asymétries d'informations entre les agents. On peut ainsi distinguer les dirigeants (agents) et les actionnaires ou créanciers (principaux). Le fait que les objectifs soient divers implique la mise en place d'un équilibre de compromis pour la satisfaction des parties mises en cause.

Jensen et Meckling (1976) convoquent ainsi l'objet d'analyse de ce paradigme comme « un contrat par lequel une ou plusieurs personnes (le mandant, le principal ou les principaux) engagent une autre personne (le mandataire ou l'agent) pour accomplir une action en leur nom, ce qui implique la délégation à l'agent d'un certain pouvoir décisionnel ». Le rapport d'agence, dans cette situation, ne concerne que deux acteurs, l'une d'elle, le principal encore appelé le mandant, délègue le droit de décision à l'autre, l'agent ou mandataire. Dans les faits, cette relation renferme plusieurs caractéristiques :

- ✓ une relation d'autorité. Dans ce cas, l'agent accepte, moyennant une rétribution, de céder une partie de ses droits de décision pour réaliser la mission qui lui a été confiée, en prenant en considération les objectifs du principal.
- ✓ une asymétrie d'information. Ici, le principal ne peut évaluer précisément l'effort mis en place par l'agent. Il est face à un risque moral.
- ✓ une mise en jeu de droits de propriété. Le principal transfère provisoirement à l'agent une partie de son droit de propriété sur les actifs impliqués dans la mission déléguée.

Dans cette situation d'asymétrie d'information et d'impossibilité de rédiger des contrats complets du fait de la rationalité limitée couplée à l'incertitude, les conflits d'agence peuvent

naître simultanément aux stades pré- et post-contractuels. La théorie de l'agence s'adosse ainsi sur deux hypothèses comportementales :

- la première hypothèse postule que les individus sont en mesure de profiter du caractère incomplet des contrats, toute chose qui les positionne en situation d'asymétrie d'informations ;
- la deuxième hypothèse postule que les individus s'attèlent à maximiser leur utilité ; une situation qui crée des conflits d'intérêts. Les problèmes d'agence sont corrélés simultanément à l'incertitude, à l'observabilité imparfaite des efforts de l'agent ainsi qu'aux coûts d'établissement et d'exécution des contrats. La subtilité du travail managérial qui ne saurait faire l'objet d'une spécification précise, l'actionnaire se risque, en conséquence, à l'opportunisme du dirigeant. Dans ce sens, plus l'environnement organisationnel sera incertain, l'information asymétrique et la mesure de l'effort individuel critique, plus sera en hausse le risque de négligences préjudiciables aux intérêts des actionnaires. Le risque pour tout acteur ou institution amenée à proposer un contrat est double, le premier risque est celui de l'anti-sélection et le second risque est celui de l'aléa moral :
 - le risque de l'anti-sélection, ou sélection adverse, est corrélé à l'existence d'asymétrie d'information ex-ante. Les acteurs ne disposant pas toujours du même niveau d'information et connaissances, l'agent est susceptible d'exploiter l'information privée qui est à sa portée pour pouvoir établir un contrat au mieux de ses propres intérêts.
 - le risque d'aléa moral, ou de hasard moral, est associé à l'asymétrie d'information

Ex-post. Les acteurs des différentes parties ne disposant pas toujours du même niveau d'information, de connaissances et de compétences face à un problème posé, l'agent aura tendance à agir au mieux de ses propres intérêts dans le mandat de gestion qui lui est confié. Cette action est rendue possible aussi en raison de l'incapacité par le mandataire d'exercer le contrôle sur la valeur des décisions prises par le mandaté. Une présentation synthétique de la théorie de l'agence est ainsi proposée par Eisenhardt ainsi qu'il suit :

Tableau 1:Aperçu général de la théorie de l'agence

Idée principale	Les relations principal-agent doivent refléter une organisation efficace de l'information et des coûts de prise en charge du risque
Unité de l'analyse	Contrat entre principal et agent
Hypothèse concernant les individus	Aversion au risque Intérêt personnel Rationalité limitée
Hypothèse concernant les organisations	Conflit partiel d'objectifs entre les participants L'efficacité comme critère d'efficacité Asymétrie d'information entre le principal et l'agent
Hypothèse concernant l'information	L'information est un produit qu'on peut acheter
Les problèmes liés aux contrats	L'agence (risque moral et anti-sélection) Partage de risque
Domaine de problème	Les relations dans lesquelles le principal et l'agent ont des Objectifs et des préférences quant au risque qui diffèrent.

Source : Eisenhardt 1989

Si l'on suppose que des individus rationnels décident de l'utilisation des actifs pour poursuivre leurs objectifs (Coleman et Fararo 1992), il est tout aussi évident que les droits de propriété peuvent être élaborés de façon à booster les individus à se comporter selon les souhaits d'un autre individu ("principal-agent"). Ce mécanisme se fait à travers le "contrat", qui est en réalité un compromis institutionnel spécifiquement utile dans la mesure où il instaure un accord entre un nombre précis de parties sur un ensemble spécifique de comportements. Bien que cela relève de la microéconomie (Laffont et Martimort, 2009), il est important de relever que le contrat fait toujours partie d'un environnement institutionnel existant (Brousseau et Glachant, 2002). Cet état de chose met en relief l'importance d'une analyse globale des compromis institutionnels et la place des idées de la NEI pour les études autour du FBP. Si les systèmes éducatifs peuvent être appréhendés comme des arrangements institutionnels dont le but ultime est d'intéresser et coordonner les agents économiques impliqués dans la production de résultats en matière d'éducation, la question de la

performance des systèmes éducatifs peut alors être perçue comme la recherche des arrangements institutionnels qui garantissent le bien-être tout en prenant en considération les ressources disponibles.

Le FBP se positionne comme un essai de proposition de solution à la problématique principal-agent. Il a pour objectif d'aligner les objectifs du "principal" avec ceux de l'"agent" à travers l'imposition d'une incitation pour l'« agent » de continuer l'objectif du "principal" comme son propre but. Dans la forme brute du FBP, le principal détermine ex-ante quels résultats obtenus par l'agent, et qui définiront la performance, seront rémunérés (Pearson, 2011). Au cas où l'agent ne vient pas à atteindre les objectifs de performance, la rétribution sera affectée, automatiquement dans la plupart des cas, sans prendre en considération les raisons de l'échec.

L'idée centrale est de promouvoir la dynamique vers les résultats en associant les incitations aux résultats désirés et en stimulant une attitude entrepreneuriale par biais du personnel et des gestionnaires. Tout ceci se fait grâce à l'établissement d'un ensemble de garanties contractuelles très explicites entre les divers acteurs. Les rétributions ne sont pas toujours proportionnelles aux coûts de production de services réels, mais ont pour but d'investir dans les services de base et de changer le comportement, tout en tirant le meilleur des ressources existantes du système scolaire.

Théoriquement, le FBP peut être perçu comme une tentative de proposition de solutions aux challenges du modèle standard de la corrélation principal-agent avec risque moral en estimant que l'agent a deux foyers de motivation : une motivation monétaire standard et une motivation non monétaire qui est fonction du but. Dans ce sens, l'utilité des travailleurs s'accroît non seulement du moment où les incitations financières augmentent, mais aussi du moment où les objectifs sont atteints. A la suite de Corgnet et al. (2018), l'implication est que les agents ont une antipathie aux échecs dans le domaine non monétaire. Cette situation implique que la perte d'utilité causée par certains écarts par rapport à l'objectif à atteindre est plus élevée que le gain d'utilité en lien avec une production supérieure à l'objectif dans la même mesure. L'apport théorique du FBP consiste à élargir le modèle principal-agent, à une situation dans laquelle le mandant peut fixer des incitations monétaires (une rétribution fixe et une rétribution au rendement) et non monétaires (des objectifs non liés au salaire).

2.15.3. Théorie de la motivation

Qu'est-ce que la motivation ? La motivation est définie comme « le processus par lequel un individu confère à son action une intensité, une direction et une persistance, en vue d'atteindre un objectif donné » (Robbins et al., 2006). Nous rappelons que ces éléments (une intensité, une direction et une persistance ou une durée de l'effort) constituent un effort que nous avons exposé dans le chapitre I. Donc, la manifestation la plus proche de la motivation est l'ensemble des efforts attendus. La motivation est donc une clé du succès aussi bien des entreprises que des individus dont l'objectif motivé est promu à une belle réussite, de même qu'une organisation qui sait gérer la motivation des salariés a des chances d'être plus performante que ses concurrentes. Cette conception suppose qu'il existe un lien de causalité entre motivation et réussite (Alexandre-Bailley et al., 2006).

2.15.3.1. Motivations intrinsèques et extrinsèque

Selon la théorie de l'autodétermination, l'archétype de la motivation autonome est la motivation *intrinsèque* (Gagné et Deci, 2005). Un comportement intrinsèquement motivé est un qui est propulsé par l'intérêt authentique d'une personne pour l'activité elle-même (Deci et Ryan, 2012a ; Gagné et Deci, 2005). *A contrario*, une activité qui n'est pas en soi intéressante pour une personne nécessite une motivation *extrinsèque* pour qu'elle soit faite par cette personne (Deci et Ryan, 2012a ; Gagné et Deci, 2005). Ainsi, la mise en action de cette activité inintéressante dépend d'une perception de contingence entre le comportement demandé et une conséquence positive que la personne pourra retirer d'avoir fait ledit comportement (Gagné et Deci, 2005). Une telle conséquence peut être une récompense matérielle tangible tout comme elle peut être une approbation implicite (Gagné & Deci, 2005). Le comportement sera qualifié de « régulé externe », c'est-à-dire initié et maintenu par des contingences extérieures à la personne. Par opposition à la motivation intrinsèque, la régulation externe est l'archétype de motivation extrinsèque (Gagné et Deci, 2005). Deux types de motivations peuvent être distinguées : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Des interactions sont effectives entre les deux entre les deux. Il est toutefois important de souligner que les incitations financières peuvent générer des effets négatifs sur la motivation intrinsèque des salariés.

Intégrer les incitations de l'agent sur les objectifs du principal est synonyme de transformer ses droits de propriété afin qu'il internalise, tout au moins de façon partielle, les coûts et les avantages qui proviennent de son attitude. La motivation indique donc les raisons,

au-delà des traits personnels, qui poussent un individu vers un but (Bowen et, Zwi ,2005). Frederick Herzberg dans ses recherches sur les fondamentaux de la motivation différencie la motivation intrinsèque de la motivation extrinsèque (Willis, 2014).

La motivation d'une personne à adopter un comportement est intrinsèque si seulement l'idée d'adopter ce dernier est mise en valeur par soi. Il s'agit d'une motivation inhérente au travail, c'est-à-dire le plaisir tiré du travail en soit (Zida et al, 2017). Elle permet à un individu non seulement de « bien » se sentir à l'aise dans son poste de travail, mais aussi dans ses performances. L'autonomie est l'enjeu intrinsèque le plus récurrent dans la littérature qui s'aligne sur la construction de la motivation (Willis, 2014). Elle aide à la structuration du travail et permet de répondre de façon créative aux besoins des populations. En outre, la motivation intrinsèque trouve son épanouissement du moment où le niveau de challenge rattaché à la tâche participe au sentiment d'accomplissement et de satisfaction de celle-ci.

La motivation à adopter une attitude ou un comportement est dite extrinsèque si cette attitude permet d'atteindre un objectif donné de l'attitude adoptée. Plusieurs chercheurs mettent en lumière le fait qu'en implémentant un système d'incitation, on peut saper la motivation intrinsèque de l'agent (Zida et al, 2017). Dans une relation mandant-mandataire par exemple, un contrôle plus sérieux et plus strict est appréhendé par l'agent comme un signe de méfiance ; si un contrat tacite existe entre le mandant et l'agent, l'agent a la possibilité de réagir en amenuisant son effort de travail (Frey, 1993). La corrélation entre la motivation intrinsèque et extrinsèque est en grande partie une problématique empirique. L'importance de la motivation extrinsèque dans les activités professionnelles est grandement présente dans la littérature (Sansone et Harackiewicz, 2000).

2.15.3.2. Lien motivation – performance

Maintenant que nous avons exposé ce que sont la motivation et la performance, nous sommes rendus à décrire comment elles interagissent l'une avec l'autre. D'une part, nous verrons que leur relation varie selon les types de motivation de même que les types de performance qui sont observés. D'autre part, nous constaterons que la perspective d'analyse temporelle linéaire qui est habituellement utilisée n'est pas nécessairement la meilleure pour expliquer la relation entre la motivation et la performance ; nous décrirons une relation spirale pour y suppléer.

2.15.3.3. Types de motivation et performance sur les types de tâche

Les recherches ont démontré que l'effet de la motivation sur la performance dépend du type de motivation et de performance dont il est question. Concrètement, les études scientifiques ont établi que la motivation autonome est associée avec davantage de performance pour des tâches relativement complexes, alors qu'il n'y a pas ou peu d'avantage pour la motivation contrôlée lorsque des tâches mondaines sont impliquées (Amabile, 1982 ; Grolnick & Ryan, 1987). Dans la même veine, la motivation intrinsèque amène une meilleure performance sur des tâches qui sont intéressantes, alors que la motivation extrinsèque autonome suscite une meilleure *performance* sur des tâches qui ne sont pas en elles-mêmes intéressantes, mais qui sont importantes et qui requièrent de la discipline et de la détermination (Baard et al., 2004 ; Koestner et Losier, 2002). De plus, comme toutes les tâches moins intéressantes ne sont pas nécessairement importantes non plus, mais doivent tout de même être réalisées, la motivation extrinsèque contrôlée peut alors s'avérer utile pour susciter un certain gain de performance (Losier et Koestner, 1999). Justement, Deci et Gagné (2005) en sont venus à penser que la motivation contrôlée conduit à une moins bonne performance sur des tâches heuristiques (c'est-à-dire, qui requièrent une réflexion exploratoire et hypothétique) que la motivation autonome, mais qu'elle conduit à une même ou une meilleure performance à court terme sur des tâches algorithmiques (c'est-à-dire, qui requièrent l'application d'une suite finie de règles et d'opérations élémentaires). Ainsi, la documentation scientifique met en évidence le fait qu'il importe de distinguer le type de motivation dans la relation entre la théorie de l'autodétermination et la performance. On ne pourrait pas traiter la motivation comme une variable unitaire.

2.15.3.4. Perspective temporelle de la mesure de la performance et de la motivation

La performance indique un concept volatile qui présente une grande variance intra-personnelle (Dalal et Hulin, 2008). Par conséquent, différents niveaux d'analyse peuvent potentiellement conduire à des structures de covariance différentes et à des interprétations différentes du sens et des fonctions des comportements motivés au travail (Dalal et Hulin, 2008). Penchons-nous sur deux analyses différentes : une dominante, le linéaire ; et une alternative, la spirale. Séquence autre que la séquence linéaire typique motivation performance, pour un même temps de mesure.

2.16. Mécanismes de fonctionnement du Financement Basé sur la Performance

2.16.1. Les acteurs de mise en œuvre du PBF Education

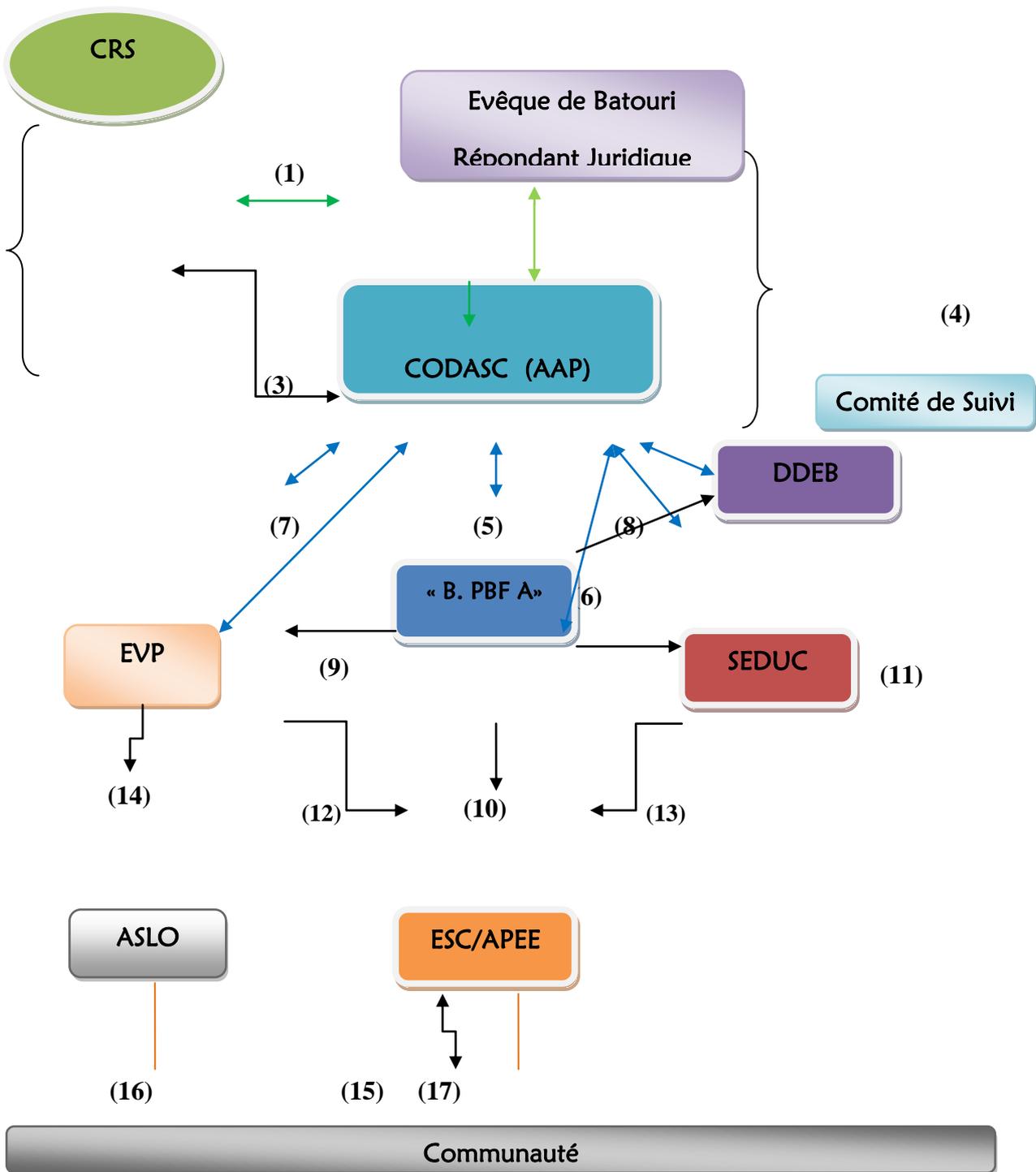
Le concept du PBF met en place un système de relations entre différents intervenants. Outre les partenaires financiers et d'exécution qui valident le projet et définissent les modalités pratiques de sa mise en œuvre, il y a lieu de distinguer en ce qui concerne les différents intervenants de terrain et ce, suivant le principe de séparation de pouvoir du PBF, quatre niveaux de responsabilité :

- ◆ l'acheteur : l'Agence d'Achat des Performances (AAP) c'est la structure qui assure la mise en œuvre du projet ;
- ◆ le Prestataire : toutes les structures qui signent un contrat de collaboration ou de service avec l'AAP ;
- ◆ le Régulateur : l'Etat (Dans le cadre de ce projet le SEDUC sera contractualisé pour remplir les obligations de la régulation puisque ce travail correspond à l'une de ses responsabilités pour les Etablissements Scolaires Catholiques (ESC);
- ◆ le Bénéficiaire : la Communauté.

Nous présentons ici, une vue d'ensemble de la structuration de la mise en œuvre du projet comme suit :

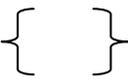
- ❖ Le Partenaire Financier ou (PF)
- ❖ Le Diocèse de Batouri ou (DB) (Partenaire d'Exécution) constitué à son tour de :
 - ◆ CODAS Caritas de Batouri (CODASC-AAP)
 - ◆ ESC (Etablissements Scolaires Primaires Contractés (ESC/APEE/Conseil d'Ecole, Etablissements Scolaires Secondaires Contractés (ESC/APEE/Conseil d'Etablissement) ;
 - ◆ Equipe de Validation des Performances (EVP) ;
 - ◆ Associations Locales (ASLO) ;
 - ◆ Régulateur (SEDUC)
 - ◆ « Batouri PBF Academy » (B.PBF-A), pour la formation des acteurs de mise en oeuvre.

Figure 6: Structure des acteurs de l'opérationnalisation du PBF



Source : Académie PBF Batouri

Légende :

- contrat de partenariat entre le PF et le PE (1) 
- mandat d'exécution entre le DB et le CODASC (2) 
- lien de collaboration sur l'exécution du projet (3) 
- membres du Comité de suivi (4) 
- contrat de service entre le CODASC et les prestataires (BPBFA, ES, EVP, SEDUC : 5, 6, 7, 8 et 9) 
- formation en PBF des ES et ASLO (10, 11) 
- liens de vérification ou de supervision (12, 13) 
- liens d'accompagnement sur l'enquête communautaire (14) 
- lien de collaboration entre l'ESC et la communauté (15)
- lien d'appartenance (16, 17)

2.16.1.1. Le partenaire financier (PF)

CRS est le partenaire financier dans la mise en œuvre du projet. Il signe un contrat de partenariat relatif à l'exécution de l'ensemble des activités du projet PBF Education.

2.16.1.2. Le partenaire execution (pe), Diocese de Batouri (DB)

Le Diocèse de Batouri est le partenaire d'exécution du projet. L'Evêque de Batouri ou son représentant signe un contrat de partenariat relatif à l'exécution de l'ensemble des activités du projet PBF Education. Et agit en tant que répondant juridique.

Il a délégué l'exécution effective des activités au CODASC qui agit en ses lieux et places.

2.16.1.3. Le CODASC (AAP)

Le CODASC est la structure de coordination des activités du projet. Il reçoit un mandat d'exécution du projet de l'Evêque de Batouri, dans les termes contenus dans les accords entre le partenaire financier et le Diocèse de Batouri. Il met en place en son sein, la

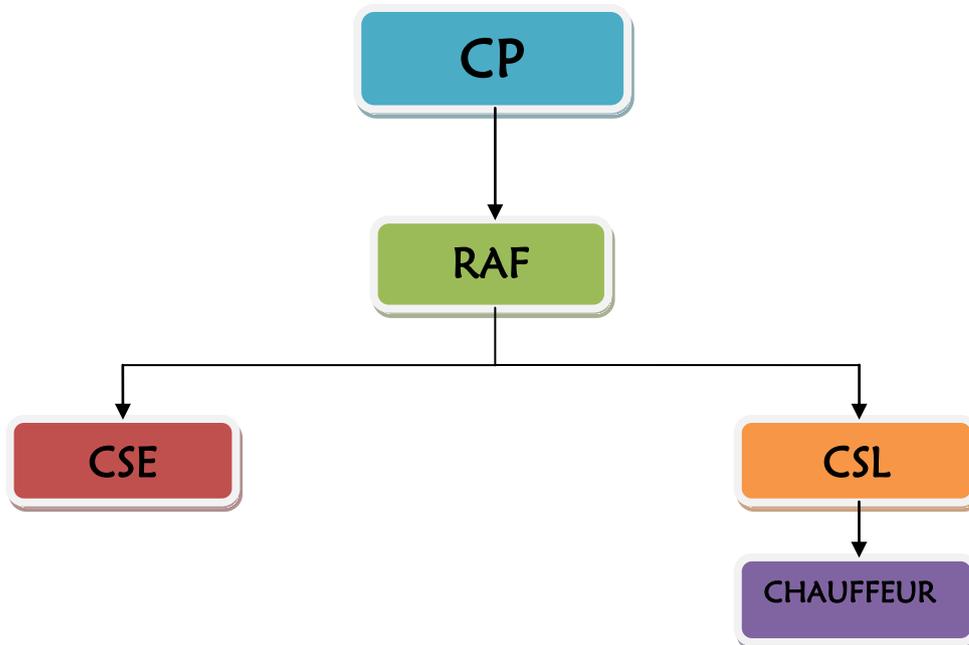
structure de Coordination de la mise en œuvre du Performances Based Financing de l'Education. Cette structure de Coordination qui est dirigée par le Coordinateur du projet, joue le rôle de l'Agence d'Achat des Performances (AAP) et rend compte de son travail au Comité de Suivi (CS) et au répondant juridique du projet.

2.16.3.1. Composition du CODASC (AAP)

Le CODASC (AAP) est composé de :

- ◆ 01 Coordinateur du Projet (CP) ;
- ◆ 01 Responsable Administratif et Financier (RAF) ;
- ◆ 01 Chargé du Suivi-Evaluation de la mise en œuvre du projet (CSE) ;
- ◆ 01 Chargé des Statistiques et de la Logistique (CSL) ;
- ◆ 01 Chauffeur (CH).

Figure 7: Structure organisationnelle du CODASC



Source : Academie PBF Batouri

2.16.3.1.1. Attributions du personnel de mise en oeuvre (AAP)

2.16.3.1.1.1 Le Coordinateur du projet (CP)

Le CP est chargé de :

- ◆ planifier et organiser toutes les activités de coordination et de réunion du Comité de suivi, des partenaires et acteurs de mise en œuvre du projet ;
- ◆ faire former tous les acteurs de mise en œuvre aux meilleures pratiques du PBF ;
- ◆ valider les business plans des prestataires ;
- ◆ signer les contrats des prestataires (Etablissements scolaires, Batouri PBF Academy, Equipe de validation des performances, Régulateur ou Superviseur, Associations Locales) ;
- ◆ faire valider les performances des établissements scolaires sous contrat ;
- ◆ suivre et évaluer l'application des meilleures pratiques du PBF dans les structures contractées ;
- ◆ faire le monitoring et le reporting de toutes les informations liées aux activités du projet (narratif et financier) ;
- ◆ assurer la communication et représentation du projet, ainsi que les échanges avec les représentants du bailleur ;
- ◆ effectuer toutes autres tâches à lui assignées par la hiérarchie dans le cadre du projet.

2.16.3.1.1.2. Le Responsable Administratif et Financier (RAF)

Le RAF est chargé de :

- ◆ gérer le service administratif et financier de l'AAP. Ce qui signifie l'organisation administrative des activités du personnel et des prestataires (rédiger et suivre l'exécution des contrats) ;
- ◆ veiller à l'application des procédures ;

- ◆ gérer les finances du projet (préparer le budget et le forecast et faire le suivi de l'exécution du budget) ;
- ◆ payer les prestataires. Il est ici, question de :
 - dresser un état de coût compilant les performances quantitatives de chacun des ES contractés après validation,
 - notifier les différents ES du paiement à effectuer,
 - procéder audit paiement en espèce ou par virement,
 - régler les honoraires des DDEB/DDES, de l'ESPBF, de l'EVP et des ASLO suivant les termes des leurs contrats,
- ◆ assurer les décaissements pour tous les besoins de service et des activités
- ◆ tenir la caisse ;
- ◆ passer les écritures comptables ;
- ◆ produire les rapports financiers.
- ◆ effectuer toutes autres tâches à lui assignées par la hiérarchie dans le cadre du projet.

2.16.3.1.1.3. Le Chargé du Suivi-Evaluation (CSE)

Le CSE est chargé de :

- ◆ faire respecter par les prestataires les termes de leurs contrats ;
- ◆ assurer l'application des meilleures pratiques du PBF ;
- ◆ veiller à l'application des normes de l'éducation ;
- ◆ veiller au respect de la voix de la communauté ;
- ◆ veiller à la bonne exécution des Business plan par les ES ;
- ◆ vssurer la contre vérification des déclarations des performances ;
- ◆ évaluer les résultats et l'atteinte des objectifs du projet ;
- ◆ analyser les résultats par rapport aux prévisions et formuler des recommandations ; suivi de l'application des recommandations etc....
- ◆ effectuer toutes autres tâches à lui assignées par la hiérarchie dans le cadre du projet.

2.16.3.1.1.4. Le Chargé des Statistiques et de la Logistique (CSL)

Le CSL est chargé de :

- ◆ dresser l'état des résultats ou performances par ES

- ◆ compiler tous les résultats ou performances par ES ;
- ◆ assurer la gestion du véhicule du projet (assurance, carte grise, carburant, location, vignette, réparations, mise à disposition du véhicule pour les activités du projet, suivi du livre de bord du véhicule) ;
- ◆ effectuer toutes autres tâches à lui assignées par la hiérarchie dans le cadre du projet.

2.16.3.1.1.5. Le Chauffeur (CH)

Le CH est chargé de :

- ◆ conduire le véhicule pour les besoins du projet,
- ◆ veiller à la déclaration des pannes, au suivi des réparations et à la propreté du véhicule ;
- ◆ tenir à jour et remplir le livre de bord au début et à la fin de chaque mission ou déplacement etc... ;
- ◆ effectuer toutes autres tâches à lui assignées par la hiérarchie dans le cadre du projet.

2.16.4. Missions du CODASC (AAP)

La principale mission du CODASC (AAP) est l'incitation à la performance par l'achat des prestations identifiées des établissements scolaires primaires et secondaires (ES/APEE/CE/CE), du régulateur ou superviseur du primaire et du secondaire (SEDUC), des associations locales (ASLO), de l'équipe de vérification des performances (EVP), de la structure de formation le « Batouri PBF Academy » (BPBFA).

2.16.4.1. Les principales activités du CODASC (AAP)

Elles sont les suivantes :

- ❖ organiser l'exécution des activités du projet ;
- ❖ organiser les activités de coordination et les réunions du Comité de Suivi ;
- ❖ signer les contrats de collaboration ou de service avec les prestataires ;
- ❖ payer les prestations des acteurs contractés ;
- ❖ faire le monitoring et le reporting.

Organiser l'exécution des activités du projet

- ◆ orienter, stimuler et subventionner la mise en œuvre des indicateurs attestés dans le but de réaliser les objectifs du projet ;
- ◆ stimuler le maintien d'un niveau adéquat de qualité professionnelle, à travers l'attribution aux ES d'un bonus de qualité ;
- ◆ identifier les problèmes, discuter de ces derniers avec les concernés et proposer les solutions éventuelles au CRS et aux prestataires contractées ;
- ◆ veiller à la mise en œuvre parfaite du projet

Organiser les activités de coordination et les réunions

- ◆ organiser chaque mois une réunion de service pour évaluer les activités du CODASC dans le cadre de la mise en œuvre du projet ;
- ◆ organiser tous les trimestres une réunion de coordination entre le CODASC et certains acteurs de mise en œuvre contractés tels que : l'EVP, le « B PBF A » et le SEDUC. Cette réunion aura pour but d'évaluer le niveau d'appropriation du projet par les ES, de faire les recommandations y relatives, préciser les remédiations éventuelles à faire ainsi que les responsables de celles-ci.

Signer les contrats de collaboration ou de service avec les acteurs (ES, EVP, SEDUC)

Les contrats sont signés trimestriellement, c'est-à-dire que le CODASC (AAP) établira trimestriellement des états de paiement pour chacun des prestataires.

Pour les ES, les contrats seront signés à la suite des validations de leurs Business Plan.

Pour l'EVP et le SEDUC, les contrats seront signés sur la base du cahier de charge de chacun des prestataires.

Ledit cahier de charge concernera pour :

- ◆ l'EVP, le nombre d'ES à valider les performances, le nombre d'ASLO à suivre pour l'enquête communautaire, l'engagement de l'EVP au respect de la véracité des vérifications ;
- ◆ le SEDUC, les indicateurs à réaliser au cours du trimestre.

Payer les prestations des acteurs contractuels

L'évaluation quantitative de la performance revient au CODASC (AAP) bien qu'il soit assuré par l'EVP au cours de la vérification séquentielle et trimestrielle. Elle est la base du suivi d'une série d'indicateurs de performance. En contrepartie des services prestés, l'entité contractualisée reçoit de l'AAP des subsides liés à la performance, telle que mesurée par les indicateurs. Ces subsides servent principalement à couvrir les charges telles que portées dans le Business Plan lesquelles doivent être exécutées comme prévu.

Le CODASC doit s'assurer de ce que les subsides payés aux ES sont basés sur des activités réellement effectuées. Cela comporte deux types de vérification : la vérification des registres (ou Documents de Base) effectuée par l'EVP associée aux enquêteurs locaux (ASLO) dans les ménages des parents d'élèves.

Faire le monitoring et le reporting

Le CODASC doit :

- ◆ se rassurer de la véracité des informations reçues des établissements scolaires à travers l'EVP. Dans cette optique, le CODASC doit vérifier sur le terrain directement et indirectement les informations reçues des prestataires et les comparer avec les fiches de validation. Cette vérification se fera de manière inopinée ;
- ◆ évaluer la satisfaction de la population par rapport aux prestations fournies par les ES, à travers des enquêtes de vérification et de suivi, qui sont effectuées trimestriellement par des associations locales dans chaque zone de responsabilité ;
- ◆ organiser la contre-vérification du travail des EVP et des ASLO ;
- ◆ analyser l'évolution des prestations des établissements scolaires contractées ;
- ◆ assurer le suivi des prestataires, des supports d'informations des ES et de collecte des données pour enquêtes.
- ◆ planifier et organiser toutes les activités de coordination et de réunion des partenaires et acteurs de mise en œuvre du projet ;
- ◆ signer les contrats des prestataires, du régulateur et des Associations Locales (ASLO) ;

- ◆ Payer les performances des établissements scolaires après vérification du service financier ;
- ◆ suivre et évaluer l'application des meilleures pratiques du PBF dans les structures contractées ;
- ◆ faire le monitoring et le reporting de toutes les informations liées aux activités du projet (narratif et financier).
- ◆ compiler toutes les données des ES, des activités réalisées et financières afin de rédiger le rapport narratif et financier de la période concernée.

Le comité de suivi

Dans le cadre de la mise en œuvre du projet de financement basé sur les performances, il est mis en place un Comité de Suivi. Le comité se réunit une fois par semestre.

Attributions du CS

Ce comité est chargé de :

- ◆ assurer le suivi semestriel de la mise en œuvre du projet ;
- ◆ examiner et valider les plans opérationnels et rapports périodiques du CODASC (AAP) ;
- ◆ apprécier le rôle du CODASC (AAP) dans l'exécution du projet ;
- ◆ valider sur proposition des DDEB/DDES, les bonus d'équité après avoir eu l'avis de du CODASC (AAP) par rapport aux implications budgétaires ;
- ◆ apprécier le manuel d'exécution et d'autres outils utilisés par l'approche PBF ;
- ◆ identifier des bailleurs potentiels ;
- ◆ assurer l'arbitrage en cas des différends entre le CODASC (AAP) et une partie contractée ;
- ◆ faire le plaidoyer auprès des autorités au niveau national afin de pérenniser l'approche PBF dans l'éducation.

Composition et Rôle du Comité de Suivi (CS)

Le projet PBF Education touche à un domaine régalién de l'Etat et exige par conséquent une approche participative du suivi avec l'administration de l'éducation de la Kadei et la communauté. Le SEDUC étant outillé pour la supervision pédagogique des établissements scolaires maternels primaires et secondaires catholiques, il pourra communiquer au CODASC et au Comité de Suivi à toutes fins utiles toute information qui pourrait lui permettre de veiller à l'application des normes dans le cadre de la mise en œuvre du projet.

Il est composé de :

- ◆ 01 Evêque de Batouri ; Président
- ◆ 01 Représentant du CRS : vice-président
- ◆ 01 Délégué Départemental MINEDUB : membre
- ◆ 01 Coordinateur du CODASC : membre
- ◆ 01 Coordinateur du projet : membre
- ◆ 01 Responsable SEDUC : membre
- ◆ 01 Responsable Administratif et Financier de l'AAP ; rapporteur

Il a pour rôle de :

- ◆ suivre le niveau de réalisation des indicateurs, des activités et le niveau de réalisation des résultats.
- ◆ échanger et partager les expériences ;
- ◆ élaborer les rapports de réunion avec recommandations au CODASC (AAP) ;

Se réunir tous les 03 mois, la première réunion ayant lieu au démarrage du projet.

2.16.4.2. Les ESC/APEE/CE/CE

Les Etablissements Scolaires (ESC)

L'établissement scolaire contractualisé constitue en lui-même un projet qui génère des revenus en vue de couvrir ses dépenses de fonctionnement et d'investissement. Il est administré par le Conseil d'Ecole (CE) et la Direction d'Ecole (DE) et dispose en son sein d'un organe d'accompagnement (Association des Parents d'Elèves et Enseignants-APEE).

Chaque établissement scolaire réalise des performances qui sont les indicateurs répertoriés sur les fiches de validation et présentés à l'équipe de vérification des performances (EVP) contractées par le CODASC (AAP).

Le contrat trimestriel précise les procédures et les obligations des deux parties. Le contrat n'est signé par l'AAP que moyennant remise préalable par le prestataire d'un business plan, élaboré en collaboration avec son APEE. Il s'agit d'un plan indiquant, pour chaque domaine d'activité (scolarisation, réussite scolaire, gestion des ressources humaines, gestion financière, etc...)

Le business plan trimestriel doit préciser l'utilisation de l'ensemble des recettes de l'ESC selon les rubriques ci-dessous :

- ◆ contexte socioéconomique de l'ESC ;
- ◆ activités de l'ESC ;
- ◆ motivation du personnel de l'ESC y compris les membres de l'APEE ;
- ◆ fonctionnement et petits investissements ;
- ◆ réserves en caisse ou à la procure diocésaine ;
- ◆ financement des activités communautaires (sensibilisation des parents d'élèves) ;
- ◆ et autres.

NB : la motivation du personnel de l'ESC, des membres de l'APEE et du CE ne devrait pas dépasser 30% des recettes propres (recettes de scolarisation y compris recette APEE et subsides du PBF) de l'ESC.

L'Association des Parents d'Elèves et des Enseignants (APEE)

L'association des parents d'élèves et des enseignants (APEE) est une entité de la communauté, en relation avec l'établissement scolaire, chargée de définir avec le conseil d'école et la direction de l'école les objectifs de l'ESC et de l'accompagner dans la réalisation de ceux-ci. L'APEE est cosignataire avec le chef de l'établissement, du Business Plan de l'ESC. Il est composé de :

- ◆ 01 président
- ◆ 01 vice président le cas échéant
- ◆ 01 trésorier

- ◆ 01 secrétaire
- ◆ plusieurs membres

Le Conseil d'école (CE)

Le CE est l'un des organes administratifs de l'établissement scolaire (ESC) maternel et primaire. Il participe à la gestion de l'ESC. Il est composé des membres de droit suivant :

- ◆ le directeur de l'école ;
- ◆ Un Conseiller Municipal (un) désigné par le conseil Municipal représentant la commune du ressort ;
- ◆ le président de l'APEE ;
- ◆ le secrétaire de l'APEE ;
- ◆ le trésorier de l'APEE.

Toutefois, le nombre approprié des membres du Conseil d'Ecole est déterminé chaque année par l'Inspecteur d'Arrondissement de l'Education de Base compétent, sur la base des éléments suivants :

- ◆ la localisation de l'école en milieu urbain, semi urbain ou rural ;
- ◆ la taille de l'école qui s'apprécie en termes de divisions, de cycle et de nombre d'élèves.

Dans tous les cas, le nombre minimum de membres du Conseil d'Ecole est fixé à dix (10) y compris les membres élus.

2.16.4.3. L'équipe de vérification des performances (EVP)

L'équipe de Vérification des Performances est constituée de professionnels de l'enseignement, experts en PBF éducation, formés au cours international sur le PBF. Elle sera contractualisée par le CODASC et sera chargée de la vérification séquentielle et mensuelle des résultats quantitatifs déclarés dans les registres.

Les vérificateurs tirent d'abord au sort un échantillon d'indicateurs contractualisés (50%) par l'ESC. Pour chaque indicateur tiré, on sélectionne 15 cas. Le choix au hasard dans les registres est fait pour les 90 jours qui précèdent la visite. Si les parents ou tuteurs des élèves choisis habitent à plus de deux heures de marche, ou dans une autre localité, le

vérificateur demande à l'association locale la plus proche de visiter lesdits parents. Au cas où les élèves proviennent d'un autre pays ou d'un département sans approche de contractualisation, il n'est pas possible de vérifier l'existence desdits élèves. A ce moment, on passe à l'élève suivant dans le registre. Si le nombre d'élèves tirés au sort et résidant à l'étranger ou dans un autre département semble anormalement important, il peut s'agir d'une réalité mais il faut aussi écarter une possibilité de fraude de IESC. Dans ce cas, le vérificateur peut seulement alerter le CODASC (AAP) qui discutera le cas avec le SEDUC. En cas de besoin, l'AAP peut faire un rapport au CS.

En dehors de cette vérification aléatoire, le vérificateur prendra 5 cas d'élèves indigents inscrits dont le financement a été retiré de la caisse d'équité.

Réalisation de l'enquête communautaire

Les vérificateurs remplissent une fiche d'échantillonnage résumant toutes les données concernant l'identification des élèves et les prestations fournies par l'ESC (inscription, notes scolaires, assiduité, etc.) et ils gardent cette fiche. Les vérificateurs remettent à l'association locale des fiches d'enquête reprenant seulement les détails nécessaires pour retrouver les élèves à enquêter (nom et prénom, commune, village, village de provenance, chef de famille) et les éléments d'enquête à vérifier au sujet desdits élèves. En distinguant ainsi les fiches d'échantillonnage et les fiches d'enquêtes, le vérificateur détient des informations que les enquêteurs ne peuvent pas connaître sans visiter les parents desdits élèves et sans parler avec eux ou au moins avec un membre de leurs familles (âge de l'élève, notes scolaires, assiduité, etc.). Une part de l'information recueillie par l'enquêteur n'a donc pour objet que de permettre au vérificateur de s'assurer que l'enquêteur a bel et bien visité les familles des élèves à enquêter.

2.16.4.4. Les ASLO

Les associations locales d'enquêtes communautaires

La vérification des prestations des indicateurs subventionnées par le CODASC (AAP).

L'EVP propose au CODASC (AAP) les associations locales à sélectionner par établissement scolaire. Trois (3) membres des ASLO sélectionnées sont formés en PBF et enquêtes communautaires au BPBFA.

Choix de l'association locale

L'AAP sélectionne une seule association locale (ASLO) par ESC. Le choix s'opère de préférence parmi les associations qui ont des objectifs liés à la lutte contre la pauvreté, la mobilisation de la communauté pour la santé et l'éducation dans leur localité. L'ASLO qui signe le contrat doit être agréée par l'administration, ou à défaut être reconnue par la commune et avoir au moins deux années d'existence. L'ASLO ne doit pas avoir de lien avec l'ESC à contrôler pour éviter des conflits d'intérêt.

Choix des enquêteurs

Les associations locales signent un contrat de service avec le CODASC (Coordinateur du sous-projet) relatif à l'exécution du contrôle communautaire de qualité. Elles constituent la voix de la communauté dans l'exécution des prestations des établissements scolaires. Le nombre d'associations contractés correspond au nombre des établissements scolaires contractualisés. Elles ont pour activités :

- ◆ mener l'enquête de satisfaction de la communauté par rapport aux prestations de la structure et prise en compte des problèmes et besoins de ladite communauté ;
- ◆ produire le rapport d'enquête et le restituer auprès de l'AAP ;
- ◆ sensibiliser la communauté (APEE/CE) sur l'importance de l'éducation des enfants.

2.16.4.5. Le SEDUC

Le SEDUC est outillé pour réguler ou superviser les ESC pour la mise en œuvre du PBF. Son staff est constitué de professionnels de l'enseignement, experts en PBF éducation, formés au cours international sur le PBF. Il sera contractualisé par le CODASC (AAP) et sera chargé de :

- ◆ accompagner les ES catholiques dans la mise en œuvre de la pastorale de l'Eglise catholique ;
- ◆ faire le suivi de la stratégie régionale basée sur la politique nationale (application des normes pédagogiques, techniques et administratives de l'éducation dans la Région de l'Est)

2.17. Le Batoutri PBF Académie

« Batouri PBF Academy » est un centre de formation agréé par le MINEFOP en gestion et spécialisé dans la formation et l'accompagnement des acteurs de mise en œuvre du PBF. Il aura un rôle important par rapport à la capacitation des acteurs de mise en œuvre. Ce qui facilitera l'appropriation du projet et du concept par ceux-ci. Il sera contracté dès le lancement du projet par le CODASC (AAP) pour :

- ◆ former tous les acteurs de mise en œuvre (ES/APEE, ASLO, Régulateurs, etc...) aux meilleures pratiques du PBF ;
- ◆ accompagner le cas échéant les acteurs de mise en œuvre ;
- ◆ former des enquêteurs sur les indicateurs à vérifier dans la communauté ;
- ◆ participer aux réunions du comité de suivi.

Les mécanismes de gestion transparente

Le projet PBF Education propose un paquet d'activités (indicateurs) à réaliser par les établissements scolaires sélectionnés et qui produiraient pour ces structures des subsides ou recettes du PBF.

Les mécanismes de gestion transparente dans le cadre du PBF se résument à :

- ◆ une formation de base sur les meilleures pratiques du PBF ;
- ◆ le montage du business plan (BP) trimestriel par l'ES ;
- ◆ l'évaluation du business plan trimestriel par le CODASC ;
- ◆ la mise en place de l'outil d'indice par l'ES ;
- ◆ le suivi d'une gestion financière transparente par le CODASC à travers le BP ;
- ◆ la déclaration mensuelle des résultats par l'ES ;
- ◆ la vérification mensuelle des résultats déclarés dans les registres par l'EVP ;
- ◆ le contrôle de qualité communautaire par les ASLO ;
- ◆ la supervision de qualité ou vérification des normes par le DDEB/DDES ;
- ◆ le suivi de la mise en œuvre du PBF dans les ES par l'ES-PBF ;
- ◆ le paiement des subsides et primes de qualité par le CODASC.

Les principes fondamentaux

Introduire les principes fondamentaux ou meilleurs pratiques du PBF et les lister.

Le concept du PBF fait valoir les onze (11) principes fondamentaux ou meilleures pratiques suivants :

L'approche de marché et de la compétition

Le PBF a pour ambition la création d'un « marché » pour le système éducatif. Cependant, il est évident que le fonctionnement des systèmes éducatifs diffère de celui des marchés commerciaux et par conséquent, il convient de mettre en place une certaine forme de régulation. Les éléments du marché qui devraient être repris en compte dans les projets de PBF sont :

- ◆ la compétition accrue et la liberté de choix pour éviter les monopoles et les relations inégales de pouvoirs.
- ◆ les paiements basés sur les services fournis (ou bien sur l'output ou la performance) plutôt que sur l'input (ou sur les intrants).

Ces deux éléments vont encourager les prestataires de l'éducation à livrer de façon efficace des services de qualité satisfaisante.

L'autonomie

Les prestataires de services sont responsables de la bonne gestion de leurs ressources. Ainsi, il est supposé que les prestataires font des choix qui créent le meilleur rapport input-output dans un contexte spécifique. En principe, les régulateurs, les donateurs et l'agence d'achat (AAP) n'interviennent pas dans la gestion de ces ressources. Les prestataires de services peuvent être soutenus en leur proposant des outils (*toolbox*) ou un renforcement des capacités. L'autonomie et la liberté de décision sur l'utilisation la plus efficace des ressources signifient aussi qu'il n'y a pas de subventions en nature mais que les paiements en espèces sont préférés.

Le contrat

L'objet du contrat est la production des services déterminés, dont la liste se réfère à tous les services préconisés par le budget. Ces services concernent la production de prestations de l'éducation scolaire (de l'enrôlement de l'élève dans un établissement scolaire à sa réussite aux examens officiels) et de prestations administratives (gestion des finances de l'ESC, du personnel, des supervisions, des enquêtes, etc.).

Le contrat dans le concept du PBF, sert d'instrument de conclusion des conventions entre le prestataire et l'acheteur des prestations. Il précise :

- les objectifs visés ;
- les délais d'exécution ;
- les engagements des parties ;
- la tarification des indicateurs ;

Les modalités de paiement des subsides et des primes de qualité....

Le contrat est signé sur la base du business plan trimestriel du prestataire qui décrit les objectifs qu'il souhaite atteindre, les stratégies qui facilitent l'atteinte de ces objectifs et les projections financières y relatives.

Le contrat est basé sur les indicateurs bien définis qui peuvent être suivis de façon objective. Chacun des prestataires de l'éducation doit être contracté individuellement pour garantir son autonomie dans la prise de décision relative à l'action qu'il s'engage à mener. L'acheteur devrait s'organiser au niveau départemental pour garantir l'harmonisation avec la situation locale (en termes de prix/équité et de priorités de l'éducation) et pour assurer la surveillance efficace de la mise en œuvre du projet. En bref : l'acheteur devrait connaître le contexte local.

Les contrats stimulent par ailleurs, la transparence et la responsabilité dans la mesure où les attentes et les engagements des parties sont bien définis.

La séparation des fonctions

Le PBF s'inscrit dans un système de relations entre intervenants qui respecte une indépendance relative de trois fonctions fondamentales :

- ◆ la fonction de production de services (prestations) ;
- ◆ la fonction de régulation du système éducatif ;
- ◆ la fonction de l'achat y inclut la vérification (le contrôle) et le financement des services (la canalisation des fonds).

Dans le projet objet du présent manuel, nous incluons à ces fonctions régaliennes du PBF, celle de la supervision de l'application des meilleures pratiques du PBF par les prestataires. Cette activité sera confiée à une équipe de supervision contractée à cet effet.

La séparation des fonctions est capitale pour atteindre le maximum d'objectivité dans l'évaluation des performances et minimiser les conflits d'intérêt.

La fonction de production de services (prestations)

La fonction de production revient aux prestataires que sont, chacun en ce qui le concerne, les établissements scolaires (écoles publiques, écoles privées, lycées), les APEE, les associations locales d'enquêtes communautaires (ASLO), la DDEB et les DDES. Les services produits sont des prestations de l'éducation, des prestations administratives (incluant les fonctions de régulation) ou des activités à réaliser à l'échelon communautaire, en proportion variable selon l'entité concernée. La DDEB de la Kadei et la DDES seront inclus dans le projet.

La fonction de régulation de l'éducation de base et des enseignements secondaires

Il s'agit de la définition de politiques et de l'édiction de normes, de l'exercice de l'autorité, de la supervision des agents, du suivi-évaluation des activités en fonction des objectifs du Plan National de Développement de l'Education, etc. Il s'agit donc de la régulation du système éducatif, et non de la contractualisation. La mise en œuvre de la politique nationale de l'éducation est en effet une entreprise plus vaste que la mise en place de la contractualisation ; en particulier, les vérifications effectuées dans le cadre de la contractualisation ne remplacent pas la supervision liée à la régulation du système éducatif. La fonction de régulation revient au MINEBASE et au MINES, son niveau central et ses extensions : le DDEB pour les établissements scolaires primaires du département et le DDES pour les établissements scolaires secondaires du département.

Dans le cadre de ce projet, le SEDUC assurera la régulation (mise en œuvre des normes) et la supervision de la contractualisation dans les ESC.

La fonction d'achat (y inclut la vérification et le financement)

Le PBF peut appuyer l'introduction d'une éducation de qualité. Pour ce faire, il y aura un lot d'indicateurs pour les DDEB et DDES à contracter. Le suivi de la performance sur la base des indicateurs entraîne la nécessité de vérifier les données fournies par les prestataires, sur place, de les recouper en cherchant l'information dans plusieurs documents lorsqu'ils existent, et de vérifier certaines assertions dans les communautés elles-mêmes, au moyen d'enquêtes menées par des associations locales. Cette vérification incombe au CODASC. Celui-ci contractualisera une équipe de vérificateurs pour l'exécution de cette activité.

La fonction de supervision de l'application par les prestataires des meilleures pratiques du PBF

Le milieu de l'éducation étant l'un des principaux lieux d'édification de l'Homme et l'un des objectifs du PBF étant la bonne gouvernance, il est par conséquent nécessaire d'accompagner les prestataires à l'appropriation des meilleures pratiques du PBF. C'est pourquoi le CODASC contractualisera une équipe de supervision (ES-PBF) de l'application par les prestataires des meilleures pratiques du PBF, sur la base des indicateurs prévus à cet effet.

On peut aussi distinguer deux (2) autres fonctions dans le cadre de la contractualisation :

- ◆ la fonction de contrôle par la population, exercée par les associations locales d'enquêtes communautaires ;
- ◆ la fonction de sensibilisation et de mobilisation des différents acteurs de mise en œuvre, exercée par le CODASC.

La vérification revêt trois volets

- ◆ la vérification quantitative des registres par rapport à la déclaration ;
- ◆ la vérification qualitative (vérification de la qualité technique des établissements scolaires ou vérification de l'application des normes par l'ES) ;

- ◆ la vérification communautaire (vérification de l'authenticité des prestations déclarées par les prestataires et évaluation de la qualité perçue par les bénéficiaires).

Exécution de la vérification quantitative

- ◆ rencontrer le Chef d'établissement et recevoir de lui, la déclaration des performances de son établissement scolaire faite sur une fiche de validation en deux exemplaires ;
- ◆ faire le tour des salles de classe et des toilettes aux heures de cours pour vérifier les indicateurs tels que : le nombre de salles de classe ayant un tableau et une chaise + bureau pour enseignant, le nombre de salles de classe ayant moins de 61 élèves et bien assis, le nombre de latrines, le nombre de latrines propres ;
- ◆ compter par classe, par sexe et par niveau, le nombre d'élèves ayant une moyenne supérieure ou égale à dix sur vingt en les regroupant selon les tranches prévues par la fiche de validation. NB : ne pas prendre en compte les élèves qui ont trois notes en moins ;
- ◆ compter le nombre d'élèves n'ayant pas un nombre d'heures d'absence valant leur élimination ;
- ◆ confronter les résultats obtenus avec ceux déclarés par l'établissement ; s'il n'y a pas concordance et que rien ne justifie la différence, refaire les vérifications avec le Chef d'établissement ;
- ◆ une fois mis d'accord avec le Chef d'établissement, corriger si nécessaire les déclarations de l'établissement scolaire au rouge sur ses fiches de validation, arrêter le montant à verser à l'établissement ;
- ◆ remettre une des deux fiches de validation au Chef d'établissement et l'autre à l'agence d'achat ;
- ◆ rédiger les rapports technique et administratif de la mission de validation.

Exécution de la vérification qualitative technique des établissements scolaires primaires

Exécution de la vérification communautaire

La vérification communautaire est exécutée par deux (2) acteurs. L'EVP qui assure l'organisation et le suivi des opérations et l'ASLO qui exécute effectivement la vérification.

Travail de l'EVP

- ◆ rencontrer le chef d'établissement ;
- ◆ procéder au tirage de l'échantillon devant servir à l'enquête communautaire ;
- ◆ remplir les entêtes des fiches d'enquête ;
- ◆ rencontrer le responsable d'Association Local (ASLO) lui remettre les fiches d'enquête et les fiches de rapport d'enquête communautaire ;
- ◆ superviser l'enquête afin de s'assurer que celle-ci est bien faite ;
- ◆ recevoir les fiches d'enquête et de rapport de l'ASLO à la fin de l'enquête
- ◆ vérifier lesdites fiches pour s'assurer que celles-ci ont été bien remplies ;
- ◆ remettre un exemplaire du rapport d'enquête à l'ASLO ;
- ◆ faire la restitution des résultats de l'enquête à l'établissement scolaire ;
- ◆ remettre un exemplaire du rapport d'enquête au CODASC (AAP) ;
- ◆ rédiger les rapports techniques de l'activité.

Travail de l'ASLO

- ◆ signer le contrat de collaboration ou de service avec le CODASC ;
- ◆ rencontrer le vérificateur quantitatif pour le retrait des fiches d'enquête ;
- ◆ enquêter chacun des échantillons tirés ;
- ◆ remplir les fiches d'enquête ;
- ◆ rédiger le rapport d'enquête ;
- ◆ transmettre au vérificateur quantitatif les fiches d'enquête et le rapport ;
- ◆ percevoir les honoraires de sa prestation.

En cas de fausses déclarations

Au moment où durant la vérification de la quantité l'EVP constate une déclaration de plus ou moins 5% de l'indicateur concerné, l'indicateur ne sera pas payé pour la période concernée. Ceci compte autant pour les ESC que pour le SEDUC (par rapport p. ex. des nombres de supervision). Une déclaration de 10% ou plus d'activités non-existantes, le bonus de qualité ne sera pas appliqué pour la période concernée. Une déclaration de 20% ou plus

donne droit à l'AAP de rompre le contrat en cours et de proposer des mesures correctrices au CS.

Au moment où les mêmes fautes se répètent dans un délai de moins d'un an, le prestataire risque être exclu du projet.

En cas de corruption des prestataires

Au moment où il existe un soupçon de fraude, de corruption ou d'abus d'utilisation de fonds à l'intérieur d'un des ESC dans le projet, toutes les activités qui lient l'AAP avec cet ESC seront suspendues jusqu'à nouvel ordre. L'équipe de l'AAP fait un rapport par écrit sur la situation auprès du CS. Le CS investigate la situation et instruit l'AAP sur la conduite à tenir.

En cas des plaintes contre L'AAP (CODASC)

Pendant l'exécution d'un projet PBF les acteurs ou les prestataires (ESC, EVP, BPBFA, SEDUC et ASLO) peuvent dans certaines situations ne pas être d'accord avec les décisions prises par l'AAP et même sur la façon dont le projet fonctionne (retard dans les paiements, mauvais calcul d'un bonus, mauvais score de qualité, comportement du personnel de l'AAP, etc.). Etant donné qu'il s'agit généralement d'un contrat entre deux parties, elles s'engagent à essayer en premier lieu de régler l'affaire à l'amiable. En cas de continuité du désaccord, lesdits prestataires ont le droit de saisir le CS qui est l'organe chargé de trancher les litiges.

Conclusion chapitre II

Le deuxième chapitre traite de la revue de la littérature. Il est structuré en trois grands mouvements. Un premier mouvement s'intéresse à l'architecture du système éducatif camerounais en insistant sur ses deux sous-systèmes francophone et anglophone. Dans ce mouvement on peut aussi retenir l'importance et la place de choix de l'éducation dans la formation du capital humain, surtout dans une perspective de croissance économique et donc de développement. (Mincer, 1958 ; Schultz, 1963 ; et Becker, 1964). Dans ce même mouvement, on souligne non seulement les logiques des dépenses publiques d'éducation qui sont étroitement liées au budget de l'Etat au sens de Berthelemy et Arestoff (2003), mais aussi elles sont liées aux financements des ménages et à ceux des partenaires au développement. Ensuite dans cette séquence on peut retenir que les performances scolaires des apprenants peuvent être liées à leurs caractéristiques individuelles, à l'environnement socio-économique et enfin à l'environnement scolaire. Le deuxième grand mouvement de ce chapitre s'intéresse aux différentes théories sur lesquels la présente étude s'adosse. On peut ainsi noter la théorie du *New Public Management* sur laquelle s'adosse le *Performance Based Financing (FPB)*. Cette théorie stipule que les principes managériaux des organisations privées doivent être transférés dans les organisations du secteur public pour plus d'efficacité et d'efficience. Dans ce mouvement on relève aussi la théorie de l'agence de Jensen et Meckling (1976). A travers cette théorie les deux auteurs mettent en exergue la notion de contrat entre une ou plusieurs personnes (le mandant, le principal ou les principaux) et autre personne (le mandataire ou l'agent) pour accomplir une action en leur nom, ce qui implique la délégation à l'agent d'un certain pouvoir décisionnel ». Ce qui généralement pour conséquence, l'asymétrie d'information, l'aléa morale et la sélection adverse. On peut aussi apprécier dans ce mouvement la théorie de la motivation au sens de (Robbins et al., 2006). Qui pense qu'elle désigne : « le processus par lequel un individu confère à son action une intensité, une direction et une persistance, en vue d'atteindre un objectif donné ». Elle se décline sous les deux aspects que sont la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Enfin, on peut apprécier la théorie des incitations au sens de Williamson, (1996). Il estime que la notion d'intensité de l'incitation (*incentive intensity*) ou de puissance de l'incitation (*power of the incentive*) est « une mesure du degré auquel une partie s'approprie de manière fiable les recettes nettes (qui pourraient être négatives) associées à ses efforts et à ses décisions ». Le troisième grand mouvement fait référence à aux mécanismes d'implémentation du financement basé sur la performance dans les écoles du département de la Kadei, en insistant

sur les différents acteurs qui interviennent dans le projet terme d'attribution et de collaboration.

CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Dans le précédent chapitre, nous nous sommes projetés dans une dynamique de compréhension et d'appropriation profonde des concepts « financement basé sur la performance » (FBP) et « Education » à la lumière d'une revue littéraire qui a clairement mis en évidence les fondements théoriques et empiriques sur lesquels s'imbrique notre réflexion. Dans le présent chapitre, il est question de spécifier les méthodes de recherche à mettre en place pour répondre aux questions de l'étude préalablement posées. En clair, il s'agit d'exposer les outils scientifiques sélectionnés pour appréhender le présumé rapport entre le PBF et la qualité de l'éducation. Dans ce sens, l'on va s'appesantir sur le type de recherche, sur le rappel de l'objet d'étude, sur la question de recherche. Par ailleurs, il sera aussi question de présenter les différentes hypothèses, ainsi que le plan de recherche qui a permis leur combinaison. Ensuite, l'on va s'atteler à décrire la méthode d'investigation, les différentes étapes de la recherche sur le terrain, qui seront constituées entre autres, des techniques d'échantillonnage, de l'échantillon, des instruments de collecte des données et leur administration, sans oublier la présentation de la technique d'analyse desdites données dans le respect de l'aspect éthique et de protection des répondants.

3.1. Le type de recherche

Cette étude est de type descriptif et évaluatif dans la mesure où la construction de la problématique lui donne une dimension descriptive. En effet, elle se donne pour mission de déterminer un effet causal. Pour le cas d'espèce, il s'agit d'appréhender l'effet probable du PBF sur l'amélioration de certains indicateurs de la qualité de l'Education dans les établissements scolaires pilotes du département de la Kadei, en s'adossant sur des données quantitatives. Pour cela, elle met en opposition deux groupes d'établissements scolaires : ceux dotés d'un programme PBF (établissement pilote) et ceux dans lesquels le PBF n'est pas implémenté.

3.2. Rappel de l'objet général, questions de recherche et hypothèses de l'étude

3.2.1. Objectif général

Cette étude a pour perspective d'évaluer l'effet du financement basé sur la performance sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires du département de la Kadei, région de l'Est Cameroun.

Plus précisément, il est question de voir si l'implémentation du PBF dans les établissements de la kadei a eu un effet positif et significatif sur la qualité d'éducation. Ou alors cela dépendrait d'autres facteurs. A ce sujet, une rétrospective a été faite sur quelques indicateurs sur lesquels s'adosse le PBF Education afin de saisir les mécanismes de fonctionnement et leur pertinence dans le programme. Ainsi, la problématique développée plus haut a permis de formuler une question de recherche principale de laquelle naîtront des questions de recherche spécifiques.

3.2.2. Questions de recherche principale

Le modèle de financement basé sur la performance améliore t-il les paramètres de la qualité de l'éducation dans les écoles primaires du département de la Kadéï ?

3.2.3. L'hypothèse générale et ses variables

Notre question de recherche nous a permis de formuler l'hypothèse générale (HG) ainsi qu'il suit :

HG : Le modèle de financement basé sur la performance impacte positivement et significativement les paramètres de la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadéï.

Afin de mieux appréhender cette hypothèse générale, nous avons jugé utile de la décomposer en deux grandes variables. Variable Indépendante (celle que nous manipulons), et variable dépendante (celle qui subit les effets de la manipulation de la première variable).

La variable à faire varier dans l'expérimentation est la Variable indépendante (VI). En effet, il s'agit d'un ensemble des facteurs que l'on va manipuler. Elle est qualifiée d'indépendante parce que ses valeurs sont décidées à priori et ne sont, ni fonction des sujets

de l'expérimentation, ni du reste de la mise en œuvre expérimentale (en réalité, quels que soient les résultats, ce sont que les modalités sélectionnées de la VI qui vont apparaître).

La Variable Dépendante (VD) est perçue comme la réponse du sujet, mais aussi comme une caractéristique de cette réponse. A titre d'exemple, il est possible de classer les réponses de façon manichéenne (bonne/mauvaise) toutefois cette classification, la plus simple, n'est toujours pas certaine : On peut en effet chercher des préférences du sujet, auquel cas le bon et le mauvais n'a un sens que très limité. De ce fait, la VD sera choisie par rapport aux hypothèses formulées et aux contraintes de la situation. La priorité étant que cette VD constitue un indicateur correct, une mesure adaptée au phénomène social mis en relief.

Au regard de ce qui précède, les deux variables se présentent ainsi qu'il suit :

- **Variable indépendante (V.I)** : Financement PBF
- **Variable dépendante (V.D)** : Qualité de l'éducation.

La manipulation de cette hypothèse au même titre ses variables trouvent leur application dans un plan de recherche.

3.2.3.1. Plan Factoriel des Variables de l'Hypothèse Générale.

Comme toute recherche, la présente est constituée de variables dont il faut étudier simultanément les combinaisons. C'est au terme de ces combinaisons que nous déciderons du plan d'expérience à adopter.

Suivant la variable indépendante de notre hypothèse générale, quatre facteurs nous ont semblés pertinents.

- financement de la scolarisation des enfants ;
- financement de la réduction du décrochage scolaire ;
- financement de la scolarisation des jeunes filles ;
- financement de la réussite scolaire ;
- financement des équipements scolaires ;
- financement de la couverture des programmes ;
- financement de la possession des manuels scolaires.

La variable dépendante reste stable, parce qu'elle va permettre d'observer l'impact de la variable indépendante sur elle. Au regard de ce qui précède, l'on obtient le plan factoriel sur lequel chaque modalité d'un facteur est combinée à chaque modalité des autres facteurs. Amin (2005) évoque les diverses conditions relatives à la formulation des hypothèses de recherche, spécifiquement lorsque les variables indépendantes et dépendantes de l'hypothèse générale ont été opérationnalisées et que leurs modalités respectives sont connues. Les combinaisons de ces modalités produisent les hypothèses de recherche. Dans le cas particulier de ce travail, les combinaisons se présentent comme suit :

Tableau 2:Plan Factoriel

VI	VD	Croisement
VI₁		VI₁ x VD
VI₂		VI₂ x VD
VI₃		VI₃ x VD
VI₄		VI₄ x VD
VI₅		VI₅ x VD
VI₆		VI₆ x VD
VI₇		VI₇ x VD

Source : Présente étude (2022)

Tableau 3:Synoptique globale

Sujet	Hypothèse générale	Hypothèses spécifiques	Variables	Indicateurs	Modalités	Outils d'investigation	Répondants
IMPACT DU MODELE DE FINANCEMENT BASE SUR LA PERFORMANCE SUR LA QUALITE DE L'EDUCATION DANS LES ECOLES PRIMAIRES DU DEPARTEMENT DE LA KADEI	. Le modèle de financement basé sur la performance impacte positivement et significativement les paramètres de la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadéi	<p>HS₁ : Le financement de la scolarisation des enfants impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadéi.</p> <p>HS₂ : Le financement de la réduction du décrochage scolaire impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadéi.</p> <p>HS₃ : Le financement de la scolarisation de la jeune fille impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadéi.</p> <p>HS₄ : Le financement de la réussite scolaire impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du</p>	<p>VI : Contribution a la compréhension du modele de financement base sur la performance</p> <p>VD : Qualité d'éducation.</p>	<p>-Financement de la scolarisation des enfants ;</p> <p>-Financement de la réduction du décrochage scolaire ;</p> <p>-Financement de la scolarisation des jeunes filles ;</p> <p>- Financement de la réussite</p> <p>-Financement des équipements scolaires</p> <p>-Financement de la couverture des programmes scolaires</p> <p>-Financement de la possession des manuels scolaires</p> <p>- la scolarisation des jeunes ;</p> <p>-le décrochage scolaire ;</p> <p>- les infrastructures ou équipements ;</p>	<p>Elevé</p> <p>Moyen</p> <p>Indécis</p> <p>Faible</p> <p>Nul</p>	-Questionnaire	<p>-Enseignants</p> <p>-Administrationchecc</p> <p>-responsables PBF</p> <p>Administration(directeurs)</p>

		<p>département de la Kadei.</p> <p>HS₅ : Le financement des équipements scolaires impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei.</p> <p>HS₆ : Le financement de la couverture des programmes scolaires impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei</p> <p>HS₇ : Le financement de la possession des manuels scolaires impacte et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles pilotes du département de la Kadei.</p>		<p>-la parité fille/garçons ;</p> <p>-les résultats scolaires ;</p> <p>-la couverture des programmes scolaires</p> <p>-la possession des manuels scolaires</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

Source : présente étude (2022).

3.4. Protocole de recherche

La présente étude est quantitative (questionnaires). L'instrument de collecte de données est adressé aux chefs d'établissements des différentes écoles. La dynamique structurelle de cette partie va s'articuler sur le site et la population de l'étude. Dans ce sens, il est question de présenter le lieu de l'étude et sa population en attachant du prix aux techniques d'échantillonnage, à la constitution de l'échantillon, à l'élaboration de l'instrument de collecte des données, et à la présentation de la technique d'analyse des données recueillies sur le terrain, dans le strict respect de l'aspect éthique et de la protection des participants.

3.4.1. Présentation du site de l'étude

La Région de l'Est est peuplée de 312 444 habitants (230 000 hôtes et 82 444 réfugiés) et compte parmi les régions les plus démunies du Cameroun. Pourtant, ses potentialités naturelles contrastent avec le faible niveau de développement économique de ses populations et surtout l'extrême pauvreté de celles-ci. Ceci étant, personne ne s'étonne plus de voir s'installer dans les villes et villages de cette région en général et dans le Département de la Kadei en particulier, une situation de mal vivre qui inhibe entre autres, les efforts des éducateurs et de tous ceux qui œuvrent à l'instar du Diocèse de Batouri à promouvoir une éducation et une santé de qualité pour ses populations. Du fait de son enclavement, des effets de la culture du milieu, de la pauvreté de ses habitants, les autorités chargées de l'éducation de la Kadei et le diocèse de Batouri éprouvent de sérieuses difficultés pour assurer la formation intégrale de l'homme. La région de l'Est est Classée Zone d'Education Prioritaire (ZEP) et pour cause, moins de 50% des enfants en âge de scolarisation ont accès à l'éducation. Et ce, sans compter de nombreuses insuffisances dans tous les domaines : infrastructures, matériel pédagogique, enseignants qualifiés, négligence de la santé et de l'éducation par les parents, etc.

✓ L'enclavement du Département de la Kadei

Batouri, chef-lieu du Département de la Kadei est situé à environ 90 km de Bertoua capitale de l'Est, sur une route non bitumée. D'une manière générale toutes les routes qui sillonnent le Département sont non bitumées et l'entretien de celles-ci n'est pas régulier. Les distances qui séparent les localités les unes des autres sont d'environ 100 km. L'une des conséquences de ce mauvais état des routes est l'usure rapide du matériel roulant. Ce qui pose un sérieux problème de transport ou de déplacement pour les populations du Département

avec des conséquences réelles sur le revenu de celles-ci. Ce qui renforce l'incapacité des populations à se prendre en charge.

✓ **Les effets de la culture du milieu**

Les us et coutumes des ethnies qui peuplent le Département de la Kadei ont façonné les comportements types des hommes et des femmes, des modes de vie, des organisations sociales, transmis de génération en génération. Ceux-ci constituent des identités culturelles résistantes. Certains d'entre elles sont anachroniques, voire dangereuses du fait de leur incidence négative au niveau de la santé, et surtout de l'éducation. Ils limitent le changement des comportements ainsi que celui des images véhiculées aux enfants de sexe féminin et particulièrement en matière de Mutilation Génitale Féminine (MGF), « héritage ou de mariage précoce ». Ces différentes ethnies ont des habitudes communes en ce qui concerne l'éducation de la fille et l'intérêt que les parents pourraient tirer de celle-ci. Ceci justifie la persistance des pratiques traditionnelles néfastes (sous scolarisation des filles, viols et violences faites aux filles, grossesses et mariages précoces, etc...).

Le tableau 13 ci-après présente la carte scolaire complète des écoles primaires et maternelles sur laquelle l'étude s'est adossée pour collecter les données des deux groupes d'écoles (pilotes et témoins).

Tableau 4: Carte scolaire des écoles primaires et maternelle publiques de la Kadei

#	IEAB	NIVEAU	NOMBRE ECOLES				EFFCTIFS				NOMBRE DE SALLES DE CLASSES							
			Secteur				Elèves				Enseignants							
			Publique	Privée	Communal	Total	Secteur				Secteur							
							Publique	Privée	Communal	Total	Publique	Privée	Communal	Total	Publique	Privée	Communal	Total
1	Batouri	Maternel	10	4	-	14	624	711	-	1 335	27	15	-	42	17	12	-	29
		Primaire	53	6	-	59	15 385	2 415	-	17 800	235	58	-	293	196	55	-	251
2	Bombè (Kentzou)	Maternel	2	1	-	3	56	175	-	231	2	4	-	6	1	2	-	3
		Primaire	18	2	-	20	6 868	814	-	7 682	49	14	-	63	52	12	-	64
3	Kétté	Maternel	4	-	-	4	225	-	-	225	6	-	-	6	5	-	-	5
		Primaire	35	2	-	37	10 444	453	-	10 897	79	6	-	85	105	8	-	113
4	Mbang	Maternel	14	-	-	14	233	-	-	233	8	-	-	8	9	-	-	9
		Primaire	47	4	5	56	9 235	684	264	10 183	119	16	8	143	151	16	5	172
5	Mbotoro (Ouli)	Maternel	3	-	-	3	15	-	-	15	1	-	-	1	2	-	-	2
		Primaire	11	-	-	11	3 253	-	-	3 253	26	-	-	26	40	-	-	40
6	Ndélélé	Maternel	8	2	-	10	261	101	-	362	10	4	-	14	7	4	-	11
		Primaire	29	3	8	40	5 839	660	358	6 857	89	18	7	114	130	14	8	152
7	Ndem-Nnam (Nguelebok)	Maternel	2	-	-	2	35	-	-	35	2	-	-	2	2	-	-	2
		Primaire	18	-	-	18	3 601	-	-	3 601	47	-	-	47	55	-	-	55
-	Les Ecoles d'Applications	Maternel	2	-	-	2	337	-	-	337	17	-	-	17	4	-	-	4
		Primaire	7	-	-	7	4 188	-	-	4 188	64	-	-	64	38	-	-	38
Total		Maternel	45	7	-	52	1 786	987	-	2 773	73	23	-	96	47	18	-	65
Total		Primaire	218	17	13	248	58 813	5 026	622	64 461	708	112	15	835	767	105	13	885
Total Maternel + Primaire			263	24	13	300	60 599	6 013	622	67 234	781	135	15	931	814	123	13	950

Source : Statistique générale année scolaire DDEKB Ecoles Primaires et maternelle 2015-2016

3.4.2 Population de l'étude

Notre population est constituée des écoles primaires, maternelles et communales du département de la Kadei. Ce Département compte. 248 écoles dont 218 écoles publiques, 17 écoles privées, 13 écoles communales. Mais aussi 52 écoles maternelles dont 45 publiques et 7 privées. Ce qui fait un total de **300 écoles primaires et maternelles**. Les chefs d'établissements forment une population hétérogène parce que composés d'hommes et de femmes.

Tableau 5: Carte scolaire des écoles primaires et maternelles publiques de la Kadei

#	IEAB	NIVEAU	NOMBRE ECOLES			
			Secteur			
			Publique	Privée	Communal	Total
1	Batouri	Maternel	10	4	-	14
		Primaire	53	6	-	59
2	Bombè (Kentzou)	Maternel	2	1	-	3
		Primaire	18	2	-	20
3	Kétté	Maternel	4	-	-	4
		Primaire	35	2	-	37
4	Mbang	Maternel	14	-	-	14
		Primaire	47	4	5	56
5	Mbotoro (Ouli)	Maternel	3	-	-	3
		Primaire	11	-	-	11
6	Ndéléélé	Maternel	8	2	-	10
		Primaire	29	3	8	40
7	Ndem-Nnam (Nguelebok)	Maternel	2	-	-	2
		Primaire	18	-	-	18
-	Les Ecoles d'Applications	Maternel	2	-	-	2
		Primaire	7	-	-	7
	Total	Maternel	45	7	-	52
	Total	Primaire	218	17	13	248
	Total Maternel + Primaire		263	24	13	300

Source : carte scolaire partielle année scolaire DDEKB Ecoles Primaires et maternelles 2015/16

3.4.3. Échantillon de l'étude

Pour un souci d'efficacité dans la collecte des données, l'échantillonnage orienté vers l'objectif a été associé à l'échantillonnage par quotas.

3.4.3.1. Technique d'échantillonnage

3.4.3.2. Echantillonnage orienté vers l'objectif

Nous avons opté dans un premier temps pour un échantillonnage orienté vers l'objectif ou « *purposive sampling* ». Il est question ici d'obtenir un échantillon qui possède certaines caractéristiques précises eu égard aux objectifs de l'étude. En effet, l'on se dirige vers celles et ceux qui sont à mesure de donner des réponses utiles au test d'hypothèse (Dardenne et al, 2007, p.109). De plus, l'échantillonnage orienté a cette spécificité qu'il conduit le chercheur vers des personnes ressources les mieux documentées sur le sujet à traiter. Dans le cas d'espèce, les directeurs des écoles pilotes et témoins qui forment notre échantillon sont ceux vers qui le questionnaire a été adressé.

3.4.3.3. Echantillonnage par quotas

L'échantillonnage par quotas est l'une des formes les plus courantes d'échantillonnage non probabiliste. Il s'effectue jusqu'à ce qu'un nombre précis d'unités (de quotas) pour diverses sous-populations ait été sélectionné. Puisqu'il n'existe aucune règle qui régirait la façon dont il faudrait s'y prendre pour remplir ces quotas, l'*échantillonnage par quotas* est réellement un moyen de satisfaire aux objectifs en matière de taille d'échantillon pour certaines sous-populations. Pour cette recherche, il est question d'intégrer toutes les écoles primaires et maternelles du département au prorata de leur niveau de représentativité. En clair, les secteurs scolaires majoritaires (public, privé, communal) auront les échantillons les plus représentatifs (quotas).

3.4.3.4. Détermination de la taille de l'échantillon

La taille de l'échantillon peut être considérée comme le paramètre le plus important du plan de sondage car elle affecte la précision, le coût et la durée de l'enquête plus que tout autre facteur. La taille de l'échantillon de la présente étude a été fixée en fonction, à la fois, du budget de l'enquête disponible et des besoins en précision. De plus, la taille globale de l'échantillon ne peut pas être fixée indépendamment du nombre de zones d'échantillonnage

ou unités primaires de sondage. Comme dans le cas de toutes les autres méthodes d'échantillonnages non probabilistes, il faut supposer pour l'échantillonnage par quotas que les personnes sélectionnées sont semblables à celles qu'on ne sélectionne pas, afin de formuler des inférences au sujet de la population. Des hypothèses aussi audacieuses sont rarement valables.

Pour un souci de représentativité de notre échantillon, nous allons nous inspirer des travaux de Krejcie et Morgan, (1970) cité par (Fonkeng, Chaffi et Bomda 2014) pour lesquels, la fiabilité d'un échantillon est estimée à 5 % de la population parente. Cependant, Dardenne et al, (2007) pensent que : « *plus un échantillon est grand, plus il a la chance de refléter la population* ».

Le département de la Kadei présente 300 écoles primaires et maternelles. Pour des raisons budgétaires et de représentativité, 168 écoles sur 300 ont été sélectionnés ; dont 75 pilotes et 93 témoins. Ce qui fait un taux de représentativité globale de $56\% = (168/300) \times 100$. Ainsi, nous considérons notre échantillon à 56% de la population parente.

3.4.3.5. Échantillons des écoles dans le département de la Kadei

Tableau 6: Des échantillons des écoles de Batouri

	Ecoles	publiques	privées	Echantillons
Batouri	Maternelles	$8 \times 0,71 = 6$	$8 \times 0,9 = 2$	$29 \times 0,26 = 8$
	primaires	$32 \times 0,89 = 28$	$32 \times 0,11 = 4$	$139 \times 0,23 = 32$

Source : auteur à partir des données d'enquête

Le tableau ci-dessus montre le niveau de représentativité des établissements scolaires par secteur dans l'arrondissement de Batouri. On y voit un échantillon constitué de 40 écoles maternelles et primaires, soit respectivement 8 écoles maternelles dont 06 publiques et 02 privées. Mais aussi 32 écoles primaires dont 28 publiques et 04 privées. L'échantillon dans cet arrondissement est donc 40 écoles sur 168.

Tableau 7: Echantillons des écoles de Bombé

	secteurs	publiques	privées	Echantillons
Bombé	Maternelles	$2 \times 0,66 = 1$	$2 \times 0,33 = 1$	$29 \times 0,06 = 2$
	primaires	$12 \times 0,9 = 11$	$12 \times 0,1 = 1$	$139 \times 0,08 = 12$

Source : auteur à partir des données d'enquête

Ce tableau indique le niveau de représentativité des écoles par secteur dans l'arrondissement de Bombé. On remarque un échantillon constitué de 14 écoles maternelles et primaires, soit respectivement 2 écoles maternelles dont 01 publique et 0 privée. Mais aussi 12 écoles primaires dont 11 publiques et 01 privée. L'échantillon dans cet arrondissement est donc 14 écoles sur 168.

Tableau 8: Echantillons des écoles de Kétté

	secteurs	publiques	privées	Echantillons
Kétté	Maternelles	$2 \times 1 = 2$	0	$29 \times 0,076 = 2$
	primaires	$21 \times 0,94 = 20$	$21 \times 0,054 = 1$	$139 \times 0,15 = 21$

Source : auteur à partir des données d'enquête

Le tableau ci-dessus expose la représentativité des établissements scolaires dans l'arrondissement de Keité. On peut y percevoir un échantillon constitué de 23 écoles maternelles et primaires, soit respectivement 02 écoles maternelles dont 02 publiques et aucune privée. Mais aussi 21 écoles primaires dont 20 publiques et 01 privée. L'échantillon dans cet arrondissement est donc 23 écoles sur 168.

Tableau 9: Echantillons des écoles de Mbang

	secteurs	Publiques	privées	communales	Echantillons
Mbang	Maternelles	$8 \times 1 = 8$	0	0	$29 \times 0,27 = 8$
	primaires	$31 \times 0,83 = 26$	$31 \times 0,071 = 2$	$31 \times 0,071 = 3$	$139 \times 0,22 = 31$

Source : auteur à partir des données d'enquête

Sur ce tableau on observe la représentativité des écoles par secteur dans l'arrondissement de Mbang. On y perçoit un échantillon composé de 39 écoles maternelles et primaires, soit respectivement 08 écoles maternelles dont 08 publiques. Mais aussi 31 écoles primaires dont 26 publiques, 02 privées et 03 communales. L'échantillon dans cet arrondissement est donc 39 écoles sur 168.

Tableau 10: Echantillons des écoles de Mboroto

	secteurs	publiques	privées	Echantillons
Mboroto	Maternelles	$2 \times 1 = 2$	0	$29 \times 0,057 = 2$
	primaires	$6 \times 1 = 6$	0	$139 \times 0,044 = 6$

Source : auteur à partir des données d'enquête

Ce tableau fait voir la représentativité des établissements scolaires par secteur dans l'arrondissement de Mbotoro. L'échantillon est constitué de 08 écoles maternelles et primaires, soit respectivement 02 écoles maternelles dont 02 publiques et aucune privée. Mais aussi 06 écoles primaires dont 06 publiques et aucune privée. L'échantillon dans cet arrondissement est donc 08 écoles sur 168.

Tableau 11: Echantillons des écoles de Ndélélé

	secteurs	Publiques	privées	communales	Echantillons
Ndélélé	Maternelles	$5 \times 0,8 = 4$	$5 \times 0,2 = 1$	0	$29 \times 0,19 = 5$
	primaires	$23 \times 0,72 = 17$	$23 \times 0,075 = 2$	$23 \times 0,2 = 4$	$139 \times 0,16 = 23$

Source : auteur à partir des données d'enquête

Ce tableau met en lumière le niveau de représentativité des établissements scolaires par secteur dans l'arrondissement de Ndélélé. On y observe un échantillon formé de 28 écoles maternelles et primaires, soit respectivement 05 écoles maternelles dont 04 publiques et 01 privée. Mais aussi 23 écoles primaires dont 17 publiques, 02 privées et 04 communales

L'échantillon dans cet arrondissement est donc 28 écoles sur 168.

Tableau 12: Echantillons des écoles de Ndem-Nsam

	secteurs	publiques	privées	Echantillons
Ndem-Nsam	Maternelles	1×1=1	0	29 ×0,038=1
	primaires	10×1=10	0	139×0,072=10

Source : auteur à partir des données d'enquête

Le tableau ci-dessus montre le niveau de représentativité des établissements scolaires par secteur dans l'arrondissement de Ndem-Nsam. L'échantillon est composé de 11 écoles maternelles et primaires, soit 01 seule école maternelle publique et 10 écoles primaires publiques. On constate ici qu'il n'y a pas d'écoles maternelles privées, encore moins d'écoles primaires privées. L'échantillon dans cet arrondissement est donc 11 écoles sur 168.

Tableau 13: Echantillons des écoles d'application

	secteurs	publiques	privées	Echantillons
écoles d'application	Maternelles	1×1=1	0	29 ×0,038=1
	primaires	4×1=4	0	139×0,028=4

Source : auteur à partir des données d'enquête

Le tableau ci-dessus expose la représentativité des écoles d'application par secteur. On y observe un échantillon constitué de 05 écoles maternelles et primaires, soit respectivement 01 école maternelle publique et 04 écoles primaires publiques. Les écoles maternelles et primaires privées ne sont pas représentées. L'échantillon dans ces écoles est donc de 05 écoles sur 168.

Tableau 14: Carte scolaire de l'échantillon des établissements

#	IEAB	NIVEAU	NOMBRE ECOLES			
			Secteur			
			Publique	Privée	Communal	Total
1	Batouri	Maternel	06	02	-	08
		Primaire	28	04	-	32
2	Bombè (Kentzou)	Maternel	02	00	-	02
		Primaire	11	01	-	12
3	Kétté	Maternel	02	-	-	02
		Primaire	20	01	-	21
4	Mbang	Maternel	08	-	-	08
		Primaire	26	02	03	31
5	Mbotoro (Ouli)	Maternel	2	-	-	02
		Primaire	06	-	-	06
6	Ndéléélé	Maternel	04	01	-	05
		Primaire	17	02	04	23
7	Ndem-Nnam (Nguelebok)	Maternel	01	-	-	01
		Primaire	10	-	-	10
-	Les Ecoles d'Applications	Maternel	01	-	-	01
		Primaire	04	-	-	04
	Total	Maternel	26	3	-	29
	Total	Primaire	122	10	07	139
	Total Maternel + Primaire		148	13	07	168

Source : auteur à partir des données d'enquête

3.5. Présentation de la technique d'analyse des données

Pour atteindre les objectifs de cette étude un modèle sera convoqué : celui à effet moyen du traitement (basé sur la méthode du propensity score Matching) et il sera estimé grâce au logiciel de statistique STATA 12. Cette section présente le modèle et la méthode d'analyse de l'impact du financement par les performances des écoles sur la qualité de l'éducation.

3.5.1. Modèle à effet moyen de traitement

Pour déterminer l'impact du programme de financement par les performances sur la qualité de l'éducation (nombre de scolarisés, de décrochages, réussites) un modèle d'effet moyen du traitement a été implémenté. Ce modèle a été introduit par Rubin en 1974 et permet à la fois de déterminer l'effet causal du programme que l'on souhaite évaluer et la nature du biais de sélection. Dans le cadre de cette étude, ce modèle peut être représenté comme suit :

Supposons que pour chaque établissement i d'un échantillon de taille N , l'on observe l'ensemble des variables suivantes : scolarisés, décrochages et réussites dont chacune prend la valeur 1 (PBF=1) quand l'établissement bénéficie du programme et 0 (PBF=0) si non ; la variable résultat ici mesurée par le nombre d'élèves/taux notée nbt qui est représentée par deux variables latentes nbt_0 (lorsque l'établissement n'a pas bénéficié du programme) et nbt_1 (lorsque l'établissement a bénéficié du programme). Ces variables correspondent aux potentiels de financement et ne sont jamais réalisées simultanément. Lorsque nbt_1 est réalisée, nbt_0 est inconnue et correspond au résultat qui aurait été réalisé si l'établissement n'avait pas bénéficié du programme et vice-versa. nbt_0 est souvent qualifié de contrefactuel. Ainsi le nombre/taux observé peut donc se déduire des variables potentielles et de la variable adoption par la relation suivante :

$$Nbt = PBF.nbt_1 + (1 - PBF) nbt_0 \quad (1)$$

Une première estimation de l'impact du programme de financement PBF consisterait à calculer la moyenne des différences du nombre/taux d'élève scolarisés, ayant décroché ou réussi entre les établissements bénéficiant du programme et les non bénéficiaires soit :

$$D = E(nbt_1 | PBF = 1) - E(nbt_0 | PBF = 0) \quad (2)$$

Mais le problème avec cet estimateur est que la différence du nombre/taux d'élèves entre les établissements pilotes et témoins peut ne pas être due entièrement au programme de financement ceci en raison de l'hétérogénéité des enseignements au niveau des établissements et des caractéristiques inobservables.

Maintenant si dans l'équation (1) on ajoute et on retranche le contrefactuel, on obtient :

$$D = E(nbt_1 | PBF = 1) - E(nbt_0 | PBF = 0) + [E(nbt_0 | PBF = 1) - E(nbt_0 | PBF = 1)] \quad (3)$$

$$D = \underbrace{[E(nbt_1 | PBF = 1) - E(nbt_0 | PBF = 1)]}_{ATE} + \underbrace{[E(nbt_0 | PBF = 1) - E(nbt_0 | PBF = 0)]}_{B} \quad (4)$$

$$D = ATE + B \quad (17)$$

Où ATE et B sont respectivement l'effet moyen du traitement et le biais de sélection. Différentes méthodes ont été développées pour éliminer ce biais de sélection. Ces méthodes peuvent être regroupées au sein de deux groupes : les méthodes expérimentales et les méthodes quasi expérimentales. Les méthodes expérimentales consistent à répartir de manière

aléatoire la population étudiée en deux groupes dont un groupe de contrôle et un groupe de traitement. Ainsi l'impact est obtenu en comparant les résultats des deux groupes. Les méthodes quasi expérimentales quant à elles utilisent des techniques économétriques pour produire des groupes de comparaison valables qui ressemblent au groupe traité. Plusieurs techniques sont souvent utilisées pour construire ces groupes de comparaison parmi lesquelles la méthode de discontinuité de la régression, la méthode de double différence, les méthodes de correspondance à l'instar de la méthode du propensity score matching et la méthode de variable instrumentale. Dans le cadre de cette étude nous avons opté pour la méthode du propensity score matching pour deux raisons principales. Premièrement parce qu'elle permet d'éliminer le biais de sélection relatif aux caractéristiques observables des établissements. Deuxièmement parce qu'il n'existe à notre connaissance aucun critère d'éligibilité pour les établissements bénéficiaires du programme.

3.5.2. Méthode d'estimation

L'estimation de l'impact du programme de financement des établissements par les performances par le propensity score matching s'effectue en trois étapes :

❖ La première étape est l'estimation de bénéficiaire du financement par l'établissement. Elle peut se faire grâce à un modèle logit ou probit. Dans le cadre de cette étude un modèle Probit a été utilisé et cette estimation nous a permis de calculer la probabilité pour un établissement (propensity score) de bénéficier du programme.

❖ La deuxième étape est la détermination du support commun et l'exécution du test d'équilibre. Cette étape est très importante car elle permet de limiter l'échantillon aux unités pour lesquelles il existe un support commun dans la distribution des scores de propension c'est-à-dire de retenir les individus pour lesquels la distribution de probabilité pour les participants et les non participants se chevauchent. Pour cela, plusieurs techniques peuvent être employées (Fougère, 2010):

- On peut par exemple exclure les observations dont le score de propension estimé est proche de 1 ou de 0 ;
- Heckman et al (1998) préfèrent supprimer les observations du groupe de contrôle dont les Co-variables ont une densité inférieure à un certain seuil ;

- Dehejia and Wabba (1999) suggèrent de supprimer toutes les observations du groupe de contrôle pour lesquelles le score de propension estimé est inférieur au minimum des scores de propension estimés dans le groupe de traitement, et appliquer la même règle pour le maximum. C'est cette dernière technique qui a été utilisée dans le cadre de cette étude.

De plus, la détermination du support commun a été complétée par un test d'équilibrage du score de propension pour s'assurer que l'appariement réalisé sur la base du score de propension équilibre la distribution des variables X dans les deux groupes, traitement et contrôle. Les tests de comparaison de moyenne des variables X sur les échantillons appariés et non appariés ont donc été effectués pour assurer la robustesse de nos estimations.

❖ La troisième étape est l'appariement des bénéficiaires et non bénéficiaires. Deux techniques sont communément utilisées (le 5 Nearest Neighbour Matching et le Kernel based matching) ont été employées pour calculer l'effet moyen du traitement sur les traités des établissements ayant bénéficié du programme.

Le Nearest Neighbour Matching a été utilisé pour appairer chaque établissement du groupe de traitement avec les 5 établissements du groupe de contrôle ayant les scores de propension les plus proches. Après avoir effectué l'appariement, la différence entre le nombre/taux d'élèves des bénéficiaires et la moyenne pondérée du nombre/taux d'élèves des établissements non bénéficiaires appariés sera calculé. Ainsi l'effet moyen du traitement sur les traités est obtenu en faisant la moyenne de ces différences sur l'ensemble de la population étudiée.

Le Kernel matching a été également utilisé pour appairer le rendement de chaque bénéficiaire du programme avec la moyenne pondérée de tous les non bénéficiaires. L'idée derrière cette méthode est de faire en sorte que chaque individu non traité participe à la construction du contrefactuel de l'individu traité i , avec une importance qui varie selon la distance entre son score et celui de l'individu considéré. Ainsi elle va attribuer un poids plus élevé à ces observations (établissements non traités) dont la probabilité d'être traitée est « proche » de celle de l'individu traité i . L'effet moyen du traitement sur les traités a donc été obtenu en faisant la différence du nombre/taux des élèves selon chacune des variables résultat (scolarisés, décrochages et réussites).

La dernière étape est l'estimation de l'écart type. En effet, l'écart-type de l'estimateur est obtenu en appliquant les méthodes du bootstrap, ce qui consiste à répliquer l'ensemble de la procédure d'estimation sur un échantillon tiré aléatoirement avec remise dans l'échantillon initial, et à déterminer l'écart-type de la distribution de l'ensemble des estimateurs ainsi obtenus. Étant donné que l'écart-type doit aussi prendre en compte le fait que le score n'est pas connu et est de ce fait estimé. Chaque étape du bootstrap doit ainsi comprendre non seulement l'appariement sur l'échantillon tiré, mais aussi l'estimation du score (Efron and Tibshirani 1993; Horowitz 2003) cité par Khandker et al (2009).

- **Limites du propensity score matching**

Le choix de la méthode d'utilisation du score de propension soulève également des questions, aucune méthode n'étant à priori meilleure qu'une autre. Elles répondent notamment à des jeux de données différents. La pondération inverse sur les probabilités d'être traité est adaptée aux petits échantillons là où la combinaison avec la méthode des doubles différences est pertinente lorsque plusieurs périodes d'observation en prétraitement sont disponibles. L'appariement reste à ce jour la méthode la plus utilisée, sans doute parce qu'elle est intuitivement la plus aisée à comprendre. Toutefois, les différentes techniques d'appariement des individus présentent chacune des avantages et des inconvénients. Les recherches récentes indiquent que le *caliper* offre les meilleurs résultats en ce qui a trait à la réduction du biais (Baser, 2006), mais au prix d'une exclusion plus importante d'individus. La méthode du score de propension n'est pas exempte de limites.

Premièrement, la méthode est sensible au choix des variables intégrées dans l'estimation du score de propension. Si elle est tout à fait valide, cette objection concerne toute forme d'analyse reposant sur des régressions.

Deuxièmement, utilisé seul, le score de propension se concentre sur la sélection par des caractéristiques observables. Ainsi, des caractéristiques inobservables, comme les préférences ou les motivations des individus, peuvent toujours introduire un biais dans les résultats. Ce problème peut néanmoins être corrigé par une combinaison avec les doubles différences.

Troisièmement et enfin, pour que les inférences causales réalisées soient robustes, le support commun doit être important. En effet, la méthode n'a pas d'intérêt si tous les individus ayant un score de propension élevé sont dans le groupe traité et si les individus ayant un score de propension bas sont dans le groupe témoin. Par ailleurs, le score de

propension n'est d'aucun secours lorsque les groupes comparés sont trop différents. Quelle que soit la méthode d'analyse retenue, il semble légitime de s'interroger sur la qualité du groupe choisi comme comparateur.

Malgré ces limites et en respectant quelques précautions présentées dans cet article, le score de propension est une méthode innovante permettant de mieux évaluer les effets causaux d'une intervention. Les recherches expérimentales et quasi expérimentales en éducation gagneraient à la mobiliser plus souvent.

3.6. Description de l'outil de collecte de données

Au regard de la nature quantitative de notre étude, le questionnaire a été retenu comme outil de collecte de données.

3.6.1. Questionnaire

Notre questionnaire a été construit selon un modèle en français simple, clair et sans ambiguïté. Il débute d'abord par un formulaire de consentement qui explique aux enquêtés, non seulement le but de l'enquête, mais également garantit leur anonymat conformément aux dispositions de l'article 5 de la loi n°91/023 du 16 décembre 1991 relatives aux recensements et enquêtes statistiques et les consignes.

Conclusion chapitre III

Le présent chapitre traite de la démarche utilisée pour parvenir à atteindre les objectifs préalablement fixés dans le cadre de cette réflexion. Il se déploie en trois grands mouvements. Le premier s'intéresse au rappel des questions et hypothèses de de recherche. Le deuxième mouvement s'intéresse à la présentation du site de l'étude en faisant une emphase sur la carte scolaire de ce site et sur le tableau synoptique. Enfin le dernier mouvement s'inscrit dans la logique de présentation des instruments de collecte de données, présentation de l'échantillonnage, présentation de la méthode d'analyse des données.

CHAPITRE IV : PRESENTATION, ANALYSE DES DONNEES ET VERIFICATION DES HYPOTHESES

Dans le précédent chapitre, il a été question de mettre en lumière la conduite méthodologique et les outils techniques d'analyse sur lesquels s'adosse cette étude. Le présent chapitre va mettre en relief les résultats obtenus après enquête, ensuite, suivra l'analyse substantielle et l'interprétation des différentes données regroupées suite à la catégorisation des variables principale et secondaires. En dernier ressort surviendra le processus de vérification des réponses provisoires évoquées au chapitre premier.

4.1. Analyse descriptive des données de l'enquête

4.1.1. Caractéristiques sociologiques des chefs d'établissements

Tableau 15: Statistiques du niveau académique des directeurs des écoles (Kadei)

	Écoles sans PBF			Écoles avec PBF			Total écoles			Codes	
	N	Prop	sd	N	Prop	sd	N	Prop	sd	min	max
Education											
Bac	87	.23	.423	63	.524	.503	150	.355	.48	0	1
DEUG	87	.161	.37	63	.079	.272	150	.132	.339	0	1
Licence	87	.529	.502	63	.397	.493	150	.467	.501	0	1
Maitrise	87	.08	.274	63	0	0	150	.046	.21	0	1

Source : auteur à partir des données d'enquête

Sur un effectif de 87 écoles et donc 87 chefs établissements, 23% directeurs des écoles contrôles (témoins) du département de la Kadei sont titulaires d'un baccalauréat, 16,1% sont titulaires d'un DEUG, 52,9% titulaires d'une licence et enfin 8% titulaires d'une maîtrise. Pour ce qui est des établissements pilotes où le PBF a été implémenté, on peut remarquer que, sur un effectif de 63 chefs d'établissements, 50,3% affirment avoir le Baccalauréat, 7,9% disent avoir le DEUG, et enfin 39,7% la licence. L'analyse faite de ce tableau est justement que tous les chefs d'établissements ont au moins un diplôme universitaire. Outre les diplômes professionnels des enseignants, les diplômes académiques représenteraient une valeur ajoutée

dans le processus enseignement/apprentissage. Les résultats scolaires des élèves dans les deux groupes d'écoles pourraient en partie se justifier par cet aspect de la formation. Les savoirs acquis dans le cadre des formations académiques sont ainsi susceptibles de faire la différence dans une perspective de performance scolaire.

Les questions du recrutement et de la formation des enseignants sont les mêmes dans beaucoup de pays africains. La formation académique et professionnelle des enseignants a été analysée au Togo, au Mali et au Niger (CONFEMEN, 2006). Des résultats contradictoires sont relevés en ce qui concerne le niveau académique. Chez Jarousse et Mingat (1989) par exemple l'effet était négatif chez les maîtres ayant le BEPC. Le fait d'avoir un Baccalauréat ou un niveau supérieur n'est pas associé à un rendement plus élevé. On a pu, en effet constater qu'au CP2, les enseignants de niveau BEPC étaient aussi efficaces, voire plus que les enseignants titulaires d'un Baccalauréat. En effet, les enseignants les mieux instruits sont plus enclins à la démotivation. Ils ressentent davantage d'insatisfaction dans les zones reculées et sous développées (Carron et Chau, 1998).

La même tendance se dégage des travaux de Sall (1996) bien que l'étude porte sur un niveau différent. Dans l'enseignement supérieur au Sénégal, cet auteur a trouvé que la section qui présentait le pourcentage le plus élevé d'enseignants de rang magistral n'obtenait pas de meilleurs résultats que la section qui comptait moins d'enseignants de rang magistral. Une étude de Rivkin et al. (2005) menée aux Etats Unis a pu identifier l'impact des écoles et des enseignants non biaisés par beaucoup d'influences familiales qui ont biaisé la recherche précédente. Les résultats indiquent de grandes différences entre les enseignants au niveau des performances scolaires et montrent que la qualité de l'enseignement à l'école primaire a pu sensiblement compenser des désavantages liés au bas niveau socio-économique. Ces travaux valident les résultats de Sall (1996) et mentionnent qu'il n'apparaît absolument aucune preuve qu'avoir un niveau de master, améliore l'efficacité de l'enseignant.

Par contre dans les études de Kantabaze (2006), Barahinduka, (2006), Duru-Bellat et Jarousse (1989), Suchaut et Solaux (2002), un effet positif est observé respectivement en Centrafrique, au Burundi (deux fois) et au Niger dans l'enseignement élémentaire. Toutefois, il est important que les enseignants aient une bonne formation académique qui leur permette de maîtriser parfaitement le contenu des matières qu'ils transmettent aux élèves (Verspoor, 2005). Car pour qu'un enseignant ait un impact sur l'apprentissage des élèves, il faut qu'il

possède les connaissances théoriques et pratiques requises pour faciliter cet apprentissage (Anderson, 2004).

Bressoux, Kramarz et Prost (2006) constatent, de même, que le contexte de la formation professionnelle des enseignants a un impact significatif puisque les enseignants non formés qui sont spécialisés en sciences à l'université ont le même effet que les enseignants formés. Ainsi leurs études antérieures auraient contribué à compenser le manque de formation. En effet, cette formation est considérée comme un indicateur du niveau de connaissance qu'a l'enseignant de la discipline enseignée. A cet égard, les conclusions des nombreuses études empiriques sur ce point (Behaghel et Coustère, 1999), de même que les plus récentes (Jarousse et Suchaut, 2000 ; Bernard, Berlet, & Brint, 2003 ; Bernard, Tiyab, & Vianou, 2004), sont unanimes à considérer qu'il existe un niveau minimum souhaitable d'études générales (10 à 11 ans) pour les enseignants du primaire. Au-delà, les bénéfices pour les élèves sont faibles ou inexistantes (Verspoor, 2005).

De plus, le niveau de recrutement des maîtres, CONFEMEN (1999), a observé que « *les maîtres bacheliers ont un surprenant impact négatif sur leurs élèves* » au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire. Dans certains pays (Madagascar et Sénégal) des maîtres qui ont poursuivi leurs études au lycée ou qui ont obtenu le baccalauréat ou plus, obtiennent des résultats systématiquement meilleurs en 2^e et en 5^e année par rapport à leurs collègues de niveau inférieur ou égal au BEPC. Le modèle sur cinq pays permet de dire que les élèves progressent davantage lorsque leur maître a atteint le niveau post BEPC plutôt qu'arrêté au niveau du BEPC ou en-deçà, en 2^e comme en 5^e année.

Les résultats manquent de cohérence d'un pays à l'autre (CONFEMEN, 1999) pour ce qui est de la formation professionnelle initiale. Les maîtres formés pendant un an, au Burkina Faso et au Cameroun font significativement de moins bons résultats en 5^e année que ceux qui n'ont eu aucune formation. Au Sénégal, le même phénomène se dessine pour les maîtres ayant reçu deux ans de formation par rapport à ceux qui n'ont reçu qu'une année de formation. Il semble donc que la formation initiale en soit la cause (CONFEMEN, 1999). Néanmoins, un effet faiblement positif, à peu près proportionnel à la durée de la formation, est retenu sous réserve d'un contrôle attentif de la qualité des formations

Tableau 16: Proportions par genre des directeurs d'écoles dans la Kadei

	Écoles sans PBF			Écoles avec PBF			Total écoles			Codes	
	N	Prop	sd	N	Prop	sd	N	Prop	sd	min	Max
Sexe											
Masculin	94	.596	.493	73	.845	.155	167	.707	.457	0	1
Feminin	94	.404	.493	73	.155	.364	167	.293	.457	0	1

Source : auteur à partir des données d'enquête

Le tableau ci-dessus présente la répartition des chefs d'établissements par sexe dans les écoles contrôles ou témoins (sans PBF) et dans les écoles pilotes, dans le département de la Kadei. Sur 167 écoles, 59,6% des directeurs d'écoles sur 94 sont de sexe masculin dans les écoles témoins, tandis que 84,5% des directeurs sur 71 sont de sexe masculin dans les écoles pilotes. 40,4% des directeurs d'écoles sur 94 sont de sexe féminin dans les écoles témoins, tandis que 15,5% des directeurs d'écoles sur 71 sont de sexe féminin dans les écoles pilotes.

Que ce soit dans les établissements témoins que dans les établissements pilotes, les hommes sont les plus nombreux au niveau du top management des écoles. La région de l'Est en général et le département de la Kadei en particulier compte parmi les plus enclavés du Cameroun. Cette situation pourrait expliquer les effectifs amenuisés des femmes qui supporterait difficilement les conditions de vie qui y prévalent. D'autre part, le sous-effectif des femmes dans le top management des écoles de la Kadei pourrait s'expliquer par la prise en compte des probables maternités qui pourraient affaiblir le rendement des établissements scolaires sur plusieurs aspects. Tout compte fait, les effectifs réduits des femmes dans le cadre de la fonction de direction rendent compte des difficultés multiformes dont font face tous les enseignants en général, mais les femmes en particulier.

Tableau 17: Typologie des diplomes professionnels des enseignants du primaire (Kadei)

	Écoles sans PBF			Écoles avec PBF			Total écoles			Codes	
	N	Prop	sd	N	Prop	sd	N	Prop	sd	min	Max
Education											
CAPI	94	.021	.145	75	0	0	169	.012	.108	0	1
CAPIA	94	.021	.145	75	0	0	169	.012	.108	0	1
CAPIEMP	94	.947	.226	75	1	0	169	.97	.17	0	1
Autres	94	.011	.103	75	0	0	169	.006	.077	0	1

Source : auteur à partir des données d'enquête

Le tableau ci-dessus présente les types de formation des chefs d'établissements dans le département de la Kadei. Sur un total de 169 chefs d'établissements, 94,7% sur 94 disent avoir un CAPIEMP dans les écoles témoins, alors que 100% de chefs d'établissements sont titulaires d'un CAPIEMP sur les 75 écoles pilotes. 5,3% de chefs d'établissements des écoles témoins revendiquent les autres types de formations que sont (CAPI, CAPIA, et autre), alors qu'aucun chef d'établissement ne revendique un autre type de formation dans les écoles pilotes. Le CAPIEMP se présente donc comme le principal diplôme de formation professionnelle qui garantit la compétence dans le processus de formation des élèves du primaire et de la maternelle. En effet, le type de formation professionnel, le type de diplôme obtenu par les différents chefs d'établissement se décline comme une présomption de compétence aussi bien dans le processus enseignement/apprentissage que dans la gestion même de l'établissement. Les bons ou mauvais résultats des deux groupes d'établissements pourraient donc être justifiés en partie par la formation reçue.

Tableau 18:Obéissance religieuse des directeurs d'écoles directeurs d'écoles (Kadei)

	Écoles sans PBF			Écoles avec PBF			Total écoles			Codes	
	N	Prop	sd	N	Prop	sd	N	Prop	sd	min	max
Religion											
Musulman	84	.369	.485	63	.206	.408	147	.299	.46	0	1
Chrétien	84	.631	.485	63	.794	.408	147	.701	.46	0	1

Source : auteur à partir des données d'enquête

Sur 147 établissements, 63,9% des chefs d'établissements sur 84 affirment être des musulmans dans les écoles témoins contre 63,1% des chefs d'établissements sur 84 qui avouent être des chrétiens dans les écoles pilotes. Pour ce qui est des écoles pilotes, pour un effectif de 63 chefs d'établissements, 20,6% sont musulmans contre 79,4% de directeurs qui disent être des chrétiens.

La religion a généralement une influence sur les populations surtout lorsque celles-ci sont pauvres et pas instruites. Soulignons que la plupart des chefs d'établissements sont autochtones, et leurs croyances reflètent également celles des populations. Les populations de la région de l'Est en général et du département de la Kadei en particulier justifient d'un taux de scolarisation qui figure parmi les plus faibles du pays. L'absence d'éducation amplifiée par la pauvreté laisse forcément la place aux croyances, qui réduisent la disposition des populations à changer de mentalités grâce à l'éducation. D'autre part, l'obéissance religieuse est susceptible de renseigner sur les performances scolaires. En effet, on se rend compte dans cette zone que plus on est attaché à sa culture, moins on est instruit, et donc l'intérêt porté à l'école aussi bien pour les apprenants que pour les encadeurs se retrouve dilué.

Tableau 19: Origine des directeurs d'écoles du département de la Kadei

	Écoles sans PBF			Écoles avec PBF			totales écoles			Codes	
	N	Prop	sd	N	Prop	sd	N	Prop	sd	min	max
Régions											
Adamaoua	94	.096	.296	74	.054	.228	168	.077	.268	0	1
Centre	94	.223	.419	74	.162	.371	168	.196	.398	0	1
Est	94	.33	.473	74	.486	.503	168	.399	.491	0	1
Extrême_N	94	.106	.31	74	.108	.313	168	.107	.31	0	1
Littoral	94	.011	.103	74	0	0	168	.006	.077	0	1
Nord	94	.106	.31	74	.081	.275	168	.095	.294	0	1
Nord-Ouest	94	.011	.103	74	.027	.163	168	.018	.133	0	1
Ouest	94	.064	.246	74	.027	.163	168	.048	.214	0	1
Sud	94	.053	.226	74	.054	.228	168	.054	.226	0	1

Source : auteur à partir des données d'enquête

Un total de 168 chefs d'établissements a participé à l'enquête 9,6% sur 94 chefs d'établissements issus des écoles témoins disent être originaires de la Région de l'Adamaoua. 22,3% sur 94 sont originaires du centre. 3,3% viennent de l'Est, 10,6% de la Région, 1,1% du Littoral, 10,6% du Nord, 1,1% du Nord-Ouest, 6,4% de l'ouest et enfin 5,3% de la Région du Sud. Pour ce qui est des écoles pilotes, sur un total 168 chefs d'établissements, 5,4% sur 74 sont originaires de l'Adamaoua, 16,2% sont originaires du Centre, 48,6% de l'Est, 10,8% de la Région du Centre, 8,1% disent être du Nord, 2,7% du Nord-Ouest, c'est le même pourcentage pour la Région de l'Ouest, et enfin 5,4% viennent de la Région du Sud.

Ce tableau révèle que plus de la moitié des chefs d'établissements sont originaires de la région de l'Est. Le communautarisme au niveau de la direction des établissements s'étend également au niveau du corps enseignant. De manière générale, cette pratique s'accommode très peu avec la méritocratie. Le rendement scolaire des élèves peut ainsi être influencé négativement au cas où le recrutement est conditionné non pas par la compétence, mais par l'origine ethnocommunautaire.

Tableau 20: Statut matrimonial des directeurs d'écoles du département de la Kadei

	Écoles sans PBF			Écoles avec PBF			Total écoles			Codes	
	N	Prop	sd	N	Prop	sd	N	Prop	sd	min	max
Statut Matri											
Célibataire	84	.238	.428	72	.083	.278	156	.167	.374	0	1
Marié	84	.452	.501	72	.736	.444	156	.583	.495	0	1
Fiancé	84	.226	.421	72	.181	.387	156	.205	.405	0	1
Concubin	84	.048	.214	72	0	0	156	.026	.159	0	1
Veuf	84	.012	.109	72	0	0	156	.006	.08	0	1
Divorcé	84	.024	.153	72	0	0	156	.013	.113	0	1

Source : auteur à partir des données d'enquête

Sur les 156 écoles qui ont été visitées, 23,8% des chefs d'établissement sur les 84 des écoles témoins sont célibataires, 45% sont mariés, 22,6% sont fiancés, 4,8% sont concubins, 1,2% sont veufs ou veuves, et 2,4 sont divorcés. En ce qui concerne les écoles pilotes, 8,3% de directeurs d'écoles sur 72 sont célibataires, 73,3% sont mariés, 18,1% sont fiancés. Le statut matrimonial est un facteur déterminant dans le processus d'éducation. Kouadio (2020) et Koudou (2005) montrent que lorsque l'élève évolue dans un environnement saint, empreint d'affectivité, et d'attention particulière avec des parents cadres, cela ne peut que participer à son saint épanouissement et faciliter sa réussite scolaire. Le chef d'établissement, les enseignants au même titre que les parents contribuent chacun à son niveau à l'éducation des apprenants. C'est dans cette logique que le concept de communauté éducative prend tout son sens. Ce concept peut donc avoir des limites dans le cas des familles monoparentales, car la plénitude de la responsabilité parentale court de grands risques de ne pas être accomplie.

Tableau 21:Raison d'intégration du corps enseignant par les directeurs des écoles (Kadei)

	Écoles sans PBF			Écoles avec PBF			Total écoles			Codes	
	N	Prop	sd	N	Prop	sd	N	Prop	sd	min	max
Raisons ensei											
Vocation	73	.589	.495	66	.303	.463	139	.453	.5	0	1
Echec	73	.219	.417	66	.045	.21	139	.137	.345	0	1
Matricule	73	.068	.254	66	.576	.498	139	.309	.464	0	1
Argent	73	.027	.164	66	.03	.173	139	.029	.168	0	1
Travail	73	.014	.117	66	.03	.173	139	.022	.146	0	1
Pain quoti	73	.082	.277	66	.015	.123	139	.05	.219	0	1

Source : auteur à partir des données d'enquête

Le tableau ci-dessus présente 139 écoles dont 73 témoins et 66 pilotes. Sur les 73 directeurs des écoles pilotes, 58,9% avouent être dans l'enseignement par vocation, 21% disent avoir choisi l'enseignement par échec social, 6,8% avouent avoir choisi l'enseignement pour le matricule, 2,7% disent enseigner pour de l'argent, 8,2% d'enseignants estiment être dans l'enseignement pour des besoins alimentaires. En ce qui concerne, les écoles pilotes, 30,3% des chefs d'établissements sur 66 disent être enseignants par vocation, 4,5% disent être devenus enseignants du fait de l'échec social, 57,6% sont enseignants juste pour le matricule, 3% pensent qu'ils tiennent la craie pour la recherche de l'argent, c'est le même pourcentage pour les enseignants qui pensent avoir choisi le métier pour sortir du chômage. Enfin 15% de directeurs disent être enseignants pour sortir de la pauvreté.

La motivation intrinsèque qu'un enseignant développe peut rendre compte des performances scolaires des élèves, surtout lorsque la vocation n'est pas au rendez-vous. La sélection des enseignants devrait être motivée non pas par la simple idée d'être employés de l'Etat, mais par la volonté et la détermination de faciliter l'apprentissage aux élèves. Plusieurs enseignants du département, de la Kadei se sont retrouvés dans l'enseignement plus par

procuration que par vocation. Du coup, cet, état de chose est susceptible d'anesthésier les résultats scolaires des élèves.

Tableau 22:Variation de la taille des classes dans les écoles du département de la Kadei

	Écoles sans PBF			Écoles avec PBF			Total écoles			Codes	
	N	Prop	sd	N	Prop	sd	N	Prop	sd	min	max
Effectifs											
Entre 10-30	94	.915	.281	66	.303	.463	160	.662	.474	0	1
Entre 30-50	94	.074	.264	66	.288	.456	160	.163	.37	0	1
Entre 50-70	94	0	0	66	.348	.48	160	.144	.352	0	0
Entre 70-90	94	0	0	66	.061	.24	160	.025	.157	0	0
Entre 90-110	94	.011	.103	66	0	0	160	.006	.079	0	1

Source : auteur à partir des données d'enquête

160 établissements ont été enquêtés dans le département de la Kadei, 91,1% de directeurs d'écoles témoins sur 94 confirment avoir un effectif par classe qui varie entre 10 et 30 élèves, 7,4% disent avoir un effectif par classe qui varie entre 30 et 50 élèves.1,1% avouent avoir un effectif par classe entre 90 et plus de 100 élèves. Dans les écoles pilotes 30,3% de chefs d'établissements sur 66 affirment que les effectifs par classe de leurs élèves varient entre 10 et 30 élèves.28,8% disent que leurs effectifs varient entre 30 et 50 élèves,34,8% de directeurs d'écoles avouent que leurs effectifs varient entre 50 et 70 élèves, 6,1% de directeurs disent avoir des effectifs variants entre 70 et 90 élèves.

Les effets estimés de la taille des classes dans les écoles primaires sont globalement positifs. Le tableau ci-dessus nous présente des effets statistiquement significatifs. Ces effets sont généralement compris entre 2 % et 3 % d'un écart-type du test par élève en moins dans la classe, ce qui signifie par exemple que le dédoublement d'une classe de 30 élèves améliore les résultats moyens des élèves concernés de 20 % à 30 % d'un écart-type au terme de l'année scolaire.

Tableau 23:Expérience professionnelle des enseignants des écoles du département de la Kadei

	Écoles sans PBF			Écoles avec PBF			Total écoles			Codes	
	N	Prop	sd	N	Prop	sd	N	Prop	sd	min	max
expérience prof.											
0-10	95	.842	.367	74	.23	.424	169	.574	.496	0	1
11-20	95	.126	.334	74	.527	.503	169	.302	.46	0	1
21-30	95	.011	.103	74	.176	.383	169	.083	.276	0	1
31-40	95	0	0	74	.054	.228	169	.024	.152	0	0
Plus de 40	95	.021	.144	74	.014	.116	169	.018	.132	0	1

Source : auteur à partir des données d'enquête

Le tableau ci-dessus fait état de deux groupes d'écoles : le premier est constitué des écoles témoins, et le second des écoles pilotes. A l'observation, 84,2% de chefs d'établissements sur 95 ont un corps enseignant dont l'expérience oscille entre 0 et 10 ans.12,6% affirment avoir un personnel enseignant avec une expérience qui varie entre 10 et 20 ans.1, 1% des chefs d'établissements disent avoir un personnel enseignant dont l'expérience se situe entre 20 et 40 ans. Et enfin 2,1% ont un effectif d'enseignants dont l'expérience se situe à plus de 40 ans. Pour ce qui est du deuxième groupe, le tableau présente 23% des chefs d'établissements sur 169 qui affirment avoir un corps enseignant dont l'expérience est modulée entre 0 et 10 ans .52,7% disent avoir un corps enseignant dont l'expérience varie entre 10 et 20 ans.17,6% des directeurs d'écoles, confirment avoir des effectifs d'enseignants avec une expérience située entre 20 et 30 ans. 5,4% de chefs d'établissements ont des enseignants dont l'expérience professionnelle se situe entre 30 et 40 ans. Et enfin 1,4% des responsables d'écoles avouent avoir un effectif d'enseignants ayant au moins 40 ans d'expérience professionnelle.

En général, l'expérience professionnelle est un facteur déterminant de performance. En situation d'éducation, l'expérience professionnelle de l'enseignant est susceptible de contribuer largement à la réussite scolaire des élèves. En effet, au delà des connaissances que

l'enseignant regorge, son expérience dans le magister peut s'inscrire dans une perspective d'anticipation des difficultés scolaires des élèves dans le processus enseignement/apprentissage.

Les résultats des études tendent à montrer que l'effet de l'expérience professionnelle est généralement positif. Plus l'expérience est longue, plus élevés sont les niveaux de performance des élèves (Mingat et Jarousse, 1989 ; Duru- Bellat et Jarousse, 1989). Il semble, toutefois, que l'effet de l'expérience sur les apprentissages serait plus important au niveau primaire et au niveau supérieur. A ces niveaux, l'effet des compétences et des connaissances est plus important que celui de l'expérience (Psacharopoulos et Woodhall, 1988).

Selon ces auteurs, il est à noter que l'expérience interagit également avec la formation académique, que celle-ci soit scolaire ou autre. En fait, l'ambivalence de la relation entre l'expérience professionnelle de l'enseignant et le rendement scolaire s'explique par le fait que l'expérience professionnelle interagit, d'une part, avec l'âge et d'autre part avec le niveau de qualification d'instruction. En effet, il semble peu probable que seule l'expérience agisse sur le rendement scolaire. Si elle agit sur cette variable, c'est en interaction avec l'âge et avec le niveau d'instruction atteint avant l'entrée dans cette profession. Toutefois, l'expérience professionnelle qui offre une mesure approchée de l'âge de l'enseignant est positivement associée à la progression des élèves ; l'effet est significatif dans les deux disciplines.

L'analyse approfondie de cette question a conduit à identifier des catégories d'ancienneté où l'on constate le plus d'effet. Ainsi, selon Lemrabott (2003), la tranche de plus de 11 années d'expérience est la plus favorable aux progressions des enfants (+2,6 points) comparativement aux catégories des moins de six années et des 6-11 années d'expérience. Chez Bressoux, Kramarz et Prost (2006) l'expérience semble également avoir un impact positif sur les scores des élèves.

Dans une étude récente menée aux États-Unis, Rivkin et al. (2005) aboutissent à des résultats différents. Ils observent que les gains sont importants dans la qualité de l'enseignement au cours de la première année d'expérience et sont moindres au-delà des premières années d'expérience. Aux malis, par contre, les enseignants contractuels sont moins expérimentés et pourtant plus performants (CONFEMEN, 2004). Les analyses émanant de cette étude révèlent que les maîtres dont les élèves obtiennent les moins bons résultats sont

paradoxalement ceux qui combinent une formation professionnelle longue et une grande ancienneté (enseignants fonctionnaires).

4.2. Présentation et analyse des résultats des variables

Tableau 24: Avis sur les connaissances, effet du FBP sur les indicateurs

Q 0-1 d	PBF a-t-il un effet sur les indicateurs la qualité d'éducation ?						
	Ecoles témoins		n	Ecoles pilotes		n	Total
	oui	non	93	Oui	non	75	
amélioration du revenu des enseignants	40 43,01%	53 56,98%		75 100%	0		
assiduité des enseignants	41 44,08%	52 55,91%		71 94,66%	4 5,33%		
assiduité des élèves	30	63		72 96%	3 4%		
amélioration des performances scolaires des élèves	80 86,02%	13 13,97%		73 97,33%	2 2,66%		
Total			93			75	168

Source : auteur à partir des données d'enquête

Le tableau ci-dessus présente quelques indicateurs de qualité de l'éducation à l'épreuve du FBP dans les écoles pilotes et témoins. En ce qui concerne les écoles témoins, 43,01% des directeurs d'écoles sur 93 affirment que le revenu des enseignants s'est amélioré alors que 56,98% pensent le contraire. Aussi 44,08% des directeurs des écoles témoins estiment que les enseignants sont assidus contre 55,91% qui pensent qu'ils ne le sont pas. 86,02% des directeurs des écoles témoins pensent que le FBP a amélioré les performances scolaires des élèves, alors que 13,97% pensent le contraire.

Pour ce qui est des écoles pilotes tous les directeurs des écoles sont unanimes sur le fait que le FBP a amélioré le revenu des enseignants.94,66% de ces directeurs affirment sur 75 a amélioré le taux d'assiduité des enseignants contre 5,33% seulement qui pensent le contraire.96% des directeurs des écoles pilotes pensent que le FBP a aussi amélioré le taux d'assiduité des élèves alors que 04% seulement pensent le contraire.De plus,97,33% de ces directeurs confirment que le FBP a amélioré les performances scolaires des élèves, tandis que 2,66% affirment le contraire.

Tableau 25: Avis sur l'interet du FBP dans l'éducation

Q 0-2	Pour vous, le PBF implémenté dans votre 'école est :						
	Ecoles témoins		n	Ecoles pilotes		n	Total
	oui	non	93	Oui	non	75	
Bénéfique pour l'élève	88	5		71	4		
	94,62%	5,37%		94,66%	5,33%		
nécessaires pour l'éducation	80	13		73	2		
	86,02%	13,97%		97,33%	2,66%		
Indispensabl e pour l'éducation	87	6		69	6		
	93,54%	6,45%		92%	8%		
				b) le PBF doit être			
vulgarisé dans l'éducation	93	0		69	6		
	100%			92%	8%		
Abolis dans l'éducation	3	90		4	71		
	3,22%	96,77%		5,33%	94,66%		
Total			93			75	168

Source : auteur à partir des données d'enquête

Le tableau ci-dessus indique les avis des directeurs d'écoles sur l'importance du FBP dans les écoles primaires du département de la Kadei.L'interet du FBP s'adosse certains nombre d'indicateurs.Pour ce qui est des écoles témoins,94,52% des directeurs d'écoles affirment que le FBP est bénéfique pour les élèves alors que 5,37% affirment le contraire.86,2% des directeurs d'écoles pensent que le PBF est nécessaire à l'éducation alors que 13,97% pensent qu'il n'est pas nécessaire.93,54% des enquêtés estiment que le FBP est indispensable pour l'éducation tandis que 6,45% estiment q'il ne l'est pas. Tous les directeurs

des écoles pilotes pensent que cet instrument de gestion doit être suffisamment vulgarisé. 3% des directeurs des écoles trouvent que le FBP doit être aboli dans l'éducation, alors que 90% de ces directeurs d'écoles.

Concernant les écoles pilotes, 94,66% des directeurs estiment que le PBF est bénéfique pour les élèves alors que 5,33% estiment c'est le contraire qui est vrai. 97,33% des directeurs pensent que le FBP est nécessaire pour l'éducation et 2,66% seulement réfutent cette idée. 92% des directeurs affirment que le FBP est indispensable à l'éducation alors que 8% affirment le contraire. C'est exactement les mêmes pourcentages qui caractérisent la vulgarisation de l'éducation dans ces écoles. 5,33% des directeurs pensent que le FBP doit être aboli tandis que 94,66% pensent qu'il doit être maintenu.

Tableau 26: Avis sur les pratiques opérationnelles du FBP

Q 0-3	votre établissement a-t-il bénéficié des effets infrastructurels :						
	Ecoles témoins		n	Ecoles pilotes		n	Total
	oui	non	93	oui	Non	75	
Construction des points d'eau	4	89		75	0		
	4,30%	65,69%		100%			
Construction des salles de classe	13	80		73	2		
	13,97%	86,02%		97,33%	2,66%		
Aires de jeu	6	87		69	6		
	6,45%	93,54%		92%	8%		
Bibliothèque	3	90		68	7		
	3,22%	96,77%		90,66%	9,33%		
Laboratoire	2	91		50	25		
	2,1%	97,84%		66,66%	33,33%		
Matériel roulant	0	93		14	61		
		100%		18,66	81,33%		
tables bancs	18	75		75	0		
	19,35%	80,64%		100%	0%		
Total			93			75	168

Source : auteur à partir des données d'enquête

Ce tableau expose les avis sur les réalisations concrètes du FBP dans les écoles primaires du département de la Kadei. Il présente les indicateurs dans deux groupes d'écoles : les écoles témoins et les écoles pilotes. Concernant le premier groupe, on remarque que,

4,30% des directeurs affirment que le FBP favorise l'augmentation des points d'eau, alors que 65,69% affirment le contraire. 13,97% de directeurs pensent que le FBP favorise la construction des salles de classe tandis que 86,2% ne le pensent pas. 6,45% de ces directeurs estiment que le FBP améliorent et augmentent les aires de jeu alors que 93,54% estiment que c'est pas le cas. 3,22% de directeurs affirment que le FBP a favorisé l'acquisition des Bibliothèques alors que 96,77% réfutent cette idée. 2,1% des directeurs d'écoles pensent que le FBP a contribué à l'acquisition des laboratoires, pourtant 97,84% trouvent que c'est pas le cas. Tous les directeurs des écoles témoins estiment que le FBP ne favorise pas l'acquisition du matériel roulant. 18,35% des directeurs des écoles pilotes pensent que le FBP contribue à l'acquisition des table-bancs Tandis que 80,64% ne sont pas d'accord avec cette idée.

Pour ce qui est du deuxième groupe, on peut constater que tous les directeurs des écoles pilotes affirment que le FBP favorise l'amélioration et l'acquisition des points d'eau dans les différents établissements. 97,33% de ces directeurs estiment que le FBP accroît l'acquisition et l'amélioration des salles de classe alors que 2,66% pensent que c'est pas le cas. 92% des directeurs pensent que le FBP favorise l'acquisition des aires de jeu, tandis que 8% seulement pensent le contraire. 90,66% des directeurs avouent que le FBP favorise l'acquisition des Bibliothèques tandis que pour 9,33% c'est pas le cas. 66,66% des chefs d'établissements confirment que le FBP contribue à l'acquisition des laboratoires et 33,33% s'opposent à cette idée. 18,66% des chefs d'établissement des ces écoles pilotes certifient que le FBP permet l'acquisition du matériel roulant pour les établissements, tandis que pour 83,33% c'est pas vrai. De plus tous les directeurs affirment que le FBP favorise l'acquisition des tables-bancs.

Tableau 27: Avis sur financement de la scolarisation de l'enfant

Q1-1. Le financement de la scolarisation a permis que :													
capacité d'accueil des écoles	Ecoles témoins					n	Ecoles pilotes					n	Total
	élevé	Moyen nement élevé	neutre	faible	nul	93	élevé	Moyen nement élevé	neutre	faible	nul	75	
le nombre d'établissements scolaires disponibles	2	9	82			69	1		5			168	
	3,22%	9,67%	88,17%			92%	1,33%		6,66%				
niveau de disponibilité des enseignants	7	11	75			71	2	2					
	7,52%	11,82 %	80,64%			94,66 %	2,66%		2,66%				
intérêt des enfants et des parents pour l'école	9	13	71			60	10	5					
	9,67%	13,97 %	76,34%			80%	13,33 %	6,66%					
charges scolaires des différentes familles	40	3	50				21	3	51				
		3,22%	53,76%				28%	4%	68%				
niveau de croyance des parents et des enfants	89	3	1				30	5	40			168	
	95,69 %	3,22%	1,07%				40%	6,66%	53,33%				
Total						93						75 168	

Source : auteur à partir des données d'enquête

Le tableau ci-dessus relate les avis divergents des directeurs de deux groupes d'écoles sur le financement de la scolarisation des enfants. Pour les écoles témoins, on peut observer que 3,22% des directeurs d'écoles estiment que le financement de la scolarisation de l'enfant est moyennement élevé. 9,67% ne se prononcent pas à cet effet, 88,17% pensent que ce financement est faible. Aussi, 7,52% des directeurs d'écoles de ce groupe pensent que le niveau de disponibilité des enseignants est moyennement élevé. 11,82% des directeurs d'écoles ne se prononcent pas, 80,6% pensent que la disponibilité des enseignants est faible. 9,67% de ces directeurs pensent aussi que l'intérêt des parents et des enfants pour l'école est moyennement élevé, 13,97% ne se prononcent pas, 76,3% pensent qu'elle est faible. Plus encore, 4,30% des responsables d'établissements pensent que les charges scolaires des différentes familles sont

moyennement élevées.3,22% ne se prononce pas dans ce sens,53,76% estiment que les charges scolaires des différentes familles sont faibles.Enfin,95,69% des directeurs de ce groupe d'écoles pensent que le niveau de croyance des parents et des enfants est élevé,3,22% pensent que ce niveau est moyennement élevé,et 1,07% préfèrent ne pas se prononcer.

Tableau 28:Avis sur décrochage scolaire de l'enfant

Q ₂₋₁ . Le financement de la réduction du décrochage scolaire a permis que													
	Ecoles témoins					n 93	Ecoles pilotes					n 75	Total
	élevé	Moyen nement élevé	neutre	faible	nul		élevé	Moyen nement élevé	neutre	faible	nul		
présence des enfants dans les mines	81	9	3				4	5	66			168	
	93,0 9%	9,67%	3,22 %				5,33%	6,66 %	88%				
présence des enfants dans les rues	2	78	8	5			3	3	69				
	2,15 %	83,87 %	8,60 %	5,37 %			4%	4%	92%				
présence des enfants dans les champs et pâturages		77	6	10			4	3	68				
		82,79 %	6,45 %	10,7 5%			5,33%	4%	90,66 %				
niveau de mariages précoces	80	9	4				10	15	50				
	86,0 2%	9,67%	4,30 %				13,3 3%	20%	66,66 %				
niveau de grossesses précoces			1	1	91	3	5	6	64			168	
			1,07 %	1,07 %	97,8 4%	4%	6,66%	8%	85,33 %				
niveau de prostitution des jeunes filles	61	32					4	3	68				
	65,5 3%	34,40 %					5,33%	4%	90,66 %				
Total						93					75	168	

Source : auteur à partir des données d'enquête

Le tableau ci-dessus présente les avis des directeurs des écoles témoins et des écoles pilotes sur quelques indicateurs du décrochage scolaire des enfants dans le département de la

Kadei. Concernant les écoles témoins, on observe que 93,09% des directeurs pensent que la présence des enfants dans les mines est élevée, 9,67% pensent que cette présence est moyennement élevée, 3,22% n'émettent pas leurs avis. Aussi, 2,15% des directeurs pensent la présence des enfants dans les rues est élevée, 83,87% pensent que cette présence est moyennement élevée, 5,37% pensent qu'elle est faible, et 8,60% ne donnent pas leurs avis. On peut également observer que 82,79% des directeurs affirment que la présence des enfants dans les champs et paturages est moyennement élevée, 10,7% la trouvent faible, et 6,45% ne se prononce pas sur cette question. On peut aussi remarquer que, 86,02% de directeurs pensent que les mariages précoces des élèves sont élevés, 9,67% pensent qu'il est moyennement élevé, 4,30% ne se prononcent pas. On y observe aussi que 1,07% affirment que le taux de grossesses précoces des élèves dans les écoles est faible ; C'est le même pourcentage qui préfère ne pas se prononcer sur cette question, 97,84% estiment que ce taux est nul. Enfin 65,5% de directeurs pensent que le niveau de prostitution des élèves est élevé, contre 34,40% de directeurs qui pensent qu'il est moyennement élevé.

En ce qui concerne les écoles pilotes, 5,33% des directeurs pensent que la présence des enfants dans les mines est moyennement élevée, 88% la trouvent faible et 6,66% ne donnent pas leurs avis. 4% de directeurs estiment que la présence des enfants dans les rues est moyennement élevée, c'est le même pourcentage qui ne se prononce pas sur la question, 92% estime faible la présence des enfants dans les rues. On observe aussi que 5,33% de ces directeurs pensent que la présence des enfants dans les champs et paturages est moyennement élevée, 90,66% pensent qu'elle est faible, et 4% d'entre eux sont indécis. Dans le même tableau on observe que 13,33% des directeurs pensent que le taux de mariages précoces est élevé, 20% pensent que ce taux est moyennement élevé, 66,66% pensent qu'il est faible. On remarque aussi que seulement 4% des directeurs affirment que le taux de grossesses précoces est élevé, 6,66% pensent qu'il est moyennement élevé, 85,33% pensent qu'il est faible, et 8% ne se prononcent pas. En fin, On peut remarquer que 5,33% de ces directeurs pensent que le niveau de prostitution des jeunes filles est moyennement élevé, 90,66% pensent qu'elle est faible, et 4% d'entre eux sont indécis sur le sujet.

Tableau 29: Avis sur le financement de la scolarisation de la jeune fille

Q₃₋₁. le financement de la scolarisation de la jeune fille a permis que :												
	Ecoles témoins			n	93	Ecoles pilotes			n	75	Total	
	élevé	Moyen nement élevé	neutre			faible	nul	élevé				Moyen nement élevé
niveau de sexisme	13 13,9 7%	71 76,34 %	8 8,60 %			5 6,66%	8 10,66 %	62 82,66 %			168	
faveurs scolaires accordées aux jeunes garçons au détriment des jeunes filles	31 33,3 3%	57 61,29 %	5 5,37 %			14 18%	10 13,33 %	51 68%				
taux de mariages forcés		76 81,72 %	7 7,52 %	10 10,7 5%		14 18%	11 14,66 %	50 66,66 %				
effectifs des jeunes filles			8 8,60 %	85 91,3 9%		12 16 %	59 78,66 %	4 5,33 %				
niveau de prostitution des jeunes filles	18 19,3 5%	50 53,76 %	25 26,88 %			8 10,66 %	6 8%	61 85,33 %			168	
Total					93					75	168	

Source : auteur à partir des données d'enquête

Cet autre tableau présente les avis des directeurs des écoles témoins et pilotes du département de la Kadei sur certains indicateurs du financement de la scolarisation de la jeune fille. Pour ce qui est des écoles témoins, 13,97% des directeurs affirment que le niveau de sexisme est élevé, 76,34% le pensent moyennement élevé, et 8,60% ne donnent pas leurs avis. Aussi, 33,33% des directeurs pensent que les faveurs scolaires accordées aux jeunes garçons au détriment des jeunes filles sont élevées. 61,29% pensent ces facteurs sont moyennement élevés, 5,37% sont sans réponses. 81,72% de ces directeurs estiment aussi que le taux de mariages forcés est moyennement élevé dans leurs écoles, 10,75% pensent qu'il est faible, 7,52% ne se prononcent pas à propos. A propos des effectifs des jeunes filles dans les écoles, 91,39% pensent qu'ils sont faibles, et 8,60% sont indécis. A propos de la prostitution des

jeunes filles,18,35% des directeurs d'écoles affirment que le niveau de prostitution est élevé.53,76% l'estime moyennement élevé,26,88% sont sans réponses.

En ce qui concerne les écoles pilotes, on peut observer que 6,66% de directeurs pensent le niveau de sexisme élevé,82,66% pensent qu'il est faible, et 10,66% ne se prononcent pas.A propos des faveurs scolaires accordées aux jeunes garçons au détriment des jeunes filles,18% des directeurs d'écoles pensent qu'elles sont moyennement élevées,68% pensent qu'elles sont faibles et 13,33% sont neutres.A propos du taux de mariages forcés,18% des directeurs affirment que ce taux est moyennement élevé dans ces écoles,66,66% pensent qu'il est faible,et 14,66% ne se prononcent pas.Pour ce qui est des effectifs des jeunes filles dans ces écoles,16% des chefs d'établissements pensent qu'ils sont élevés,5,33% ne se prononcent pas,78,66% des directeurs les trouvent moyennement élevés.Enfin,10,66% des directeurs pensent que le niveau de prostitution des jeunes filles est élevé,85,33% pensent qu'elle est faible,8% ne donnent pas leurs avis sur le sujet.

Tableau 30: Avis sur le financement de la réussite scolaire de l'enfant

Q4-1. Le financement de la réussite scolaire a permis que :													
	Ecoles témoins					n 93	Ecoles pilotes					n 75	Total
	élevé	Moyen nement élevé	neutre	faible	nul		élevé	Moyen nement élevé	neutre	faible	nul		
notes des élèves dans les différentes matières		45	1	47		68	2	5				168	
		48,38 %	1,07 %	50,53 %		90,66 %	2,66 %	6,66 %					
taux de redoublement des élèves	20	55	15	3				5	70	5			
			16,12 %										
	21,50 %	59,19 %		3,22 %							6,66 %	93,33 %	
taux d'assiduité des enseignants	8	62	13	10				4	68	3			
	8,60 %	66,66 %	19,97 %	10,57 %					90,66 %				
								5,33 %			4%		
taille des classes	5	53	5	30		8	63		4				
	5,37 %	56,98 %	5,37 %	32,25 %		10,66 %	84%		5,33 %				
amélioration des pratiques pédagogiques		22	21	50		5	64	3	3			168	
		23,65 %	22,58 %	53,76 %		6,66 %	85,33 %	4%	4%				
tricherie des élèves soit à un niveau		50	23	20				5	66	4			
		53,76 %	24,73 %	21,50 %				6,66 %	88%	5,33 %			
Total						93					75	168	

Source : auteur à partir des données d'enquête

Le tableau ci-dessus présente les avis des directeurs des écoles témoins et pilotes sur quelques indicateurs du financement de la réussite scolaire des enfants dans le département de la Kadei. Pour ce qui est des écoles témoins, 48,38% des directeurs décoles estiment que les notes des élèves dans les différentes matières sont moyennement élevées, 50,53% pensent que ces notes sont faibles, et 1% sont indécis. On peut aussi remarquer que 21,5% des directeurs pensent le taux de redoublement est élevé, 59,19% pensent qu'il est moyennement élevé, 3,22% le trouve faible et 16,12% préfèrent ne pas se prononcer. Par rapport au taux d'assiduité des enseignants, 8,60% des chefs d'établissements estiment que ce taux est

élevé,66,66% pensent qu'il est moyennement élevé,10,57% le trouve faible,19,97% sont sans avis.A propos de la taille des classes,5,37% de directeurs d'écoles jugent que les effectifs sont élevés,56,98% pensent que qu'ils sont moyennement élevés,32,25% estiment qu'elle est faible,et 5,35% sont sans reponses.Pour ce qui est de l'amélioration des pratiques pédagogiques,23,65% des directeurs pensent que l'amélioration des pratiques pédagogiques est moyennement élevé,53,76% pensent qu'elle est faible,et 22,58% des directeurs préfèrent ne pas se prononcer.Au sujet de la tricherie,53,76% confirment que le niveau de tricherie est moyennement élevé,21,5% pensent qu'il est faible,et 24,73% sont sans reponses.

Concernant les écoles pilotes,90,66% des directeurs estiment que les notes des élèves dans les différentes matières sont en hausse,2,66% pensent qu'elles sont moyennement élevées,6,66% ne se prononcent pas.A propos du taux de redoublement des élèves,6,66% des directeurs affirment que ce taux est nul,93,33% trouvent que ce taux est faible, et 6,66% sont indécis.Au sujet du taux d'assiduité des enseignants,90,66% des directeurs pensent qu'il est faible,4% le trouve nul, et 5,33% ne donnent pas leurs avis.Pour ce qui est de la taille des classes,10,66% des directeurs le trouvent élevé,84% le trouvent moyenenment élevé,et 5,33% le trouve faible.Au sujet des pratiques pédagogiques,85,33% les trouvent moyenenemnt élevées,66,66% pensent qu'ils sont élevés,4% les trouvent nulles,et c'est le même poucentage qui ne trouve rien à dire.Pour ce qui est de la tricherie en milieu scolaire,88% des directeurs la trouve faible,5,33% pensent qu'elle est nulle,et enfin 6,66% de directeurs ne donnent pas leurs avis.

Tableau 31: Avis sur le financement des équipements scolaires

Q_{5.1}. Le financement des équipements scolaires a permis que :													
	Ecoles témoins					n	Ecoles pilotes					n	Total
	élevé	Moyen nement élevé	neutre	faible	nul		93	élevé	Moyen nement élevé	neutre	faible		
niveau d'acquisition des salles de classes			3	81	9	93	14	51	5	5		75	168
			3,22 %	93,0 %	9,67 %		18,6 %	68 %	6,66 %	6,66 %			
l'aménagement des points d'eau en milieu scolaire			10	5	78	93	6	60	5	4		75	
			10,75 %	5,37 %	83,8 %		8 %	80 %	6,66 %	5,33 %			
l'acquisition des aires de jeu soit à un niveau			2	2	89	93	10	40	10	15		75	
			2,15 %	2,15 %	95,6 %		13,3 %	53,33 %	13,33 %	20 %			
niveau d'acquisition des tables-bancs			9	75	10	93	10	55	5	5		75	
			9,67 %	80,6 %	10,7 %		13,3 %	73,33 %	6,66 %	6,66 %			
nombre de bibliothèques dans les établissements scolaires se situe à un niveau			1	1	91	93	50	5	20		75	168	
					97,8 %		66,66 %	6,66 %	26,66 %				
			1,07 %	1,07 %									
Total						93					75	168	

Source : auteur à partir des données d'enquête

Le tableau ci-dessus présente les avis des directeurs des écoles témoins et pilotes sur quelques indicateurs du financement des équipements scolaires des enfants dans le département de la Kadei. En ce qui concerne le niveau d'acquisition des salles de classes dans les écoles témoins, 93,09% des directeurs d'écoles pensent que ce niveau est faible, 9,67% pensent qu'il est nul ; 3,22% ne se prononcent pas à cet effet. Pour ce qui est de l'aménagement des points d'eau en milieu scolaire, 5,37% des directeurs estiment qu'il est faible, 83,8% le trouvent nul, et 10,75% se réservent de se prononcer. Concernant l'acquisition des aires de jeu, 96,69% la trouvent nul, 2,15% la trouvent faible, c'est le même pourcentage qui ne se

prononce pas. A propos du niveau d'acquisition des tables-bancs 80,64% des chefs d'établissements la trouvent faible, 10,75% la trouvent nulle, et 9,67 sont neutre sur la question. Au sujet de la bibliothèque, 97,48% des directeurs d'écoles la trouvent nulle, 1,07 la trouve faible, et 1,07 ne se prononce pas à ce sujet.

En ce qui concerne les écoles témoins, 18,66% de directeurs des écoles pensent que le niveau d'acquisition des salles de classes est élevé ; 68% pensent que ce niveau est moyennement élevé ; 66,6% trouvent qu'il est faible et enfin 6,66% ne se prononcent pas. Pour ce qui est de l'aménagement des points d'eau en milieu scolaire, 80% pensent qu'il est moyennement élevé, 8% le trouve trop élevé ; 5,33% le trouvent faible, et 6,66% de directeurs se réservent de donner leurs points de vues. Au sujet de l'acquisition des aires de jeu, 53,33% des directeurs affirment que le niveau est moyennement élevé ; 13,33% le trouvent élevé, 5,33% le trouvent faible, et 13,33 sont indécis. A propos de l'acquisition des tables-bancs, 73,33% estiment qu'il est moyennement élevé, 13,33% le trouvent élevé, 6,66% le trouvent faible, et enfin 13,33% ne se prononcent pas. Concernant l'acquisition des bibliothèques dans les écoles, 66,66% de directeurs pensent qu'elle est moyennement élevée, 26,66% la trouvent faible, et 6,66% de directeurs sont indécis.

Tableau 32: Avis sur la couverture des programmes scolaires

Q _{6.1} . Le financement de la couverture des programmes scolaires a permis que													
	Ecoles témoins					n	Ecoles pilotes					n	Total
	élevé	Moyennement élevé	neutre	faible	nul	93	élevé	Moyennement élevé	neutre	faible	nul	75	
couverture qualitative des programmes	4	9	50	30			62	5	8			168	
		9,67	53,7	32,2				6,66	10,66				
	4,30%	%	6	5%			82,66%	%	%				
couverture quantitative des programmes		11	31	51			61	3	11				
		11,82	33,3	54,8			81,33						
		%	3%	3%			%	4%	14,66				
Total						93						75 168	

Source : auteur à partir des données d'enquête

Le tableau ci-dessus présente les avis des directeurs des écoles témoins et pilotes sur quelques indicateurs liés à la couverture des programmes scolaires dans le département de la Kadei. Au sujet des écoles témoins, 4,30% des directeurs d'écoles estiment le taux de couverture des programmes est moyennement élevé, 53 ; 67% estiment qu'il est faible, 32,25% le trouvent nul, 9,67% de directeurs sont indécis sur la question. Concernant le taux de couverture quantitatif des programmes, 54,8% des directeurs le trouvent nul, 33,3% le trouvent faible, et 11,82% ne se prononcent pas sur la question.

Au sujet des écoles pilotes, 82,66% des directeurs estiment que le taux de couverture qualitatif des programmes est moyennement élevé, seulement 10,66% pensent qu'il est faible, et 6,66% de directeurs ne se prononcent pas. Pour ce qui est du taux de couverture quantitatif des programmes, 81,33% de directeurs le trouvent moyennement élevé, 14,66% le trouvent faible, et 4% de chefs d'établissements ne donnent pas leurs avis sur la question.

Tableau 33: Avis sur le financement de la possession des manuels scolaires

Q_{7.1}. Le financement de la possession des manuels scolaires a permis que :													
	Ecoles témoins					n	Ecoles pilotes					n	Total
	élevé	Moyennement élevé	neutre	faible	nul		93	élevé	Moyennement élevé	neutre	faible		
possession des manuels scolaires par les élèves		8	72	12		93	55	8	12		75	168	
		8,60	77,4	12,9			73,33	10,66	16%				
		%	1%	0%			%	%					
possession des manuels scolaires par les enseignants			22	71		93	62	3	10		75		
			23,6	76,3			82,6	4%	13,33				
			5%	4%			6%	%					
de possession des fournitures scolaires par les élèves		17	51	25		93	14	11	50		75		
		18,27	54,8	26,8			18,66	14,66	66,66				
		%	3%	8			%	%	%				
possession des uniformes scolaires par les élèves		8	85			93	12	50	13		75		
		8,60	91,3				16	66,66	17,33				
		%	9%				%	%	%				
possession du matériel didactique par les différents établissements scolaires		25	50	18		93	61	6	8		75	168	
		26,88	53,7	19,3			81,33	8%	10,66				
		%	6	5%			%	%	%				
Total						93					75	168	

Source : auteur à partir des données d'enquête

Cet autre tableau présente les avis des directeurs des écoles témoins et pilotes sur quelques indicateurs liés au financement de la possession des manuels scolaires dans le département de la Kadei. En ce qui concerne les écoles témoins, 77,41% des directeurs pensent que le taux de possession des manuels scolaires par les élèves est faible, 12,90% pensent qu'il est nul, et 8,60% sont indécis. Concernant la possession des manuels par les enseignants, 76,34% des directeurs la trouvent nulle, et 23,65% la trouvent faible. En ce qui concerne le taux de possession des fournitures scolaires, 54,83% des directeurs estiment que ce taux est faible, 26,88% trouvent qu'il est nul, 18,27% sont neutres sur la question. Pour ce qui est du taux de possession des uniformes scolaires par les élèves, 91,39% des directeurs d'écoles affirment que ce taux est faible, 8,60% ne se prononcent pas sur la question. A propos du matériel didactique, 53,76% des chefs d'établissements certifient que ce taux est faible, 19,35% pensent qu'il est nul, et 26,88% des directeurs se réservent de se prononcer.

En ce qui concerne les écoles pilotes, 73,33% des directeurs ces écoles pensent que le taux de possession des manuels scolaires par les élèves est moyennement élevé, 16% estiment qu'il est faible, et 10,66% sont indécis. A propos du taux de possession des manuels scolaires par les enseignants, 82,66% de directeurs le trouvent élevé, 4% le trouvent moyennement élevé, et 13,33% ne se prononcent pas. Au sujet du taux de possession des fournitures scolaires par les élèves, 18,66% des directeurs affirment que ce taux est moyennement élevé, 66,66% pensent qu'il est faible, et enfin, 14,66% sont indécis sur la question. En ce qui concerne, le taux de possession des uniformes scolaires par les élèves, 66,66% de directeurs trouvent qu'il est moyennement élevé, 16% pensent qu'il est élevé, 17,33% des directeurs sont indécis. Au sujet du taux de possession du matériel didactique, 81,33% pensent que ce taux est élevé, 8% adopte une position de neutre, et 10,66% le trouvent faible.

Tableau 34: Avis sur qualité d'éducation

Q8-1. les conditions de qualité d'éducation sont entièrement respectées dans votre établissement scolaire													
	Ecoles témoins					n	Ecoles pilotes					n	Total
	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Sans opinion	Pas d'accord	Totallement en désaccord		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Sans opinion	Pas d'accord	Totallement en désaccord		
la scolarisation des jeunes	18	4	61	10	93	53	10	2	10	75	168		
	19,35%	4,30%	65,59%	10,75%		70,66%	13,33%	26,66%	13,33%				
Lutte contre le décrochage scolaire ;	15	13	52	13	93	45	5	11	14	75			
	16,12%	13,97%	55,91%	13,97%		60%	6,68%	14,66%	18,66%				
infrastructures ou équipements	6	5	67	15	93	51	14	5	5	75			
	6,45%	5,37%	72,04%	16,12%		68%	18,66%	6,66%	6,66%				
parité fille/garçons ;	15	7	54	17	93	8	63		4	75			
	16,12%	7,52%	58,06%	18,27%		10,66%	84%		5,33%				
résultats scolaires ;	17	15	58	3	93	65	5	2	3	75	168		
	18,27%	16,12%	62,36%	3,22%		86,66%	6,66%	2,66%	4%				
couverture des programmes scolaires	25	5	32	34,4	93	45	25	3	2	75			
	26,88%	5,37%	34,4%	33,33%		60%	33,33%	4%	2,66%				
possession des manuels scolaires	30	3	18	42	93	40	30	1	4	75			
	32,25%	3,22%	19,32%	45,16%		53,33%	40%	1,33%	5,33%				
Total					93					75	168		

Source : auteur à partir des données d'enquête

Le tableau-ci dessus présente les avis des directeurs des écoles témoins et pilotes sur quelques indicateurs de la qualité d'éducation dans le département de la Kadei. Au sujet des écoles témoins, 65,5% des directeurs de ces écoles pensent que les conditions de scolarisation des jeunes ne sont pas respectées, 10,75% sont totalement en désaccord, 19,35% estiment par contre qu'elles sont respectées, et 4,30% sont sans opinions. Pour ce qui est du décrochage scolaire, 55,91% des directeurs pensent que les conditions de lutte contre ce fléau ne sont pas respectées, 19,97% sont totalement en désaccord, 16,12% sont plutôt d'accord qu'elles sont respectées, 13,97% sont indécis. Concernant les équipements scolaires, 72,4% pensent que les infrastructures sont inexistantes dans leurs écoles, 16,12% pensent qu'ils sont totalement inexistantes, 6,45% estiment que les infrastructures existent, 5,37% ne se prononcent pas sur la question. A propos de la parité fille/garçon, 58,06% de directeurs pensent qu'elle n'est pas respectée, 18,57% pensent qu'elle n'est totalement pas respectée, 16,12% affirment qu'elle est respectée, et 07,52% de directeurs sont neutres sur la question. Concernant les résultats scolaires, 58,62% pensent qu'ils ne sont pas de meilleure qualité, 18,27% pensent qu'il sont de meilleure qualité, 16,12% de directeurs sont sans opinions. Pour ce qui est de la couverture des programmes scolaires, 34,40% des chefs d'établissements pensent que le taux de couverture des programmes est respecté, 33,33% pensent qu'il n'est pas totalement respecté, 26,88% estiment qu'il est plutôt respecté, et 5,37% sont sans avis sur la question. Sur la question de la possession des manuels scolaires, 64,4% des directeurs pensent que les élève et les enseignants n'en possèdent pas, 32,25% de directeurs pensent qu'ils en possèdent, 3,2% sont indécis.

En ce qui concerne les écoles pilotes, plus de 80% des directeurs d'écoles sont tout à fait d'accord que les conditions de scolarisation des élèves sont respectées, 13,33% ne sont pas de cet avis, et 26% sont indécis. A propos de la lutte contre le décrochage scolaires, 66,68% des directeurs de ce groupe d'écoles jugent que le décrochage scolaire est en forte regression, 18,66% ne sont pas de cet avis, 14,66% ne se prononcent pas. A propos des équipements scolaires, 86,66% de chefs d'établissements jugent que le taux d'acquisition est élevé. 6,66% seulement pensent que le taux d'acquisition est faible, et 6,66% de ces directeurs préfèrent ne pas se prononcer. A propos de la parité fille/garçon, 94,66% de chefs d'établissements estiment la parité fille/garçon s'est améliorée. Mais 5,33% ne sont pas d'accord avec cet aspect des choses. 93,32% des directeurs jugent que les résultats scolaires des élèves se sont beaucoup améliorés, 4% pensent que c'est pas le cas, et 2,66% sont sans opinions. En ce qui concerne la couverture des programmes scolaires, 93,33% affirment que le

taux de couverture des programmes scolaires s'est amélioré, 2,6% jugent que c'est pas vraiment le cas, et 4% des ces directeurs sont neutres sur la question. Concernant la possession des manuels scolaire, 41,33% de directeurs d'écoles pensent que le taux de possession des manuels scolaires de élèves s'est amélioré, tandis que 5,33 % estiment que c'est pas le cas, et 1,33% restent indécis sur la question.

Tableau 35: Variation de l'effectif des enseignants dans les écoles témoins et pilotes

	Écoles sans PBF			Écoles avec PBF			Total écoles			Codes	
	N	Prop	sd	N	Prop	sd	N	Prop	sd	min	max
Manque d'enseignants											
Non	95	0	0	75	.2	.403	172	.087	.283	0	0
Oui	95	1	0	75	.8	.403	172	.913	.283	1	1

Source : auteur à partir des données d'enquête

Le tableau en présence montre deux groupes d'écoles : le premier désigne les écoles témoins et le second les écoles pilotes. A l'observation, on note que la totalité des chefs d'établissements du premier groupe d'écoles affirment qu'ils ont un manque significatif d'enseignants dans leurs établissements respectifs. Par contre dans les écoles pilotes, 80% de chefs d'établissements sur 75 affirment que les écoles qu'ils dirigent manquent d'enseignants. Alors que 20% seulement disent qu'ils n'ont pas de problèmes d'enseignants.

Tableau 36: Variation des infrastructures dans les écoles témoins et pilotes de la Kadei après FBP

Financement basé sur les performances								
Pas de traitement (non)				Traitement (oui)				
	N	Proportion	Écart - type	N	Proportion	Écart - type	min	max
Infrastructure adéquate : Non	93	.882	.325	75	.787	.412	0	1
Infrastructure adéquate : Oui	93	.118	.325	75	.213	.412	0	1

Source : auteur à partir des données d'enquête

Le tableau ci-dessus présente l'état des infrastructures de deux groupes d'écoles. Le premier groupe fait référence aux infrastructures de 93 écoles témoins. 88,2% de directeurs de celles-ci jugent les infrastructures scolaires non adéquates contre 11,8% de chefs d'établissements qui jugent les infrastructures adéquates. En ce qui concerne les écoles pilotes, c'est plutôt 78,7% des directeurs d'écoles qui affirment que les infrastructures scolaires des écoles qu'ils dirigent sont inadéquates, alors que 21,3% jugent les infrastructures adéquates. La qualité des infrastructures scolaires a logiquement un effet sur l'apprentissage. Dans une région qui passe pour être parmi les plus pauvres du pays, où l'investissement en matière d'éducation est loin d'être à la hauteur des attentes, chaque financement quel que soit son origine est la bienvenue, surtout lorsqu'il transforme positivement le paysage éducatif. Dans le cas des écoles pilotes, on observe bien que les infrastructures sont plus adéquates que dans les écoles témoins. 21,3% contre 11,8%. Plusieurs facteurs pourraient expliquer cette amélioration avec en bonne place l'implémentation du FBP dans ces écoles.

Tableau 37: Variation de la présence des enseignants dans les écoles témoins et pilotes apres FBP

Financement basé sur les performances								
Pas de traitement (non)				Traitement (oui)				
	N	Proportion	Écart - type	N	Proportion	Écart - type	min	max
Présence enseignant: Non	93	.946	.325	75	.787	.412	0	1
Présence enseignant: Oui	93	.054	.325	75	.213	.412	0	1

Source : auteur à partir des données d'enquête

Deux groupes d'écoles s'illustrent sur ce tableau à travers ce tableau. Sur un effectif de 93 écoles témoins, 94,6% des directeurs d'écoles certifient qu'il y'a un manque criard d'enseignants dans les écoles qu'ils dirigent. 5, 4% de chefs d'établissements disent avoir suffisamment d'enseignants dans leurs écoles respectives. Pour ce qui concerne les écoles pilotes, 78,7% de responsables d'établissements confirment que les effectifs des enseignants sont limités dans les écoles qui leur sont confiées. Tandis que 21,3% révèlent que leurs écoles ne souffrent pas de problèmes d'enseignants. Le département de la Kadei figure parmi les plus pauvres en matière d'éducation. Cet état de chose à l'observation semble lié non seulement à son enclavement qui limite la mobilité des enseignants, mais aussi au retard de développement dont cette zone est victime en termes d'économie. Précisons que l'activité économique peut favoriser le désenclavement d'une localité. Ne dit-on pas que l'ou la route passe le développement suit. Ce développement peut donc être holistique au point d'entraîner des améliorations dans le secteur de l'éducation.

Tableau 38:Variation de la scolarisation dans les écoles de la jeune fille après PBF

Financement basé sur les performances								
Pas de traitement (non)				Traitement (oui)				
	N	Proportion	Écart - type	N	Proportion	Écart - type	min	max
Forte scolarisation fille: Non	93	.946	.227	75	.8	.403	0	1
Forte scolarisation fille: Oui	93	.046	.227	75	.2	.403	0	1

Source : auteur à partir des données d'enquête

Le tableau ci-dessus expose deux groupes d'écoles : Les écoles témoins et les écoles pilotes. Les chefs d'établissements du premier groupe estiment que les jeunes filles sont sous scolarisées à hauteur de 94,6%. Dans ce sens, la proportion scolarisée des filles se hisse à 5,4%. D'un autre côté pour ce qui est des écoles pilotes, les directeurs d'écoles pensent que les jeunes filles sont sous scolarisées à hauteur de 80% contre ceux qui pensent la sous scolarisation des filles à 20%. Un tel écart peut se justifier par beaucoup de facteurs. La mise en application du FBP dans ces écoles est considérée comme premier déterminant. La culture est fortement enracinée dans cette localité ainsi que les croyances. Les familles préfèrent ainsi orienter leurs filles au mariage, ou même dans les petits métiers tels que l'orpaillage, l'agriculture et le petit élevage. De plus les grossesses précoces dans cette localité sont désignées comme responsables non négligeable de la sous scolarisation de la jeune fille. Du coup l'école est reléguée en seconde zone réduisant en conséquence le taux de scolarisation de celles-ci dans les écoles.

Tableau 39:Variation de la scolarisation dans les écoles après PBF

Financement basé sur les performances								
Pas de traitement (non)				Traitement (oui)				
	N	Proportion	Écart - type	N	Proportion	Écart - type	min	max
scolarisation: Non	93	.043	.204	75	.0	.412	0	1
scolarisation: Oui	93	.957	.204	75	.1	.412	0	1

Source : auteur à partir des données d'enquête

A l'observation sur ce tableau, deux groupes d'écoles sont mis en exergue : les écoles témoins et les écoles pilotes. 4,3% est la proportion d'élèves qui sont sous scolarisés dans les écoles témoins contre 95,7% qui représentent la proportion d'élèves scolarisés. D'un autre côté, on observe les écoles pilotes. On remarque ici que la scolarisation globale est optimale (100%) dans les 75 établissements. Cette statistique peut avoir plusieurs explications. Mais celle qui semble la plus plausible est l'implémentation du financement basé sur la performance dans ces écoles. En effet le taux scolarisation global a toujours été l'influence par les us et coutumes de cette localité qui veulent que l'homme s'occupe des charges familiales. De ce point de vu, les populations préfèrent se consacrer aux activités génératrices de revenu à l'instar de la recherche de l'or. La conséquence directe est simplement le taux d'abandon qui influence significativement le taux de scolarisation globale. La mise en place du FBP a bousculé les mentalités en impliquant les parents et bien d'autres acteurs à travers une sensibilisation et plusieurs autres actions qui ont permis aux populations de manifester un intérêt à l'éducation.

Tableau 40: Variation de la couverture des programmes dans les écoles après PBF

Financement basé sur les performances								
Pas de traitement (non)				Traitement (oui)				
	N	Proportion	Écart - type	N	Proportion	Écart - type	min	max
Couverture des programmes : Non	93	.957	.204	75	.213	.412	0	1
Couverture des programmes : Non	93	.043	.204	75	.787	.412	0	1

Source : auteur à partir des données d'enquête

Le présent tableau fait état de deux groupes d'écoles qui sont représentées par les écoles témoins et les écoles pilotes. Le premier groupe révèle que les programmes ne sont pas entièrement couverts à 95,7% sur 93 écoles. Alors que le taux de couverture des programmes est de 4,3% dans ces écoles. Concernant les écoles pilotes, on observe que les programmes scolaires ne sont pas couverts à hauteur seulement de 21,3%, alors que le taux de couverture dans ces mêmes écoles est de 78,7%. L'une des raisons principales de l'échec scolaire est l'inachèvement des programmes scolaires. Ce facteur est responsable de la contre-performance scolaire. Il est lié depuis des années à plusieurs autres raisons telles que le manque d'enseignants, d'infrastructures, de manuels scolaires, de l'absence même des élèves aux cours. Si plusieurs raisons peuvent justifier l'amélioration du taux de couverture des programmes dans les écoles pilotes, Il semble évident que l'implémentation du FBP dans plusieurs écoles de ce département a apporté des résultats favorables dans la dynamique de l'achèvement des programmes scolaires, et donc dans l'amélioration des résultats des élèves.

Tableau 41: Variation de la possession des manuels scolaires dans les écoles après PBF

Financement basé sur les performances								
Pas de traitement (non)				Traitement (oui)				
	N	Proportion	Écart - type	N	Proportion	Écart - type	min	max
Possède manuelle: Non	93	.946	.204	75	.215	.412	0	1
Possède manuelle : Oui	93	.054	.204	75	.785	.412	0	1

Source : auteur à partir des données d'enquête

Le présent tableau fait état de deux groupes d'écoles qui sont représentés par les écoles témoins et les écoles pilotes. Le premier groupe révèle que les élèves manquent de manuels scolaires à hauteur de 94,6%. Alors que 4,3% d'élèves possèdent les manuels scolaires. Pour ce qui est des écoles pilotes, on constate que les élèves manquent de manuels à un taux de 21,5%, alors que ceux qui possèdent les manuels représentent un taux 78,5%. L'une des raisons majeures de l'échec scolaire dans ce département est l'absence des manuels scolaires, tant pour les élèves que pour les enseignants. Cette situation a été au cœur des mauvais résultats scolaires des élèves. Cet état de choses depuis de longues années s'explique par des raisons telles que la pauvreté des ménages, le manque de disponibilité des livres inscrits au programme, l'enclavement du département, le manque d'intérêt des populations pour l'école. L'implémentation du FBP dans le Département a permis d'améliorer le taux de possession des manuels scolaires. Les statistiques sur le tableau illustre à suffisance ces résultats.

Tableau 42: Variation des équipements scolaires dans les écoles après PBF

Financement basé sur les performances								
Pas de traitement (non)				Traitement (oui)				
	N	Proportion	Écart - type	N	Proportion	Écart - type	min	max
Possession équipement scol: Non	93	.935	.247	75	.226	.421	0	1
Possession équipement scol: Oui	93	.065	.247	75	.774	.421	0	1

Source : auteur à partir des données d'enquête

On observe deux groupes d'écoles sur ce tableau : les écoles témoins et les écoles pilotes. 93,5% de chefs d'établissement affirment que leurs établissements possèdent des équipements scolaires nécessaires aux apprentissages des élèves contre 6,5% qui représentent de chefs d'établissements qui avouent avoir des équipements adéquats dans leurs écoles. D'un autre côté, on peut observer les écoles pilotes. Il ressort que les écoles pilotes que 22,6% possèdent des équipements scolaires. Alors que 77,4% représente le taux d'évaluation des équipements scolaires dans les écoles pilotes de ce département Ces statistiques peuvent avoir plusieurs explications. Celle qui semble la plus évidente est la mise en œuvre du financement basé sur la performance dans ces écoles. En effet, les équipements scolaires déterminent la qualité des apprentissages dans la mesure où ces derniers sont primordiaux pour la mise en œuvre des projets pédagogiques conçus aux niveaux stratégiques. L'absence d'une clôture dans un établissement impacte l'aspect disciplinaire de l'établissement qui à son tour a une incidence sur les rendements scolaires des élèves.

4.3. Analyse des résultats des estimations de l'impact du programme de financement des établissements par le propensity score matching sur la qualité d'éducation

Cette sous partie met en lumière les résultats des estimations de l'équation (1) par la méthode du propensity score matching (PSM). Les estimations permettent de mesurer l'impact des différentes variables explicatives (réussite scolaire, décrochage scolaire, scolarisation globale, scolarisation de la jeune fille, possession des manuels scolaires, équipements scolaires, couverture des programmes) sur la qualité de l'éducation. L'objectif de cette approche empirique montre que le FBP a un effet sur chaque variable et donc sur la qualité d'éducation.

4.3.1. Impact du FBP sur la réussite scolaire dans les écoles du département de la Kadei

Tableau 43: Estimation PSM de l'impact du FBP sur la réussite scolaire

Échantillons	Réussite scolaire		Impact
	PBF	Contrôle	
Écoles Kadei	.102	.051	ATT= .051* (.351)

*Écart type entre parenthèse * significatif à 10% ; ** significatif à 5% ; *** significatif à 1%*

Source : Auteur calcul fait à partir des données d'enquête

La variable réussite scolaire mise en exergue sur ce tableau présente le taux de réussite scolaire à 10,1% dans les écoles où le FBP a été expérimenté ; et un taux de réussite moyen estimé à 5,1% pour les écoles où cet instrument de gestion n'a pas été implémenté. L'impact du FBP sur la réussite scolaire des élèves quant à lui est estimé à 5,1% avec un coefficient positif et statistiquement significatif à 10%. Ce Taux explique le fait que l'apport du FBP dans le management des différentes écoles impulse le taux de réussite scolaire dans les écoles du département de la Kadei à 5,1%. Le FBP rend donc ainsi compte du taux positif de réussite scolaire dans les établissements.

4.3.2. Impact du FBP sur du décrochage scolaire dans les écoles du département de la Kadei

Tableau 44: Estimation PSM de L'impact du FBP sur le décrochage scolaire

Échantillons	Décrochage scolaire		Impact
	PBF	Contrôle	
Écoles Kadei	.102	.025	ATT= .076* (.270)

*Écart type entre parenthèse * significatif à 10% ; ** significatif à 5% ; *** significatif à 1%*

Source : Auteur calcul fait à partir des données d'enquête

Sur ce tableau, l'une des variables explicatives de la qualité de l'éducation est le décrochage scolaire. Son effet dans les écoles pilotes est estimé à 10,2%. Cet effet dans les écoles contrôles est de 2,5%. L'impact FBP est évalué à 7,6% avec un coefficient positif et statistiquement significatif à 10%. Ce qui traduit le fait que le décrochage scolaire a un impact significatif sur la qualité de l'éducation. En d'autres termes, le FBP explique la variation de l'abandon scolaire des élèves observée dans les écoles pilotes et témoins.

4.3.3. Impact du FBP sur la scolarisation de la jeune fille dans les écoles du département de la Kadei

Tableau 45: Estimation PSM de L'impact du FBP sur la scolarisation de la jeune fille

Échantillons	Scolarisation de la jeune fille		Impact
	PBF	Contrôle	
Écoles Kadei	.107	.025	ATT= .087* (.257)

*Écart type entre parenthèse * significatif à 10% ; ** significatif à 5% ; *** significatif à 1%*

Source : Auteur calcul fait à partir des données d'enquête

Sur cet autre tableau, la variable scolarisation de la jeune fille est mise en lumière. Le taux de scolarisation moyen dans les écoles pilotes est estimé à 10,7%. Ce même taux dans les écoles contrôles est de 2 %. L'impact du FBP sur la scolarisation est estimé à 8,7%. On peut remarquer que le coefficient est positif avec une significativité évaluée à 10%. Ce qui traduit le fait que l'introduction du FBP accroît la scolarisation de la fille à hauteur de 8,7%. En d'autres termes, le FBP explique la variation de la scolarisation de la jeune fille observée dans les écoles pilotes et témoins du département de la Kadei.

4.3.4. Impact du FBP sur la scolarisation globale des élèves dans les écoles du département de la Kadei

Tableau 46: Estimation PSM de L'impact du FBP sur la scolarisation globale

Échantillons	Scolarisation globale		Impact
	PBF	Contrôle	
Écoles Kadei	.100	.027	ATT= .073* (.265)

*Écart type entre parenthèse * significatif à 10% ; ** significatif à 5% ; *** significatif à 1%*

Source : Auteur calcul fait à partir des données d'enquête

Le présent tableau met en relief la variable scolarisation globale des enfants dans le département de la Kadei. 10% est le taux de scolarisation moyen révélé dans les écoles où le FBP a été implémenté. Dans les écoles où le FBP n'a pas été appliqué, ce taux est de 2,7 %. L'effet ou mieux l'impact du Financement basé sur la performance sur la scolarisation est estimé à 7,3 %. Ici également comme dans les autres *outcome*, le coefficient est positif et significatif à 10%. Cette significativité montre que le FBP augmente la scolarisation globale de 8,7%. Pour être explicite, le FBP se présente comme l'instrument de gestion qui contribue à la redynamisation des effectifs dans les établissements scolaires du département de la Kadei.

4.3.5. Impact du FBP sur la couverture des programmes dans les écoles du département de la Kadei

Tableau 47: Estimation PSM de L'impact du FBP sur la couverture des programmes

Échantillons	Couverture des programmes		Impact
	PBF	Contrôle	
Écoles Kadei	.97	.030	ATT= .67* (.257)

*Écart type entre parenthèse * significatif à 10% ; ** significatif à 5% ; *** significatif à 1%*

Source : Auteur calcul fait à partir des données d'enquête

L'*outcome* mise en exergue sur ce tableau est la couverture des programmes dans les écoles du département de la Kadei. En effet, le taux d'achèvement des programmes scolaires est estimé à 9,7 dans les écoles pilotes et de 30% dans les écoles contrôles où le FPB n'a pas été mis en œuvre. Ainsi l'impact du FBP a une estimation de 6,7% avec un coefficient positif et statistiquement significatif à 10%. L'instrument de gestion FBP expliquerait donc à juste titre l'accroissement de 67% le taux d'achèvement des programmes par les enseignants. Le différentiel observé dans les deux catégories d'écoles est donc étroitement lié à l'application du FBP.

4.3.6. Impact du FBP sur la possession des manuels scolaires dans les écoles du département de la Kadei

Tableau 48: Estimation PSM de L'impact du FBP sur la possession des manuels

Échantillons	Possession Manuels scolaires		Impact
	PBF	Contrôle	
Écoles Kadei	.101	.024	ATT= .077* (.267)

*Écart type entre parenthèse * significatif à 10% ; ** significatif à 5% ; *** significatif à 1%*

Source : Auteur calcul fait à partir des données d'enquête

La variable possession des manuels scolaires mise en exergue sur ce tableau présente un taux de possession des manuels scolaires de 10,1% dans les écoles pilotes où le FBP a été opérationnalisé ; et un taux estimé à 2,4% pour les écoles contrôles où cet outil de gestion n'a pas été implémenté. L'impact du FBP sur la possession des manuels scolaires par les élèves et enseignants est estimé à 7,7%. Le coefficient est positif et est assorti d'un taux de significativité de 10%. Ce Taux explique le fait que l'apport du FBP dans le management des différentes écoles accroît le taux de possession des manuels scolaires de 7,7%. En d'autres termes, le FBP explique la variation positive des manuels scolaires constatés dans les écoles pilotes du département de la Kadei.

4.3.7. Impact du FBP sur les équipements scolaires dans les écoles du département de la Kadei

Tableau 49: Estimation PSM de L'impact du FBP sur la possession des équipements

Échantillons	Équipements scolaires		Impact
	PBF	Contrôle	
Écoles Kadei	.128	.025	ATT= .102* (.271)

*Écart type entre parenthèse * significatif à 10% ; ** significatif à 5% ; *** significatif à 1%*

Source : Auteur calcul fait à partir des données d'enquête

Ce tableau diagnostique le niveau de possession des équipements scolaires dans les écoles du département de la Kadei. Le taux moyen de possession des infrastructures adéquats dans les écoles pilotes est estimé à 12,8%. Dans les écoles contrôles, ce taux se situe à 2,5%. Le différentiel en conséquence conduit l'impact du FBP cet *outcome* à 10,2% avec un coefficient positif et un taux de significativité à 10%. Ceci traduit le fait que FBP comme nouvel instrument de gestion permet d'améliorer de 10,2% le taux de possession des infrastructures scolaires dans les écoles où il a été implémenté. On note d'ailleurs entre autres une restructuration des capacités des salles de classe.

4.4. Vérification des hypothèses d'études

Cet exercice consiste à mettre en exergue les hypothèses de recherche, selon qu'elles ont été vérifiées ou non. L'estimation est l'instrument sur lequel l'étude s'est adossée pour confirmer ou infirmer les réponses provisoires. Il est question de comparer le résultat de l'estimation au degré de significativité « β », puis vérifier que ce résultat est non nul. $\beta \neq 0$.

4.4.1. Rappel des hypothèses de recherche

4.4.2. Hypothèse générale

HG : Le modèle de financement basé sur la performance améliore positivement et significativement les paramètres de la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadéi.

4.4.3. Hypothèses spécifiques

HS₁ : Le financement de la scolarisation des enfants impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei.

HS₂ : Le financement de la réduction du décrochage scolaire impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei.

HS₃ : Le financement de la scolarisation de la jeune fille impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei.

HS₄ : Le financement de la réussite scolaire impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei.

HS₅ : Le financement des équipements scolaires impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei.

HS₆ : Le financement de la couverture des programmes scolaires impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei.

HS₇ : Le financement de la possession des manuels scolaires impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles pilotes du département de la Kadei.

4.4.3.1. Vérification de l'hypothèse spécifique 1 (HS₁)

HS₁ : Le financement de la scolarisation des enfants impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei

Tableau 50:Verification de l'hypothèse 1

H₁				
Dégré de significativité (β)	*10%	**5%	***1%	0%
Impact	ATT=.102*			
Décision	H₁ est Vérifiée			

** significatif à 10% ; ** significatif à 5% ; *** significatif à 1%*

***Source :** Auteur calcul fait à partir des données d'enquête*

Le financement de la scolarisation des enfants impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei. Toutefois cette significativité n'est exprimée qu'à 10%. Cela signifie qu'à 90%, on peut être certain que le FBP influence la scolarisation des enfants, et donc impacte la qualité de l'éducation.

4.4.3.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 2 (HS₂)

HS₂ : Le financement de la réduction du décrochage scolaire impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei

Tableau 51: Vérification de l'hypothèse 2

H₂				
Degré de significativité (β)	*10%	**5%	***1%	0%
Impact	ATT=.076*			
Décision	H₂ est Vérifiée			

** significatif à 10% ; ** significatif à 5% ; *** significatif à 1%*

Source : Auteur calcul fait à partir des données d'enquête

Le financement de la réduction du décrochage scolaire impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei. Seulement, le degré de significativité est de 10%. En d'autres termes, on peut avoir la certitude qu'à 90%, le FBP influence la réduction du décrochage scolaire.

4.4.3.3. Vérification de l'hypothèse spécifique 3 (HS₃)

HS₃ : Le financement de la scolarisation de la jeune fille impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei

Tableau 52: Vérification de l'hypothèse 3

H₃				
Degré de significativité (β)	*10%	**5%	***1%	0%
Impact	ATT=.087*			
Décision	H₃ est Vérifiée			

** significatif à 10% ; ** significatif à 5% ; *** significatif à 1%*

Source : Auteur calcul fait à partir des données d'enquête

Le financement de la scolarisation de la jeune fille impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei. Cette significativité est située à 10%. Ainsi à 90%, on a la certitude que le FBP a un effet sur la scolarisation de la jeune fille dans les écoles de ce département.

4.4.3.4. Vérification de l'hypothèse spécifique 4 (HS₄)

HS₄ : Le financement de la réussite scolaire impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei

Tableau 53:Verification de l'hypothèse 4

H₄				
Dégré de significativité (β)	*10%	**5%	***1%	0%
Impact	ATT=.051*			
Décision	H₄ est Vérifiée			

** significatif à 10% ; ** significatif à 5% ; *** significatif à 1%*

Source : Auteur calcul fait à partir des données d'enquête

Le financement de la réussite scolaire impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei avec un degré de significativité de 10%. Cela indique que la certitude est de mise à 90% que le FBP influe sur la réussite scolaire de la Kadei.

4.4.3.5. Vérification de l'hypothèse spécifique 5 (HS₅)

HS₅ : Le financement des équipements impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei

Tableau 54:Verification de l'hypothèse 5

H₅				
Dégré de significativité (β)	*10%	**5%	***1%	0%
Impact	ATT= .102*			
Décision	H₅ est Vérifiée			

** significatif à 10% ; ** significatif à 5% ; *** significatif à 1%*

Source : Auteur calcul fait à partir des données d'enquête

Le financement des équipements impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei pour un degré de significativité de 10%. Pour montrer qu'on peut être sûr à 90% que le FBP influence les équipements scolaires du département.

4.3.6. Vérification de l'hypothèse spécifique 6 (HS₆)

HS₆: Le financement de la couverture des programmes impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei

Tableau 55:Verification de l'hypothèse 6

H₆				
Dégré de significativité (β)	*10%	**5%	***1%	0%
Impact	ATT=.077*			
Décision	H₆ est Vérifiée			

** significatif à 10% ; ** significatif à 5% ; *** significatif à 1%*

Source : Auteur calcul fait à partir des données d'enquête

Le financement de la couverture des programmes impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei. Sauf que le degré de significativité est de 10%. En d'autres termes, on peut certifier qu'à 90%, le FBP influence la couverture des programmes scolaires par les enseignants

4.4.3.7. Vérification de l'hypothèse spécifique 7 (HS₇)

HS₇ : Le financement de la possession des manuels scolaires impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei

Tableau 56:Verification de l'hypothèse 7

H₇				
Dégré de significativité (β)	*10%	**5%	***1%	0%
Impact	ATT=.077*			
Décision	H₇ est Vérifiée			

** significatif à 10% ; ** significatif à 5% ; *** significatif à 1%*

Source : Auteur calcul fait à partir des données d'enquête

Le financement de la possession des manuels scolaires impacte positivement et significativement la qualité d'éducation dans les écoles du département de la Kadei. Cette significativité est située à 10%. Ce qui signifie qu'à 90%, on a la certitude que le FBP a un effet sur la possession des manuels scolaires par les élèves et enseignants dans les écoles de ce département.

Conclusion chapitre IV

Le chapitre quatre se consacre à la présentation des résultats à leur analyse, mais aussi à la vérification des hypothèses de recherche. Il se déroule en trois mouvements. Le premier se déploie à présenter les résultats issus de l'instrument de collecte de données (questionnaire). Le deuxième mouvement s'emploie à l'interprétation et à l'analyse de ces résultats, et enfin le troisième mouvement s'inscrit dans la dynamique de la vérification des hypothèses de recherche.

CHAPITRE V : DISCUSSION DES RESULTATS

Le chapitre IV a porté sur la présentation et l'analyse des résultats recueillis sur le terrain. Ces derniers ont conduit à la logique de vérification et de confirmation des hypothèses alternatives formulées sur fond d'intuition scientifique. Le présent chapitre va s'appesantir sur la dialectique scientifique des résultats en prenant en compte les théories sur lesquelles s'imbrique la réflexion. En effet, de façon opérationnelle, il sera question de mettre en emphase, en rapport avec les théories convoquées, les mécanismes du FBP susceptibles d'améliorer positivement la qualité de l'éducation au Cameroun en général et dans le département de la Kadei en particulier. En d'autres termes, il s'agit, à travers les paradigmes et hypothèses, de donner un sens managérial aux données révélées par l'enquête.

5.1. Discussion des résultats de HS₁

HS₁ : Le financement de la scolarisation des enfants impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei.

La dynamique de scolarisation des élèves justifie la logique de socialisation de l'être humain dans la perspective de mobilisation des instruments qui concourent à la civilisation. La socialisation par l'éducation dessine le portrait-robot du citoyen souhaité par les décideurs politiques. Dans ce sens, la mobilisation des moyens humains, financiers, matériels et informationnels rend compte de la volonté manifeste d'un Etat à s'inscrire dans le sens de l'amélioration des conditions de l'éducation de qualité. Or ces moyens divers sont presque inexistant dans le département de la Kadei qui est déclaré zone d'éducation prioritaire. Les politiques éducatives nationales qui y sont appliquées sont révélatrices d'une injustice caractérisée par rapport aux autres zones d'éducation en matière de scolarisation. En effet, près de 87% des directeurs d'écoles affirment que le Département de la Kadei souffre d'un déficit en infrastructures scolaires. 86,7% des chefs d'établissements avouent que le niveau de disponibilité des enseignants est faible. Toute chose qui favoriserait en partie la faiblesse des résultats scolaires. 76,34% des personnes enquêtées certifient que les enfants et les parents manifestent un désintérêt pour l'école. 67% des directeurs d'écoles estiment que les charges des parents en matière d'éducation sont faibles. 95,6% des directeurs d'écoles

avouent que le niveau de croyances des familles est élevé, et influencerait la scolarisation des enfants.

Toutefois, les mécanismes de gestion mis en place par le FBP semblent avoir amélioré les indicateurs rattachés à la scolarisation. On note que 92% des directeurs des écoles pilotes notent un accroissement du nombre d'écoles primaires dans la zone. Cette statistique montre que la demande et l'offre d'éducation se sont améliorées. La conséquence positive est que les élèves et les parents ont pris conscience de l'importance de l'institution scolaire. Elle se traduit entre autres par un niveau de disponibilité des enseignants alors même qu'avant l'implémentation de cet instrument de gestion, le département de la Kadei présentait un taux de scolarisation d'environ 50%. Environ 95% des directeurs d'écoles affirment que le niveau de disponibilité des enseignants dans les écoles s'est accru. Cela a conduit une amélioration des résultats scolaires des élèves. 80% des parents d'élèves certifient que l'intérêt de ces derniers vis-à-vis de l'institution scolaire a connu une amélioration entraînant ainsi l'accroissement de l'intérêt de leurs progénitures. 68% de directeurs d'écoles affirment que les charges scolaires des parents ont connu une baisse qui est liée aux subsides distribués par le programme du FBP. 53, 33% de directeurs d'écoles affirment que le niveau de croyance a connu une augmentation. Les charges scolaires des parents ont baissé au même titre que les croyances des parents qui s'inscrivent dans la logique de stigmatisation de l'école. Ces facteurs concourent à améliorer l'offre et la demande d'éducation en souffrance dans cette localité.

La demande d'éducation chez les économistes désigne l'expression des attitudes, des attentes, des parents vis-à-vis de leurs enfants en termes de scolarisation. Plusieurs économistes expliquent ce concept en s'appuyant sur la théorie du capital humain. Selon celle-ci, l'éducation se présenterait comme un investissement dans le capital humain et donc comme un bien de consommation. En tant que telles, les motivations des parents à s'investir dans l'éducation de leurs enfants peuvent se présenter d'une part sous l'inclinaison de l'altruisme. A cet effet, Bommiér et Shapiro (2001) pensent que : « *Les parents sont supposés tirer une satisfaction du bien-être de leurs enfants et croisent cette satisfaction en donnant à leurs enfants les opportunités d'une vie meilleure* ». La deuxième inclinaison est l'intérêt que les parents se procurent à investir dans la scolarisation de leurs enfants pour garantir leurs vieux jours. Il est donc certain d'admettre que dans l'une ou l'autre inclinaison, les parents ont

tout intérêt à collaborer avec les principes et les exigences qu'imposent le FBP en termes de collaboration.

Les études faites par De-Vreyer (1994) concernant les déterminants économiques de scolarisation font état de ce que le niveau de revenu influence la prise de décision dans la dynamique de scolarisation des enfants dans leurs familles. On peut observer que dans la majorité des ménages du département de la Kadei, les parents ont de la peine à scolariser leurs enfants à cause du manque de moyens financiers. Ceux qui parviennent à le faire, le font davantage par mimétisme ou par effet d'imitation et non par conviction que la scolarisation est un déterminant de l'avenir et du devenir de l'enfant. En effet, plusieurs parents restent englués dans les considérations culturelles qui réduisent l'enfant exclusivement aux valeurs traditionnelles. Pourtant, Bommier et Shapiro (2001) qualifient la scolarisation « d'investissement *de capital humain* ». Les deux chercheurs convoquent aussi les limites du modèle d'investissement en capital humain telles que les contraintes financières qui agacent les familles et les décisions de scolarisation sous optimales. Puis enfin, ils établissent la responsabilité des caractéristiques socio-économiques dans la dynamique de scolarisation. La critique orientée vers la théorie du capital humain est liée à son caractère trop individualiste, alors même que dans la dynamique de scolarisation, la prise de décision devrait être collective surtout pour les pays africains qui croupissent généralement dans une misère perceptible.

D'après la théorie du capital humain, les parents investissent dans l'éducation et la formation de leurs enfants. Et donc un retour à l'investissement devrait être attendu au moment où ces derniers commencent à bénéficier des fruits de leur travail. Toutefois, cette logique ne se réalise pas totalement dans le contexte socioculturel du département de la Kadei, dans la mesure où la scolarisation des enfants pour la majorité des parents n'est toujours pas une priorité. L'intégration du FBP dans cette zone a toutefois donné de constater une évolution des mentalités de la communauté éducative vis-à-vis de l'école. Une hausse du taux de scolarisation est perceptible, même si cette dernière est motivée par des subsides qui y sont distribués.

Une étude faite à l'Université de Ouagadougou au Mali en 1997 révèle que d'autres facteurs sont susceptibles d'influencer la scolarisation des enfants. Il s'agit notamment du travail des enfants qui passe pour être le facteur principal de la non scolarisation des enfants pour ce qui est de la région de l'Est Cameroun. Ainsi, selon Pilon (2001), les domaines social,

économique, culturel, politique et religieux impactent significativement la scolarisation des familles et il propose de prendre en compte « *la demande d'éducation comme le produit d'un ensemble de facteurs (social, culturel, économique, démographique, religieux, politique) que les individus prennent en compte volontairement dans leurs pratiques de scolarisation* ». Le financement de la scolarisation des enfants améliore positivement et significativement la qualité d'éducation dans les écoles du département de la Kadei. Toutefois, cette significativité n'est exprimée qu'à 10%. Cela signifie qu'à 90%, on peut être certain que le FBP influence la scolarisation des enfants, et donc impacte la qualité de l'éducation. La critique en direction du modèle du capital humain est orientée vers son aspect trop individuel. Alors même que dans la dynamique de scolarisation, la prise de décision devrait être collective surtout pour les pays africains qui crouissent généralement dans une misère perceptible.

Le Département de la Kadei s'est fait remarquer par son faible taux de scolarisation (moins de 50% des enfants ont accès à l'éducation). Ce faible taux de scolarisation est entretenu par : Les grossesses précoces, la pauvreté des parents, la recherche des pierres précieuses, la tabaculture, la chasse, les coutumes (le veuvage, rites d'orphelins voir la religion et les pratiques mystiques). Cette baisse du taux de scolarisation, dans la Kadei, est due à un manque criard d'enseignants qualifiés, le nombre élevé des professeurs en cours d'intégration à la fonction publique c'est-à-dire inexpérimentés et très instables, la création anarchique des établissements scolaires dont la conséquence est la dispersion des ressources humaines et financières et la baisse drastique des subventions de l'Etat pour le fonctionnement aux établissements scolaires. Tout ceci conduit à l'exclusion d'une bonne partie d'élèves de ce département du système éducatif formel.

5.2. Discussion des résultats de HS₂

HS₂ : Le financement de la réduction du décrochage scolaire impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei.

La pauvreté dans le département de la Kadei a effrité le tissu social en conduisant à la destructuration et à la désorganisation de la cellule familiale. Les responsabilités et obligations parentales vis-à-vis des enfants ont du mal à être accomplies. Or cette situation a contraint et motivé beaucoup d'enfants à se prendre en charge ayant en ligne de mire la couverture de leurs besoins primaires et élémentaires. Ils se lancent dans la pratique des

activités génératrices de revenus (agriculture, orpaillage, élevage ...) Se substituant ainsi à leurs parents dans leur prise en charge. La conséquence de cette situation donne de constater que les enfants abandonnent totalement les cours pour consacrer plus de temps aux activités extra-scolaires qui s'inscrivent dans le sens de leur propre survie et celle de leurs familles. Les résultats obtenus dans les écoles témoins confirment la présence maximale des enfants en âge scolaire en dehors des écoles. 93% des directeurs d'écoles confirment que la présence des enfants dans les mines est trop élevée, et donc constitueraient le facteur majeur du décrochage scolaire dans le département de la Kadei, environ 84% pensent que la présence élevée des enfants dans les champs justifie l'abandon scolaire des enfants, 86% confirment que les enfants abandonnent l'école à cause des mariages précoces, 65% certifient que c'est à cause de la prostitution précoce que certains enfants quittent prématurément les bancs.

Trois grandes disciplines dans les sciences qui concourent à comprendre et à connaître la société ont orienté leurs recherches sur la question du décrochage scolaire des élèves : La psychologie, l'économie et la sociologie. De nombreuses recherches ont conduit à l'établissement d'un repertoire considerable de variables, de caractéristiques et de motivations. Une proportion non négligeable de ces écrits laisse la primauté à la dimension rationaliste et volontariste de ce type de choix. (Manski, 1989 ; Vincens, 2000). Une autre proportion par contre met en relief le refus formel de l'aspect institutionnel (Tinto, 1993).

Il est important de souligner que peu de recherches sur l'abandon scolaire des élèves convoquent une dimension théorique et réaliste susceptible d'analyser et d'expliquer les résultats issus des sondages et enquêtes liés à la question du décrochage scolaires : la plupart de ces recherches sont essentiellement descriptives et se limitent à la compréhension des concepts classiques non évoqués dans les travaux antérieurs. Cependant, plusieurs travaux dans le domaine de la sociologie de l'éducation (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970 ; Baudelot et Establet 1971 ; Boudon 1979 ; Charlot 1987 ; Cloutier et Trottier 1983), peuvent favoriser la compréhension de ce fléau. D'après Bourdieu et Passeron (1964, 1970), le modèle fonctionnaliste observé durant les années cinquante permet au système éducatif de s'améliorer. Selon ce modèle, le système éducatif devrait promouvoir la méritocratie : les adolescents sont tous égaux en droits et en devoirs. Cela permet de sélectionner les élèves les plus méritants et participent également à la logique de perfectionnement du système éducatif. Ils militent contre le modèle fonctionnaliste sur les établissements scolaires. En s'appuyant sur les données prises recueillies en France, ils révèlent que l'école n'est pas

forcément méritocratique comme cela avait été démontré. En fait, d'après ces derniers, l'école aide à situer les jeunes dans une position précise. Elle contribue aussi à la duplication des positions ou situations sociales préexistantes mais également la domination et la perpétuation de la classe dominante sur les autres classes sociales. Elle concourt en faveur d'une culture et l'essence culturelle de la classe qui domine est celle qui s'assimile le plus à la culture de l'école : la classe la plus dominante a un capital culturel constitué de savoirs, savoir-être, savoir-dire, savoir-faire.

Ainsi, il est évident que les connaissances accumulées par les enfants, la maîtrise de la réglementation, la capacité des élèves à pouvoir bien s'exprimer concourent favorablement au processus de sélection des enfants pour leur position sociale. Dans ce sens, Bourdieu et Passeron insistent sur le fait que c'est pas toujours les meilleurs élèves qui sont choisis pour évoluer dans le système éducatif, mais plutôt ceux dont le profil se rapproche de l'essence culturelle des classes dominantes et qui font allégeance aux contraintes linguistiques du système scolaire. Autrement dit, les jeunes qui ont des capacités culturelles se rapprochant des exigences souhaitées par les écoles ont une marge de progression beaucoup plus significative dans le système éducatif ou scolaire. Dans ce genre de système adossé sur la discrimination, les enfants issus des classes sociales favorisées ont beaucoup plus de prérogatives que les autres enfants.

Toutefois, d'après Passeron et Bourdieu, ce n'est pas de la reproduction sociale machinale dont il est question. En réalité, les deux auteurs estiment que l'apprenant a des choix d'action qui peuvent s'offrir à lui. Seulement, comment comprendre qu'un employé reproduise sa propre position sociale? Pour y parvenir, Bourdieu et Passeron font intervenir le concept d'*habitus*. D'après eux, cette notion indique ce qui détermine la replication de la position sociale. L'*habitus* est constitué de dispositions acquises et socialement aménagées. En fait, l'*habitus* est considéré comme un capital inconscient des employés. Dans ce sens, l'élève, grâce à l'*habitus* construit son propre classement à l'intérieur des positions obtenues dans le système éducatif de manière inconsciente.

Le contexte socio-économique dans lequel évolue l'adolescent est capable d'élucider les théories socio-économiques afin d'appréhender ses différentes opportunités dans le cadre de l'acquisition du capital humain de l'éducation. Il s'agit majoritairement des travaux de Becker, Schultz, et Mincer au cours des années 1960 qui constituent des sous-bassement pour

les recherches actuelles. Ces trois auteurs furent les pionniers dans la conception théorique des choix éducatifs comme des dynamiques décisionnelles d'investissement en capital humain de la part des employés. Dans les premiers modèles théoriques qui tentent de trouver une explication aux déterminants qui contribuent dans l'investissement en capital humain, figure en bonne place Becker (1967). En fait, Becker évoque la problématique qui consiste à comprendre comment les individus déterminent leur investissement optimal dans le secteur de l'éducation.

Au niveau psychologique, les études montrent que les jeunes victimes du décrochage scolaire se caractérisent par des comportements de révolte et de délinquance (Bachman, 1972), qui conduisent à une diminution de la confiance et de l'estime de soi (Wehlage et Rutter, 1986). Dans ce sens, une étude longitudinale réalisée par Damphousse et Kaplan (1996) sur une durée de dix ans auprès de 4679 individus révèle que les personnes qui se détournent de l'école avant l'obtention de leur parchemin présentent des degrés d'autoabaïssement nettement en hausse, d'angoisse, de désorientation intellectuelle et d'asthénie à l'âge adulte. En tant que tel, le modèle d'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) s'inscrit dans la dynamique de la pléthore de raisons qui pourraient contribuer à la compréhension des comportements des individus. En réalité, les partisans de ce modèle convoquent cinq types de raisons susceptibles d'orienter un apprenant vers le décrochage scolaire : la motivation intrinsèque (MI). Il s'agit en réalité d'une espèce de motivation qui contraint les individus à poser des actions par volonté et surtout parce qu'elles nous plaisent (Deci et Ryan, 1985). C'est le cas de l'apprenant qui aime lire uniquement parce que la lecture lui plaît.

A contrario, un apprenant est intrinsèquement motivé du moment où il réalise des activités à vocation « instrumentales ». D'après plusieurs études, les enfants qui abandonnent l'école sont le plus souvent issus des familles très pauvres (Hein, Lewko, Burns et Tesson, 1987 ; Hein, Lewko et Maclsaac, 1992 ; Lutra Associates Ltd, 1992 ; Sullivan, 1988). Dans ce sens, une recherche issue de l'article Manitoba Department of Training and Education (1993), fait transparaître que les jeunes qui viennent des familles démunies se distinguent par les plus hauts ratios d'abandon scolaire. Une étude réalisée au Canada, et publiée dans le rapport "The Canadian Fact Book on Poverty" (1989) montre aussi que "the high school dropout rate among children from poor families was 2,2 times the rate among children of non-poor families". Dans la même veine, Moreau (1995) montre dans une étude qu'une des conséquences majeures de la pauvreté est de conduire l'enfant vers la désocialisation et vers

l'exclusion sociale. Les personnes démunies sont dans une certaine mesure obligée de se départir de la vie en communauté. La présence des enfants dans les secteurs d'activité extra-scolaires à la recherche des conditions de vie de meilleures qualités donne de constater que ceux-ci sont nécessaires et donc abandonnent l'école pour chercher de quoi couvrir leurs besoins.

Par ailleurs, pour Diallo (2001), la qualité de l'environnement scolaire, varie d'un milieu à un autre selon qu'on se trouve en milieu rural ou urbain. Pour lui, en zone rurale, certaines écoles sont difficilement accessibles à cause de leur enclavement. Les moyens de transport et de communication sont presque inexistants. La description de la petite école villageoise ci-dessous en Inde reflète bien la situation de certaines écoles villageoises au Cameroun « *Arrivé au sommet, après avoir grimpé des heures durant, traversé des ponts dont la stabilité approximative vous fera chavirer, essoufflé et le coeur battant, vous trouverez, sur un fond grandiose de l'Himalaya, une charmante petite école en terre battue au magnifique toit d'ardoises du pays* » (Chlebowska, 1990).

L'abandon scolaire dans notre étude indique les jeunes en âge scolaire qui abandonnent précocement l'école avant d'avoir acquis un niveau d'éducation et d'instruction de base. Généralement ce niveau fait référence au certificat d'études primaires. Legendre (1993) (voir Simard, 1997) pense que l'abandon scolaire fait référence à la personne qui quitte l'école en cours d'études sans terminer le cycle commencé, donc, l'élève quitte l'école avant la fin de la période de l'obligation scolaire.

Pour Bordeleau et Gélinau (1973), l'abandon scolaire porte sur les démissionnaires qui ont quitté l'institution à laquelle ils étaient inscrits ou admis, avant qu'ils aient obtenu un diplôme et alors qu'ils n'étaient pas forcés de le faire pour des raisons d'ordre académique. Il est donc nécessaire de remarquer que l'abandon scolaire est une démission prématurée de l'apprenant de l'école pour des raisons diverses.

La problématique du décrochage scolaire est une occasion manquée pour plusieurs acteurs des communautés, des nations et des régions entières du monde. Elle freine l'évolution des pays en voie de développement et leur empêche de tirer la « substantifique moelle » de leurs ressources en paralysant les groupes sociaux les plus vulnérables. La hausse vertigineuse des personnes incapables de participer de façon active à la croissance économique, sociale, politique et culturelle de leur communauté peut être perçue comme l'une

des plus grosses inquiétudes qui menace le monde contemporain. En effet, lorsque des masses critiques d'individus ou de groupes sont marginalisées, la société elle-même se divise (UNESCO, 1998). Connaître et comprendre les facteurs ou déterminants du décrochage scolaire est donc nécessaire et utile afin de réduire ce phénomène.

- La pauvreté : dans le département de la Kadei comme dans beaucoup d'autres zones en Afrique, les populations y survivent. Cela se traduit par le niveau de vie des ménages qui sont généralement obligés de se faire aider par leurs progénitures en âge scolaire dans des travaux champêtres, élevage, orpaillage. Certains enfants se prostituent même sous le nez de leurs parents, incapables de les reprendre parce que complice de la sale besogne qui fait partie des revenus supplémentaires de la famille...

- La responsabilité familiale des enfants : Il est question ici de l'inaptitude des parents à pouvoir envoyer leurs enfants à l'école, de l'attitude répulsive des parents vis-à-vis de l'école, ces derniers ne voyant aucun intérêt du fait de leur analphabétisme sont contraints d'orienter leurs enfants ailleurs qu'à l'école (UNESCO, 1987). Les jeunes enfants, particulièrement les filles, doivent garder les plus jeunes à la maison ou aider leurs parents et ce dès l'âge de six ans.

- Les facteurs socioéconomiques : on constate ici que l'investissement dans l'éducation repose particulièrement sur le principe qu'il contribue de façon spécifique et mesurable à la croissance économique de la société, du fait de sa capacité à améliorer significativement la productivité du travail. On observe fondamentalement qu'il existe un rapport étroit entre le taux de croissance économique d'un pays et le niveau global d'instruction de sa population active, constatée tant dans les sociétés industrielles avancées que dans les pays, en voie de développement où le secteur agricole reste dominant (UNESCO, 1998). Or, alors que l'interdépendance des populations de l'Afrique subsaharienne comme celle particulière du département de la Kadei vis-à-vis l'agriculture en a régulièrement été un justificatif de la non scolarisation des enfants, les pratiques agricoles de nos jours, requièrent une main d'œuvre plus qualifié mais moins consistente.

Vu l'importance de l'agriculture dans l'économie de la majorité des pays pauvres, il est clair et évident que la persistance d'un décrochage scolaire substantiel est aux antipodes des intérêts économiques de ces pays, d'autant plus qu'il a tendance à prendre plus d'ampleur dans les zones rurales que dans les zones urbaines. Si le niveau d'instruction n'est certes pas

le seul facteur qui impacte la production agricole, le fait que les jeunes en âge scolaire des campagnes ne soient pas en capacité de maîtriser des savoir-faire de base constitue un gros handicap à l'entrepreneuriat et à d'autres initiatives publiques ou privées en direction de la stimulation du développement rural. Les jeunes en âge scolaire qui suspendent leur scolarité avant d'avoir acquis des compétences basiques en écriture et en lecture retombent généralement sous le coup de l'analphabétisme et du banditisme.

Dans les zones urbaines, plusieurs enfants non-scolarisés sont tout aussi vulnérables aux tentations déplorables de la vie de rue et à l'attrait des bandes de jeunes qui promeuvent les contre-modèles, ce qui fait grimper la délinquance et la criminalité, la sexualité, et le nouveau phénomène de drogue en milieu jeune. En effet, la délinquance et la pauvreté contraignent beaucoup de jeunes à la prostitution, à la pornographie, au trafic de toutes autres activités illégales susceptibles de leur donner de quoi survivre. Ainsi, l'abandon scolaire se retrouve beaucoup plus souvent chez les jeunes enfants dont la population se situe à un niveau socio-économique faible.

5.3. Discussion des résultats de HS₃

. **HS₃** : Le financement de la scolarisation de la jeune fille impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei.

La volonté de la valorisation sociale de la gente féminine fait partie des sujets convoqués sur la table de discussion de la plus part des pays du monde. De l'occident aux Amériques en passant par l'Asie et l'Afrique, cette problématique se heurte à la rigidité de la conscience culturelle de ceux qui considèrent la femme comme un être inférieur à l'homme. L'éducation se positionne donc comme l'arme idoine qui vient au secours de la jeune fille, de la femme de demain pour l'aider dans le processus de déconstruction et de reconstruction des paradigmes dégradants de son être. Seulement l'opérationnalisation du processus enseignement/apprentissage de la jeune fille nécessite la mobilisation de plusieurs ressources sans lesquelles rien de sérieux ne peut véritablement être réalisé. La scolarisation de la jeune fille dans le département de la Kadei est symptomatique des problèmes de gouvernance scolaire qui s'imposent à elle au même titre que le caractère rebelle des habitudes retrogrades qui diluent les efforts des politiques de la communauté éducative dans l'élan de l'amélioration des conditions de l'éducation. En effet, plus de 76,34% de directeurs d'écoles estiment élever le niveau de sexisme. Plus de 61% des chefs

d'établissement trouvent élevé les faveurs accordées aux jeunes garçons au détriment des jeunes filles.

Dans le rapport du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemen (Pasec, 2015), il est dit que « lorsque les différences liées au genre existent au niveau de l'école, elles sont toujours en faveur des garçons ». 81,72% des enquêtés pensent que le taux de mariages forcés est moyennement élevé. Cette statistique conforte dans l'idée de Plan international, cité par Loua (2018), « en Afrique, plus de 50 % de filles donnent naissance à leur premier enfant avant l'âge de 21 ans. La grossesse précoce entraîne souvent un mariage précoce, pour préserver l'honneur de la famille dans un milieu où la population reste profondément ancrée dans sa culture ». De plus, 80% de chefs d'établissements trouvent élevé le niveau de prostitution des jeunes filles. Ces résultats montrent évidemment que l'éducation de la jeune fille est presque reléguée au second plan. Les difficultés liées à la négligence de l'intelligence féminine qui donne de penser que la femme n'est utile que dans le foyer conjugal. Dans ce sens, Traoré (2009), explique que la femme n'a pour rôle que d'entretenir le foyer, parce que le statut physique de la fille, la prédispose à certaines activités. Elle ne doit point s'en dérober. Selon Lange (2009) « Le rôle de mère et d'épouse dévolu à ces dernières serait la raison de leur plus grande implication aux travaux domestiques. Aussi doivent-elles apprendre très tôt à concilier l'école et le travail, ce qui semble plus difficile au début de la scolarité ».

Plusieurs auteurs ont observé, dans des études faites au sein des pays en voie de développement, qu'en général les garçons réussissent mieux que les filles dans l'enseignement Primaire (Heyneman, 1981 ; Duru-Bellat, 1990 ; Diambomba et Ouellet, 1992). C'est ce que révèlent les études de Jedege et Nsendu (1990) au Nigeria, de Mingat et Jarousse (1989) au Togo, de Ouedraogo (1989) au Burkina Faso, de Sall (1996) au Sénégal dans l'enseignement supérieur, de Diambomba et al. (1989) et de Diambomba (1997) respectivement au Togo et en Centrafrique. Ce désavantage des filles (Carron et Chau, 1998) s'observe en Inde et en Guinée. Parmi toutes les études que nous avons pu examiner, c'est seulement chez Duru-Bellat et Jarousse (1989) au Niger que le niveau de performance aux tests était plus élevé pour les filles que pour les garçons de 4ème année du primaire.

Lemrabott (2003) souligne que toutes choses étant égales par ailleurs, les filles progressent moins bien que les garçons dans les deux disciplines (arabe et mathématiques) et

l'effet sexe s'avère négativement plus significatif en mathématiques. Pour beaucoup d'auteurs, l'origine de la différenciation des résultats scolaires selon le sexe dans les pays en voie de développement tient solidement à des considérations socioculturelles (Duru-Bellat, 2007 ; Kantabaze, 2010) comme c'est le cas dans le département de la Kadei et non pas biologiques (Tanko, 2005). Tous rapportent que les familles ont en général beaucoup moins d'ambitions pour les filles que pour les garçons. Pourtant tel n'est pas le cas au Burundi où Barahinduka (2006) rapporte qu'il n'y a pas de différence de réussite selon le sexe des élèves parce que les parents burundais ont d'une manière générale une opinion très positive sur l'école.

Une étude du PASEC menée en Côte-d'Ivoire montre que les garçons de niveau 2^{ème} année obtiennent de meilleurs taux de réussite en mathématiques, alors que les filles sont meilleures en français. Cependant, selon CONFEMEN (1998) les écarts diminuent lorsque les élèves arrivent en fin d'école primaire, en 5^{ème} année. De même, dans beaucoup, sinon la majorité de cas (Chinapah, 1997), les disparités entre les sexes en matière de capacités et d'acquis sont faibles, comparées aux variations entre groupes du même sexe. Ce qui confirme les résultats des enquêtes récentes (Chinapah et al., 2000) menées dans le cadre du projet MLA. Alors qu'au Mozambique, les responsables du projet MLA observent que les garçons réussissent mieux que les filles, dans les zones rurales en particulier (Chinapah et al., 2000).

La première étude de l'IEA sur les sciences, met en évidence que non seulement les garçons sont plus forts que les filles en sciences, mais aussi l'écart entre les sexes tend à croître au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité. La deuxième enquête internationale sur les sciences, quant à elle, montre que les garçons l'emportent sur les filles à tous les niveaux (UNESCO, 2000). Les données du programme SACMEQ sur les performances en lecture des élèves de sixième année primaire ne révèlent pas de différences significatives entre les filles et les garçons. A l'inverse du PASEC et du MLA, l'étude internationale menée par l'IEA en 1990 et 1991 sur la lecture montre que les filles battent les garçons dans tous les pays. Ainsi des écarts entre les sexes persistent dans la manière de promouvoir la motivation. Et de développer l'intérêt pour certaines matières.

L'aide au développement qui vient en appui à l'éducation à travers le financement basé sur la performance a relativement permis d'inverser la tendance sur plusieurs indicateurs notamment celui de la parité fille/garçon en améliorant le taux de scolarisation

des filles dans bon nombre d'établissements scolaires. Les résultats obtenus après enquête révèlent que 82,66% de directeurs d'écoles estiment que le niveau de sexisme a regressé. 68% de ces chefs d'établissement pensent que les faveurs scolaires accordées aux jeunes garçons au détriment des jeunes filles sont en baisse. Aussi, 78,66% de ces responsables d'établissement pensent que les effectifs des jeunes filles dans les classes sont en hausse ; tout comme 85,33% affirment que le niveau de prostitution des élèves a baissé dans les écoles pilotes dont ils ont la charge. L'amélioration perceptible de la parité fille/garçon dans les écoles pilotes du département de la Kadei, donne de se rendre à l'évidence que les mécanismes du PBF mis en place en termes de gestion des ressources disponibles permettent de cristalliser les énergies autour d'un objectif qui est l'efficacité, la performance. L'impact significatif de cet instrument de gestion sur la scolarisation de la jeune fille est estimé à 0,87%. L'idée de ramener la scolarisation de la jeune fille approximativement au même niveau que celle des garçons ; dans un contexte socio culturel où cette dernière est stigmatisée, s'inscrit dans une logique d'équité et de justice. Les politiques publiques de mise en place des ZEP qui concourent à établir l'équité et l'égalité dans les zones défavorisées en matière d'éducation semblent ne pas porter les fruits escomptés. L'intérêt du FBP qui se projette aussi dans la même lancée d'amélioration de la parité fille/garçon s'adosse sur la théorie de la justice de Rawls (1971). Les pouvoirs publics devraient veiller à redistribuer les ressources de façon équitable afin de donner les mêmes chances de réussite sociale à chaque citoyen. Si la volonté de l'Etat peut se manifester à travers les organes et institutions qu'il met en place pour lutter contre les injustices, il est évident que celui-ci ne dispose pas toujours des ressources pour implementer ses politiques éducatives. L'apport du secteur privé et des organismes internationaux vient soutenir l'Etat dans ses missions.

Meuret (2001) conçoit deux théories paradoxales : la méritocratie et la compensation. Elles présentent le juste comme ce qui maximise un bien défini. Vivement critiquée par Rawls, l'utilitarisme pourra donc se rattacher à cette famille. Le tour d'horizon des principes divergents de justice dans le secteur de l'éducation est suffisamment éloquent.

Le principe de la méritocratie qu'explique Meuret (2001) conçoit qu'une personne mérite d'autant plus d'éducation qu'il peut en faire bon usage. Pour organiser un système éducatif juste, il est important de déceler les élèves les plus talentueux et mettre à leur disposition une éducation de qualité. Ce principe requiert de mettre des ressources optimales à la disposition des plus aptes pour mettre sur pied les plus grands symboles possibles de

l'excellence. Le seul élément susceptible de conditionner l'accès des apprenants à un certain stade du système éducatif est leur niveau de performances antérieures. En tant que telle, l'équité est perçue comme un rapport de proportionnalité entre les inputs. En effet, les apprenants sont aptes à l'entrée d'un certain niveau du système éducatif, et les outputs, perçus comme qualité ou quantité d'éducation acquise. Il apparaît clairement que l'appropriation d'une pareille modélisation de la justice est simplement qu'elle conduirait à la « dictature des doués » et générerait plusieurs inégalités.

Quant au principe de compensation, il vient en opposition dans une certaine mesure au principe de mérite, en ceci qu'il a pour objectif la promotion de l'égalité des résultats éducatifs. Ce principe prévoit que pour être équitable, un système éducatif doit fournir un traitement préférentiel aux personnes qui ont peu de chances au départ (jeune fille). En d'autres termes, il pose qu'il faut accorder un intérêt particulier aux personnes qui sont nées dans des conditions sociales défavorables. Pour atteindre l'égalité des résultats, il faut compenser les inégalités de fait liées notamment aux contingences matérielles, ou aux différences d'aptitudes de départ. La poursuite de ce principe requiert ainsi d'affecter davantage de ressources à l'éducation de ceux qui ont le moins de chances au départ, cela au moins durant la période de scolarité de base (Rawls, 1971). Ce principe de justice correspond davantage à un souci d'équité.

Le modèle utilitariste relate un état comme l'optimisation de la somme des utilités individuelles au sens du principe d'optimisation de Pareto : quand un choix se présente, la meilleure option est celle qui produit la plus forte somme d'utilités individuelles. La règle de justice est de proposer un service d'enseignement à un jeune que dans la mesure où le gain qu'il reçoit d'une unité supplémentaire d'enseignement se positionne au-dessus d'une certaine limite, la même pour tous. Accepter de baisser cette limite pour certains apprenants, est synonyme de baisser de leur profit la somme globale de savoir transmis, ce qui s'oppose au principe de performance. En appliquant cette approche, on serait amené à privilégier un système éducatif plus inégalitaire, dont les résultats dispersés conduisent à un score moyen plus élevé, qu'un système dont les résultats moins dispersés produisent une moyenne plus faible.

La dynamique de scolarisation de la jeune fille est toujours éprouvée dans le département de la Kadei. Dans cette partie du pays, on peut regretter l'existence d'un taux de scolarisation, et d'un indice de parité filles/garçons qui figurent malheureusement parmi

les plus bas des dix régions que compte le Cameroun. Une pléiade de raisons a généralement été convoquée pour justifier cette situation déplorable: l'opposition structurelle entre l'éducation formelle et d'autres modes de transmission des connaissances, au rang desquels l'école coranique (Iyebi-Mandjek,2000 ; Tourneux et Iyebi-Mandje,1993 ; Domo,5010) ; la pauvreté remarquable de plusieurs familles qui ont des difficultés à vivre aisément et en plus de certaines contraintes-socio-culturelles (INS,2012b) ; la rareté des écoles et l'insuffisance d'enseignants dans cette zone est amplifiée par le manque de matériel et de logistique.

Le droit à l'éducation de la jeune fille est bafoué et fait partie des problèmes fondamentaux qui freinent l'éducation et le développement dans le département de la Kadei. On observe que l'effectif des garçons est pratiquement très supérieur à celui des filles dans toutes écoles primaires du département. Cette réalité traduit à suffisance la discrimination faite par certains parents au moment de décider de qui envoyer à l'école. La jeune fille est considérée comme un instrument de commerce, sans véritable droit qui n'existe que pour le mariage et pour faire des enfants.

Les interventions neutres en matière de parité filles/garçons sont insuffisantes pour intégrer la notion d'égalité de genre dans le milieu de l'éducation. L'autre aspect est une approche qui se préoccupe d'accroître les effectifs des filles et à les maintenir dans les écoles consiste à implémenter des interventions spécifiquement ciblées sur les filles. Pour y parvenir, des analyses spécifiques de l'éducation des filles tant au niveau de la Kadei que des autres ZEP, liées à une intervention ciblée et à un financement adapté, sont nécessaires. Ces actions en direction de l'amélioration du taux de scolarisation des filles sont censées prendre en compte ces dernières en leur octroyant par exemple plus de places dans les écoles et dans les lycées à travers des mesures incitatives. Elles peuvent également essayer de transformer les rapports entre les différents genres qui impactent la participation et les résultats des filles (comme par exemple le fait que les communautés attendent des filles qu'elles se marient tôt ou les modèles et techniques d'apprentissages qui ne sont pas souvent de nature à motiver les élèves dans leur ensemble dans la salle de classe). Même dans les pays où l'équité est une préoccupation majeure des pouvoirs publics, comme c'est le cas au Rwanda, un risque habituel est que l'égalité des genres soit considérée comme un problème spécifique aux filles et non comme un ensemble de relations sociales plus large qui implique la répartition de l'autorité entre hommes et femmes.

5.4. Discussion des resultats de HS₄

HS₄ : Le financement de la réussite scolaire impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei.

La réussite scolaire des élèves se présente comme l'indicateur de la santé d'un établissement scolaire. Les performances scolaires des élèves s'obtiennent par la mobilisation des ressources dont l'obtention n'est pas toujours facile. D'ordinaire, c'est l'Etat qui met à la disposition des établissements scolaires les ressources de toutes sortes nécessaires pour atteindre les resultats scolaires escomptés à travers les dépenses publiques d'éducation.

Cependant, celles ci sont parfois insuffisantes ou même inexistantes dans certaines localités, et du coup cela impacte négativement les résultats scolaires des élèves. Les résultats obtenus des écoles témoins du département de la Kadei montrent que les performances scolaires des élèves sur plusieurs aspects de cette localité sont insuffisantes. 50, 53% des directeurs d'écoles affirment que les notes des élèves dans les différentes matières sont faibles. Près de 70% de ces chefs d'établissement confirment aussi que le taux de redoublement dans leurs écoles respectives est élevé. Plus de 62% des directeurs d'écoles estiment que les salles de classe ont des effectifs pléthoriques alors qu'environ 77% pensent que les pratiques pédagogiques sont archaïques, ce qui compromet la didactique, favorisant par ailleurs la tricherie des jeunes élèves. 53,76% des chefs d'établissement pour cela certifient que le niveau de tricherie dans les écoles est moyennement élevé.

La dynamique de construction de la réussite scolaire est généralement le fruit de la mobilisation de plusieurs facteurs qui, dans une large mesure semblent négligés dans la plus part des écoles du département pour des raisons diverses dont les plus pertinentes sont l'enclavement, la pauvreté des populations et l'insuffisance de ressources disponibles de l'Etat en direction de ces écoles. Toutefois, les mécanismes mis en place par le FBP dans le souci d'améliorer la réussite scolaire des élèves ont permis d'obtenir des resultats de meilleure qualité. Plus de 93% des directeurs des écoles pilotes confirment que les notes des élèves dans différentes matières ont connu une amélioration remarquable. Allant dans le même sens, 93,33% des directeurs affirment que le taux de redoublement des élèves est en baisse. Dans la même veine, 90,66% des responsables d'écoles avouent que le taux d'assiduité des enseignants s'est remarquablement amélioré. 84% pensent que les effectifs des

classes se sont améliorés. 85,33% de ces chefs d'établissements certifient que les pratiques pédagogiques ont évolué.

Les activités génératrices de revenus pratiquées par les élèves ont une influence négative sur les résultats scolaires. Cette influence est réelle dans la mesure où ces activités absorbent l'apprenant et l'appauvrissent en temps et en énergie. Pourtant il est évident qu'en absence de ces activités énergivores, le temps et l'énergie perdus devraient être mobilisés utilement vers l'apprentissage. En admettant que les autres déterminants capables d'influer sur les performances scolaires d'un élève nul d'après la loi « toute chose est égale par ailleurs » les élèves ayant échoué une fois, le sont du fait des activités extrascolaires et génératrices de revenus. En réalité, des études menées en Afrique présentent l'impact des activités extrascolaires sur les performances scolaires des élèves en général et en particulier celui des filles. Les résultats de la présente étude corroborent les travaux précédemment faits, notamment ceux de la Banque mondiale (1995), UEMOA (2004), ROCARE (2007), et Gbikpi-Benissan (2007). Ils confirment aussi ceux de Sondou (2007) ; Koudjo (2008) et Seidou (2009). Toutefois, l'activité qu'elle soit génératrice de revenus ou pas, réalisée a le même effet sur l'individu : fatigue et perte de temps qui impliquent une baisse considérable du rendement scolaire.

D'ordinaire en Afrique comme dans le département de la Kadei, la prise en charge de la scolarité, des fournitures, de la restauration et autres est une problématique permanente. Dans plusieurs établissements, les élèves sont souvent expulsés des salles de classe pour défaut de paiement des frais de scolarité. Ce phénomène destabilise les élèves et est parfois responsable de l'échec et du décrochage scolaire des élèves. Le renvoi suscite en l'élève la tristesse, l'angoisse et le désespoir (Gbikpi-Benissan et Adji (2010)). Si certains élèves parviennent à obtenir des résultats scolaires satisfaisants malgré les conditions défavorables, la grande majorité cède au découragement et s'éloigne considérablement des logiques de la réussite scolaire. En dehors des frais de scolarité, le financement de la scolarité des élèves devrait prendre en considération leurs besoins de nutrition car on observe une précarité dans l'alimentation de ces derniers en zone rurale.

Notons que le soutien financier d'un élève ne relève pas seulement des parents de l'élève. Il est un devoir des proches- parents, des ONG et des amis, tous soucieux de l'avenir

de l'enfant. Concernant les parents, ils font tout par des économies, des tontines, des prêts ou dons pour payer la scolarité afin de maximiser les chances de réussite de leur enfant.

Pour Lapointe (2006 ; 2009), la réussite scolaire est très souvent limitée à l'obtention d'un parchemin par les élèves adossés sur leurs « performances » scolaires, plus précisément sur les notes obtenues par ces derniers dans différentes matières. Cette façon de comprendre la réussite scolaire ne favorise ni à l'ensemble des apprentissages effectués avec succès par les enfants ni au travail réalisé par les différents acteurs de la communauté éducative. De manière comparée, le concept « réussite éducative » désigne la réussite globale d'un enfant. Elle est le plus souvent influencée par des facteurs exogènes de l'école. Toutefois elle fait spécifiquement et exclusivement référence à la mission d'éducation remplie par l'école et aux différents apprentissages que les élèves y font (Fryer et Levitt, 2007 ; Lapointe, 2009). Dans cette logique, elle engage le plus souvent l'acquisition de connaissances et de savoirs (faire et être) valorisés dans un contexte social particulier qui est loin d'être celui observé dans le département de la Kadei. Dans ce sens, la réussite scolaire désigne l'achèvement avec succès d'un parcours scolaire, ou même l'atteinte des objectifs relatifs à l'apprentissage et une maîtrise des savoirs. Les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) sont des indicateurs de mesure de la réussite scolaire des élèves (Labelle et Lapointe, 2011, Lapointe, 2009).

Plusieurs études ont essayé d'apporter une explication au phénomène de « réussite/échec » scolaire. Aussi, les disciples de l'« idéologie du don » affichent l'intelligence comme un patrimoine hérité. Ils présentent la réussite scolaire comme émanant du patrimoine génétique (Crahay, 2000). Des chercheurs (Jensen, 1969 ; Hernstein, 1971 tous cités par Ouellet, 1987) attribuent un rôle majeur aux aptitudes intellectuelles héritées génétiquement. Ainsi, il en découle qu'il ne servirait à rien de se plaindre et de vouloir des chances similaires pour chacun, dans la mesure où les inégalités sont naturelles (Debray-Ritzen, 1978 cité par Bastin & Roosen, 1992).

L'environnement dans lequel les élèves du département de la Kadei n'aident pas les jeunes à s'intéresser à l'école. En effet, les jeunes dans cette localité n'ont pas de modèles convaincants pouvant présenter l'école comme le socle granitique de leur réussite. Il se dégage donc autour des enfants une forte influence d'un environnement dénué de modèle et riche en contre-modèles qui impacte inéluctablement le milieu de vie des enfants, inhibant ainsi

leurs efforts. Du point de vue psychologique, les recherches donnent de penser que l'environnement joue un rôle essentiel dans la réussite scolaire. De fil à aiguille, cette théorie des dons a fait place à des théories dites de la « reproduction ». Les études faites par Bourdieu et Passeron (1964, 1970), de Coleman et al. (1966), et de Crahay (1997) ont souligné la détermination des contraintes sociales, économiques (Boudon, 1973 ; Bisseret, 1974 cités par

Bastin & Roosen, 1992) et des influences culturelles (Bernstein, 1975) dans les performances scolaires des apprenants. C'est d'ailleurs ce qui se dégage des résultats de la présente étude, où le fait culturel prend le pas sur toutes les activités sociales. L'école transforme des différences et des inégalités diverses en échecs et réussites scolaires (Bourdieu, 1966 ; Bernstein, 1975). Par exemple, alors qu'à six ans certains enfants savent déjà lire et que d'autres en sont bien loin, on exige de tous qu'ils sachent lire le plutôt possible.

La pensée selon laquelle l'institution scolaire de part son organisation, ses curricula ses procédés pédagogiques et ses techniques d'évaluation n'est pas exempt de toute responsabilité devant les échecs scolaires est défendue par plusieurs auteurs dont Crahay et Lafontaine (1986), Crahay (1997), Bressoux (1970, 1994, 2004), Duru-Bellat (2003).

Bien plutôt, des études (Brophy & Good, 1986 ; Rosenshine et Stevens, 1986 ; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau, et Simard, 1997) ont montré que l'enseignant, à travers les procédés pédagogiques tels que (gestion de la classe, enseignement...), influence automatiquement l'apprentissage des élèves. Une étude publiée par Hattie (1992) montre que l'effet remarquable des déterminants en lien avec les milieux familial et social sur le rendement scolaire des élèves est faible par rapport à celui des déterminants en lien avec l'enseignant et à l'école. Plus près de nous, dans certains pays en voie de développement à l'instar du Sénégal, les études de Sall (1996), Gueye (1997) et de Ndiaye (2003), ont présenté une approche plus ciblée et élaborée en s'attendant fortement sur les soucis présents dont les réponses pourraient améliorer de façon significative de l'échec scolaire. Dans cette logique, Barahinduka (2006), Kantabaze (2006) et Dieng (2007) ont essayé d'appréhender et d'identifier les déterminants susceptibles d'établir la réussite scolaire ou universitaire des apprenants dans un cadre plus holistique de l'environnement intra et extrascolaire.

Toutefois les résultats des élèves ne dépendent pas seulement des facteurs exogènes. La responsabilité de l'élève est tout aussi engagée dans le processus d'éducation. Selon Bulle (2000) « l'essence de toute action pédagogique est supposée Reposer sur le rôle actif joué par

le sujet apprenant. » Cela traduit le fait que l'élève ne reçoit pas de manière « brute » l'instruction transmise, mais la transforme à l'aide des outils intellectuels et des caractéristiques qui lui sont propres. Selon elle, les variables d'attitude (intérêt pour les études) sont celles qui rendent compte le plus fortement de la réussite scolaire. A cet égard, les possibilités d'apprentissage (compréhension et mémorisation) de l'apprenant sont soutenues par l'adéquation relative de ses outils cognitifs à l'enseignement reçu. Selon De Ketele et Gerard (2007), si les élèves sont des ressources du fait qu'ils ont des aptitudes, des pré-acquis et motivations pour certaines choses, il faut reconnaître qu'ils sont aussi des contraintes dans la mesure où ils ne maîtrisent pas toujours certains pré-requis, et ou ils résistent parfois face à certains efforts qui leurs sont demandés à cause de la pression sociale (Sall, 1996).

« La réussite des élèves est un concept vaste englobant diverses conceptions, dont celles de réussite éducative et de réussite scolaire » (Barbeau, 2007, p. 6). La réussite éducative « embrasse une vision large de la réussite qui transgresse les frontières scolaires et englobe autant la réussite personnelle que professionnelle » (Lapostolle, 2006, p. 6). La réussite éducative est perçue comme la capacité fondamentale qui consiste à pouvoir s'approprier son projet de vie et sa démarche d'apprentissage (Conseil supérieur de l'éducation, cité dans Barbeau, 2007). Le concept de réussite éducative englobe donc celui de la réussite scolaire qui lui est plus restrictif. « La réussite scolaire, elle, correspond à la notion traditionnelle de performance scolaire » (Barbeau, 2007, p. 7). On la mesure par les résultats et les diplômes obtenus à la fin d'un parcours ou d'un programme. On la mesure aussi par le niveau d'acquisition des compétences, par la persistance dans des cours ou un programme d'études, par la satisfaction au regard de la formation reçue (Conseil supérieur de l'éducation, cité dans Barbeau, 2007).

La réussite scolaire peut se décliner sous deux aspects suivants les objectifs recherchés : celles qui se rapportent aux performances cognitives (académiques) des élèves et celles qui se rapportent aux performances non-cognitives des élèves. Pour le premier cas, il est question de convoquer les connaissances et les compétences acquises grâce aux curricula proposés par le système éducatif (matières scolaires) et tout ceci est capté par les résultats des élèves aux épreuves normalisées. De façon classique, les études sur les écoles efficaces se sont focalisées de façon ciblée sur les résultats cognitifs des élèves tout particulièrement dans les langues et les mathématiques (Knuver & Brandsma, 1993 ; Opdenakker et Van Damme,

2000). L'importance accordée à l'acquisition de ces connaissances et compétences cognitives est reliée au fait que celles-ci représentent la cible primordiale de l'école, soit celui de l'apprentissage des élèves du contenu académique (Lezotte & Bancroft, 1985). Cet intérêt capital se retrouve également dans les études internationales en éducation et elle serait reliée à la demande par la société pour la réussite des élèves sur le plan académique (Gadeyne, Ghesquiere, & Onghena, 2006)

Pour ce qui est de la réussite scolaire qui se rapporte aux performances non-cognitives, on table sur les performances en lien avec les aspects comportementaux (ex. délinquance, décrochage scolaire, vandalisme, absentéisme), aux aspects sociaux (ex. coopération, interactions significatives avec les pairs et les enseignants, bien-être social), aux aspects moraux et éthiques (ex. valeurs et normes culturelles et éducation interculturelle), aux aspects esthétiques (ex. appréciation pour les arts), aux aspects affectifs (ex. attitude envers les matières scolaires, l'école, etc.) et à l'éducation physique (Knuver et Brandsma, 1993; Squires, 1980).

Une bonne compréhension de ces résultats, parvenir à les capter et convenir si ceux-ci représentent des finalités de la scolarisation sont tous des problèmes évidents reliés à cette catégorie de résultats (Knuver & Brandsma, 1993). Certaines études en rapport avec les écoles efficaces se sont focalisées sur les résultats non cognitifs (ex. Brookover *et al.*, 1979 ; Knuver et Brandsma, 1993 ; Rutter *et al.*, 1979 ; Van Landeghem, Van Damme, Opdenakker, De Fraine, & Onghena, 2003). Il est toutefois important de noter que les résultats de ces études ne sont pas tous en symbiose pour ce qui est du rapport susceptible d'exister entre les résultats cognitifs et non cognitifs (Opdenakker et Van Damme, 2000).

De façon globale, Plusieurs facteurs ou déterminants peuvent avoir un impact sur la réussite scolaire des élèves. Ainsi, pour expliquer la réussite scolaire, les diverses recherches qui s'intéressent aux écoles efficaces ont priorisé les effets suivants : l'effet-élève qui traite de l'influence de l'origine sociale de l'élève ou de ses aptitudes cognitives sur la réussite scolaire., l'effet-enseignant qui représente l'effet du comportement de l'enseignant sur la réussite scolaire (Brophy, 1986 ; Marzano, 2003 ; Rosenshine, 1995). L'on s'attèle ici à vérifier si les méthodes et les pratiques de l'enseignant peuvent avoir un effet sur la réussite scolaire des élèves. L'effet-école quant lui se préoccupe de la valeur ajoutée que l'école peut apporter à l'élève. Enfin, l'effet du contexte des écoles qui attache du prix au contexte dans

lequel l'école s'inscrit pour justifier et expliquer la réussite scolaire. Les résultats de plusieurs études font état de ce que les facteurs en corrélation avec les écoles efficaces peuvent être différents au cas où le contexte géographique est différent (Reynolds, 2006, Wimpelberg *et al.*, 1987). Ainsi, on accorde une importance aux différences entre élèves provenant de communautés différentes (Hannaway et Talbert, 1993). La réussite scolaire est influencée par l'origine sociale de l'élève, qui à son tour, est étroitement reliée aux conditions présentes dans les communautés (Darling-Hammond, 1994 ; Heck, 2000). Parmi les divers types d'effets reliés au contexte des écoles, on retrouve par exemple le type de communauté (milieu rural versus milieu urbain), le type d'école (primaire ou secondaire), etc. (Teddlie *et al.*, 2000).

5.5. Discussion des résultats de HS₅

HS₅ : Le financement des équipements scolaires impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei.

La dynamique de construction des résultats scolaires par la formation requiert la mobilisation des équipements divers et variés qui se déclinent comme des outils auxiliaires à la formation intégrale de l'Homme. Pourtant, le département de la Kadei comme ZEP compte parmi les plus mal lotis du Cameroun en termes d'équipements, du fait de son enclavement et surtout de la prégnance de la tradition sur les logiques de scolarisation. Cette triste réalité est de nature à anesthésier les performances scolaires des élèves. C'est donc dire que les équipements scolaires influent significativement sur le rendement des élèves. Les résultats obtenus pendant l'enquête montrent que les écoles de cette région sont largement en dessous de la normale en matière d'équipement scolaire. 93,9% des directeurs d'écoles affirment que le taux de possession des salles de classe est faible. Environ 83,8% pensent que les points d'eau dans les différents établissements sont quasiment inexistantes. C'est dire qu'il n'existe presque pas de points d'eau potable dans les établissements. Plus de 97,5% des directeurs d'écoles affirment que le taux d'acquisition des aires de jeu dans ce département est quasiment inexistant. Pour ce qui est des tables-bancs, 80,6% des chefs d'établissements affirment que les tables-bancs sont presque inexistantes. Les élèves dans plusieurs cas prennent des cours sur des troncs d'arbres découpés pour les besoins de la cause. 97,8% de directeurs d'écoles soutiennent que les bibliothèques sont presque inexistantes dans leurs écoles respectives.

Si les indicateurs du taux de possession des équipements scolaires sont en agonie dans les écoles dites de contrôles ou témoins, il est important de constater que l'apport du FBP dans le cadre du financement des équipements scolaires dans ce département donne de constater une amélioration des indicateurs dans cette zone. Plus de 80% des directeurs des écoles pilotes avouent que le niveau d'acquisition des salles de classe a évolué. En effet, le FBP semble avoir favorisé la construction des salles de classe dans les écoles où il a été implementé. Environ 88% des chefs d'établissements affirment que les écoles pilotes connaissent après l'implementation du FPB une remarquable hausse de la construction des points d'eau. Près de 66% des personnes enquêtées affirment une augmentation du taux de possession des aires de jeu dans les différentes écoles. Plus de 85% des chefs d'établissement affirment que le niveau d'acquisition des tables-bancs a remarquablement augmenté. C'est dire que le FBP dans cette localité à travers ses mécanismes de gestion a favorisé l'augmentation des capacités d'accueil des écoles. Plus de 85% des chefs d'établissements confirment une augmentation appréciable de la construction des mini bibliothèques dans les écoles pilotes.

Les recherches sur les infrastructures pédagogiques en lien avec l'échec scolaire ne sont pas à portée de main. Le niveau de développement du point de vue infrastructurel est très faible en Afrique au Sud du Sahara de façon générale. En conséquence, on note un manque criard de données dans ce secteur. Pour ce qui est du Cameroun, même les enquêtes internationales telles que le RESEN mis sur pied par les démembrements de l'UNESCO mentionnent la carence de données statistiques relatives au système éducatif.

La conférence mondiale sur l'EPT de Jomtien avait pris en compte les difficultés relatives aux infrastructures scolaires, et des recommandations ont été formulées pour pouvoir parvenir à l'éducation pour tous. Mais la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne en proie aux difficultés politiques et économiques (plans d'ajustement structurel des années 80 et 90), tirent toujours la queue dans ce sens. En réalité, par ce PAS, « *Les pays africains demeurent écrasés par le fardeau de la dette, soumis à un ajustement déflationniste qui engendre appauvrissement et enfoncement, sans que se matérialise le scénario de sortie de crise si souvent annoncé par les organismes internationaux* » (Durufle, 1990).

L'appauvrissement de ces pays, en particulier le Cameroun s'aperçoit évidemment dans la qualité de l'éducation et ce malgré les essais de la Banque Mondiale et du FMI pour déduire ou effacer une partie de ces dettes. Dans ses enquêtes publiées dans l'article, «

Pauvreté et inégalité devant l'éducation en Afrique subsaharienne », Buchmann (1999) relie directement les problèmes de l'école africaine, au marasme économique de ces pays : « *La plupart des pays africains ont donc moins de ressources à consacrer au financement des écoles, à la formation des enseignants ou à des subventions aux familles pauvres pour l'achat de fournitures scolaires. Cela se traduit, en retour, par une offre insuffisante, une détérioration de la qualité des écoles et une augmentation des coûts de l'éducation pour les ménages. Dans de nombreux pays, les dépenses de l'État pour l'éducation ont été réduites au point qu'elles couvrent à peine les traitements des maîtres du primaire, et rien d'autre. Selon l'Unicef, si sur cinq dollars que l'Afrique verse au titre du remboursement de sa dette, elle en consacrait un seul à l'enseignement primaire, il y aurait une place dans les écoles pour chaque enfant africain.* »

L'eau est source de vie, a-t-on coutume de dire. Cette assertion est une certitude rien qu'en considérant la condition de l'humanité. Toutefois, pour ce qui est de ce précieux liquide dans les établissements primaires et secondaires, le constat est facile, mais presque catastrophique : plus de 80% des établissements publics et 71% des établissements privés n'ont pas un point d'eau. Alors Comment imaginer que plusieurs centaines d'individus vivent dans un lieu sans eau ? La situation est dans une large mesure à l'origine du retard des élèves dans leurs établissements respectifs. Parfois ces derniers peuvent arriver en retard au cours et repartir au milieu pour ne revenir qu'au cours suivant, parfois même le lendemain du fait de l'éloignement des toilettes et points d'eau par rapport à leurs établissements.

C'est également le cas pour les enseignants qui peuvent carrément suspendre un cours pour les mêmes raisons. Toutefois, les difficultés liées à l'absence de sanitaires concernent encore plus les jeunes filles qui ont besoin de plus d'intimité que les garçons. Dans ce sens, en dehors des retards et des absences, certaines filles aux familles modestes abandonnent l'école publique pour le privé ou tout simplement restent chez elles du fait de cette situation. Il est important de noter que le peu de toilettes existantes est réservé aux corps enseignants. La quasi-totalité des toilettes des élèves est inutilisable (bouchées et à l'abandon) à cause du manque d'eau et d'entretien

Très peu d'établissements disposent d'une aire de jeu véritable. Dans la plupart des cas, les élèves et les enseignants se déplacent souvent à plusieurs kilomètres de l'établissement pour pratiquer les activités d'EPS, ce qui n'arrange ni les enseignants d'EPS

ni les collègues des autres disciplines. A titre d'exemple, si les élèves de l'école publique de kambélé doivent faire leur cours d'EPS en ville de 7h 30 à 9h 20 alors même qu'ils ont un autre cours à 9h20, ils perdent au moins 45minutes, le temps de se laver, se changer et remonter la pente d'environ deux kilomètres. Dans ces cas, soit l'enseignant d'EPS les libère 30minutes plutôt, soit le suivant leur accorde 30 minutes de retard, ce qui fait deux heures de cours de perdues par mois, et un total de six heures par trimestre, cette situation entraîne par conséquent, un grand retard dans la couverture des programmes. Dans le cas contraire, les élèves arrivent en retard dans leur classe, haletants et tous couverts de sueur, ce qui est généralement à l'origine des indispositions de toutes sortes entraînant ainsi la déconcentration et la démotivation des élèves et de l'enseignant. A ce titre, Lange (2007) précise que : « *La salle de classe demeure l'objet central de l'architecture scolaire africaine, quand elle n'en est pas l'unique bâtiment. On n'assiste donc pas encore à la création de lieux variés (bibliothèque, gymnase, terrain de sport, etc.), comme observé en Europe. Le domaine scolaire demeure restreint et la circulation des enseignants et des élèves en son sein reste limitée* »

Dans ses enquêtes publiées dans l'article, « Pauvreté et inégalité devant l'éducation en Afrique subsaharienne », Buchmann (1999) relie directement les problèmes de l'école africaine, au marasme économique de ces pays : « *La plupart des pays* Les recherches sur les infrastructures pédagogiques en lien avec l'échec scolaire ne sont pas à portée de main. Le niveau de développement du point de vue infrastructurel est très faible en Afrique au Sud du Sahara de façon générale. En conséquence, on note un manque criard de données dans ce secteur. Pour ce qui est du Cameroun, même les enquêtes internationales telles que le RESEN mis sur pied par les démembrements de l'UNESCO mentionnent la carence de données statistiques relatives au système éducatif.

La conférence mondiale sur l'EPT de Jomtien avait pris en compte les difficultés relatives aux infrastructures scolaires, et des recommandations ont été formulées pour pouvoir parvenir à l'éducation pour tous. Mais la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne en proie aux difficultés politiques et économiques (plans d'ajustement structurel des années 80 et 90), tire toujours la queue dans ce sens. En réalité, par ce PAS, « *Les pays africains demeurent écrasés par le fardeau de la dette, soumis à un ajustement déflationniste qui engendre appauvrissement et enfoncement, sans que se matérialise le scénario de sortie de crise si souvent annoncé par les organismes internationaux* » (Durufle, 1990). L'appauvrissement de

ces pays, en particulier le Cameroun s'aperçoit évidemment dans la qualité de l'éducation et ce malgré les essais de la Banque Mondiale et du FMI pour déduire ou effacer une partie *africaine ont donc moins de ressources à consacrer au financement des écoles, à la formation des enseignants ou à des subventions aux familles pauvres pour l'achat de fournitures scolaires.*

La présence d'une clôture et d'un portail pouvant s'ouvrir et se fermer, sont des conditions nécessaires et importantes pour la sécurité des différents acteurs. Les études à cet effet révèlent que plus de 55% des collèges ont un portail, mais que 5 seulement sont complètement sécurisés par une clôture. Par ailleurs, 44% des établissements sont à moitié clôturés et plus de 65% n'ont pas de clôture du tout. Dans les lycées publics, le constat est plus amer. Ici, plus de 37% des établissements ont une clôture complète faite et plus de 62% sont clôturés à moitié. 20% seulement de ces établissements ont un portail qui peut s'ouvrir et se refermer. Et, dans le privé, 6 établissements seulement ne sont pas entièrement clôturés et ne possèdent pas de portail.

Dans plusieurs établissements de ce département en particulier, on ne rencontre que des bâtiments qui servent de salles de classe et d'administration sur de vastes étendues sans véritables frontières matérielles. Plusieurs de ces établissements scolaires ont des clôtures de fortune, c'est-à-dire, en matériaux locaux et extrêmement provisoires. Des clôtures qui n'assurent pas une sécurité maximale : les animaux et les personnes s'y fofilent en toute aise. L'espace scolaire est même à peine délimité. En clair, comme le pense Lange (2007) : « *La cour de l'école n'est pas toujours délimitée : elle s'étend entre et autour des bâtiments scolaires, sans limites définies ...* », ceci étant plus vérifié dans les établissements publics.

En outre, l'absence de clôture et de portail installe un climat d'insécurité dans plusieurs établissements de ces localités, les enseignants sont régulièrement menacés et les élèves exposés à toute sorte de danger. Toujours dans ses études sur les espaces scolaires d'Afrique, Lange (2007) montre aussi que : « *L'espace scolaire est encore, de nos jours, le plus souvent ouvert, et sa délimitation n'est pas matérialisée. En milieu rural, et parfois même en milieu urbain, la traversée du domaine scolaire par des individus ou des animaux d'élevage est fréquente, que ce soit pendant les heures de cours ou non.* ». Cet état de chose perturbe sans doute les apprentissages car elles déstabilisent les enseignants et traumatisent les élèves, ce

qui est susceptible de créer une aversion pour l'école, source de décrochage et d'échec scolaires.

5.6. Discussion des résultats de HS₆

HS₆ : Le financement de la couverture des programmes scolaires impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei.

La perspective d'amélioration constante des performances scolaires des élèves dans les pays dont la scolarisation est affectée, prend généralement en considération tous les facteurs susceptibles d'aider à la bonification des résultats des élèves. Dans ce sens, plusieurs études présentent la couverture des programmes dans les écoles comme faisant partie des facteurs majeurs responsables de l'échec scolaire. En effet, l'élève ne peut rendre que ce qu'il a reçu. S'il ne reçoit rien, il ne rend rien. S'il reçoit insuffisamment, son rendement sera aussi insuffisant. Les résultats des enquêtes issues de la présente étude montrent que la quasitotalité des enseignants n'achevent pas leurs programmes. Cette situation a un effet non seulement sur la couverture qualitative des programmes, mais aussi sur la couverture quantitative des programmes.

53,76% des directeurs des écoles témoins affirment que le taux de couverture qualitative des programmes est faible. Alors même que les plus radicaux (32,2%) estiment que ce taux est nul. C'est donc dire que le contenu des enseignements manque de substance et de consistance. Pour l'un ou l'autre cas, la compétence de l'enseignant dans le processus enseignement/apprentissage, le matériel didactique, les équipements scolaires sont à interpellier au même titre que les procédés pédagogiques utilisés. 54,83% des enseignants des écoles pilotes révèlent que le taux de couverture quantitative des programmes scolaires est nul. Tandis que 33,33% des directeurs de ces mêmes écoles pensent que le taux quantitatif de couverture des programmes est faible. Ces résultats expliquent en partie l'échec scolaire observé avec acuité dans cette ZEP. En fait, les élèves ne reçoivent pas la totalité des cours qui leur sont réservés.

Le manque quantitatif et qualitatif des enseignants, le manque de motivation intrinsèque et extrinsèque des enseignants qui est lié aux conditions difficiles de la géographie du milieu.

S'il est vrai que les conditions de réussite des élèves sont en souffrance, il est aussi vrai que des actions ont été menées pour les améliorer. Le FBP grâce aux partenaires au

developpement dans cette localité a permis de redresser plusieurs indicateurs de qualité de l'éducation avec en bonne place l'amélioration du taux de couverture des programmes scolaires dans les écoles pilotes.

En effet, 82,66% des directeurs des écoles pilotes affirment que le taux de couverture qualitatif des programmes s'est considérablement amélioré. Une amélioration qui est liée aux mécanismes de gestion mis en place par le FBP à travers l'achat des performances. Il est question en réalité d'attribuer des subsides aux enseignants et autres acteurs de la communauté éducative en fonction des résultats produits après vérifications. 81,33% de ces directeurs affirment aussi que le taux de couverture quantitatif des programmes s'est très remarquablement amélioré. Amélioration qui pourrait se justifier par la formation et le recrutement de nouveaux enseignants, le renforcement des équipements et du matériel didactique, le suivi, contrôle et évaluation des actions posées en direction de cet indicateur, les incitations financières et non financières orientées vers les enseignants sous forme de subsides et en guise de motivation.

L'achèvement des programmes scolaires convoque dans une large mesure la notion de gestion du temps dans les processus enseignement/apprentissage. En effet, la gestion du temps est un facteur important dans la construction de la réussite ou de l'échec en milieu scolaire ; dans la mesure où l'usage de cette ressource a un effet sur les contraintes liées à l'apprentissage des élèves. Plusieurs recherches ont mis en évidence la notion du temps scolaire. Smyth (1985) suggère le modèle d'analyse du temps scolaire. A travers ce dernier, il met un accent sur le temps d'enseignement et le temps d'apprentissage. Pour lui, une rationnelle gestion de ces deux temps pourrait favoriser un meilleur rendement scolaire.

Testu (2000) fait aussi partie des auteurs dont les recherches sur le temps scolaire ont été distinguées. Il fait un martellement sur les rythmes scolaires, les rythmes biologiques des apprenants qui changent d'un moment à un autre au cours de la journée. Selon lui, il est important d'adapter les emplois de temps quotidiens à ces rythmes en tenant compte de l'âge des élèves. Il propose qu'une rotation va répondre aux besoins des apprenants particulièrement ceux du primaire entre les moments d'activité et ceux de repos. Allant dans le même sens, Montagner (2003, 2004) a fait des recherches qu'il a orientées sur les rythmes biologiques des élèves. Il met l'accent sur les différentes périodes de la journée et insiste sur

le respect du rythme veille /sommeil chez les enfants, un facteur d'amélioration du rendement scolaire.

Le fait de conduire le suivi des programmes scolaires annuels dans le but d'obtenir de meilleurs résultats des élèves ne relève pas uniquement de l'exécution du calendrier scolaire, de la détermination des objectifs de l'établissement, et moins encore de l'exigence des enseignants. Celle-ci relève bien plus aussi de la bonne gestion du temps et de la prise en compte des différents déterminants qui ont un effet sur le processus de l'enseignement apprentissage et donc l'éducation. Le volume des curricula et le temps imparti aux différents enseignements doivent être considérés non seulement par les politiques éducatives, les chefs d'établissements, mais aussi par les enseignants qui sont appelés à les dispenser. En général, le temps scolaire est structuré en trois grands moments dont : le temps scolaire, le temps périscolaire et le temps extrascolaire. L'utilisation rationnelle ou irrationnelle qu'on en fait a une incidence sur les résultats scolaires.

Du point de vue quantitatif le temps se mesure et se gère par rapport au volume des programmes scolaires, à la présence effective des enseignants dans les salles de classe et au respect de leurs horaires pendant les phases d'enseignement. De plus pendant la phase de temps extrascolaire plusieurs paramètres se posent comme conditions à l'apprentissage de l'enfant. On peut noter entre autres sa disponibilité, la possibilité de réviser sans contraintes ses leçons. En ce qui concerne le temps dans sa nature qualitative, l'accent est porté sur les rythmes des élèves qui doivent être considérés dans la conception des emplois de temps. C'est ce que révèlent les travaux de Testu (2000) et de Montagner (2003) qui mettent l'emphase sur la variation des rythmes des élèves au cours de la journée avec des moments de forte et de faible concentration.

En réalité, le processus apprentissage se réalise à travers deux moments : celui de l'enseignement et celui de l'apprentissage. Cela signifie donc que le temps consacré à chacun de ces moments devrait être bien distinct pour un rendement. Les résultats de plusieurs études révèlent que dans la pratique que ni les élèves, ni les enseignants ne maîtrisent le volume du temps qui est alloué à leurs différentes activités.

Cette situation se traduit par le fait que les enseignants dans la grande majorité ont des difficultés à couvrir leurs programmes respectifs. Les élèves dont les capacités d'assimilation des leçons sont pénibles éprouvent des difficultés à planifier leur temps. Cette difficulté à

gérer le temps est très perceptible lorsqu'on marque un temps d'arrêt sur les statistiques de taux de réussite aux différents examens sur le territoire national.

Toutefois, il est nécessaire de préciser que le temps n'est certes pas le seul facteur qui peut justifier l'échec scolaire ; mais la non maîtrise de sa gestion par les élèves et les enseignants peut poser d'énormes conséquences à la communauté éducative. La mauvaise gestion du temps est loin de pouvoir favoriser de bons résultats scolaires car, même le meilleur pédagogue ne peut être efficace s'il ne tient pas compte des paramètres temporels. Malgré les recommandations des pouvoirs publics pour une gestion harmonieuse et systématique des activités scolaires ; l'établissement du calendrier scolaire qui divise l'année en séquences ; et la définition d'un règlement intérieur dans chaque établissement, les programmes peinent à être couverts et les élèves n'arrivent pas à s'arrimer au fait d'être à temps dans les salles de classe. Cette mauvaise gestion du temps tant de la part des élèves que des enseignants a des sérieuses répercussions sur les performances des élèves.

La problématique de la couverture du programme en général et dans les écoles du département de la Kadei peut s'expliquer par la théorie de la gestion du temps et des cailloux développée par Duquette (1998). Il s'agit en réalité d'un paradigme qui postule que les actions qui sont posées doivent l'être en fonction de leur importance et leur urgence. Ainsi les enseignants doivent planifier leur leçon en tenant compte de la complexité du cours à dispenser, de sa longueur, et des difficultés de compréhension qu'il peut revêtir. L'un des cas les plus expressifs de la gestion du temps est l'expérience d'un vieil enseignant qui sortit un immense pot en verre et le posa en face de lui. Puis il sortit une douzaine de cailloux à peu près gros comme des balles de tennis qu'il positionna avec délicatesse l'un après l'autre dans le grand pot. Une fois le pot rempli, il demanda aux élèves si le pot était plein. Sans hésitation, ils répondirent par l'affirmative. Et l'enseignant de rebondir avec la question : « vraiment ? » Puis, il ajouta des morceaux de graviers qui s'infiltrèrent à travers les gros cailloux, alors il demanda à nouveau : le pot est-il plein ? Cette fois, les élèves commencèrent à douter de leur réponse. Grâce à cette expérience, Duquette démontre la façon de mieux gérer le vase pour qu'il parvienne à prendre assez d'éléments est de commencer par y introduire des gros cailloux, par la suite les moins gros. Cela signifie en effet que pour mieux gérer son temps, il est nécessaire de commencer par ce qui est prioritaire et ce qui est plus urgent, dans l'idée d'être épargné de la conséquence d'une piètre organisation. L'auteur pense que la

théorie de la gestion du temps est induite par quatre paramètres : L'urgent, l'important, le non urgent et le non important.

La couverture des programmes est un facteur important de la performance scolaire des élèves. Les programmes conçus par les différents pays doivent être achevés pour permettre à l'apprenant de consolider ses connaissances tant du point de vue quantitatif que du point de vue qualitatif. Cependant, l'on peut se rendre compte que plusieurs facteurs empêchent inéluctablement l'achèvement des programmes dans les établissements du Cameroun en général et dans ceux du département de la Kadei en particulier. Parmi ces facteurs, l'on peut retenir : l'absentéisme des enseignants, l'absentéisme des élèves, l'absence du matériel didactique, les retards des enseignants et des élèves du fait de l'éloignement des écoles par rapport à leurs lieux d'habitations respectifs. La conséquence de la non couverture des programmes scolaires crée un manque à la qualité de la formation des élèves dans ce sens que toutes les notions prévues pour un niveau d'étude donné ne sont pas abordées. On notera une accumulation des lacunes chez l'apprenant. Ces lacunes justifient en partie les mauvais résultats des élèves.

5.7. Discussion des résultats de HS₇

HS₇ : Le financement de la possession des manuels scolaires impacte positivement et significativement la qualité de l'éducation dans les écoles pilotes du département de la Kadei.

La recherche des solutions pour l'amélioration des performances scolaires des élèves fait partie des priorités des politiques éducatives de la quasitotalité des pays d'Afrique subsaharienne. Les partenaires au développement se sont aussi inscrits dans cette dynamique en se positionnant comme acteurs majeurs de financement de l'offre et de la demande d'éducation. Le FBP ne déroge pas à la règle dans les secteurs de la santé et de l'éducation. Les données collectées dans plusieurs écoles du département de la Kadei montrent que la possession des manuels scolaires par les élèves et enseignants est en souffrance.

En effet, 77,41% des directeurs des écoles pilotes affirment que le taux de possession des manuels scolaires par les élèves est faible. 76,34% estiment que ce taux est pratiquement nul pour les enseignants. Cela peut sans doute expliquer les difficultés qu'ont les enseignants à élaborer les cours de bonnes qualités. Environ 55% des directeurs des mêmes écoles avouent

que la possession des manuels scolaires par les élèves est faible. Toutes choses qui expliqueraient les échecs scolaires observés dans cette partie du pays. 91, 39% des chefs d'établissements affirment que les élèves ne possèdent pas d'uniformes scolaires. Alors qu'environ 55% de ces chefs d'établissements estiment que le taux de possession du matériel didactique est faible, et justifierait les difficultés des enseignants à mettre en application les procédés pédagogiques exigés. La mise en place du FBP à travers ses mécanismes rigoureux de gestion semble avoir boosté le processus d'amélioration des indicateurs à travers l'achat des performances. Les résultats obtenus après enquêtes montrent que 73,33% des directeurs des écoles pilotes affirment que la possession des manuels scolaires par les élèves est moyennement élevée. 82, 66% des directeurs des mêmes écoles pensent que le taux de possession des manuels scolaires pour les enseignants est élevé. Par contre 66,66% des chefs d'établissements estiment que le taux de possession des fournitures scolaires est faible. Une faiblesse qui s'explique par l'irresponsabilité des différentes familles à se contenter des dons faits par le FBP et les autres partenaires au développement. De même, 66,66% des directeurs des écoles pilotes affirment que la possession des uniformes scolaires par les élèves est moyennement élevée. 81,33% des mêmes chefs d'établissement disent élevé le taux de possession du matériel didactique par les différents établissements scolaires.

Les résultats obtenus dans la présente étude montrent que l'une des causes responsables de l'échec scolaire est l'indisponibilité des manuels scolaires tant par les élèves que par les enseignants. Ainsi, les crises de performances constatées dans la plupart des écoles illustrent à suffire l'état des lieux des problèmes de l'éducation dans cette région. Les mêmes résultats révèlent que le FBP à travers ses mécanismes de gestion a permis l'amélioration des performances scolaires des élèves. En réalité, dans les déterminants en lien avec la réussite scolaire des élèves, la disponibilité des manuels scolaires est capitale. A ce sujet, l'effet a été positif chez Duru-Bellat et Jarousse (1989) en français, chez Verspoor (2005), et Orivel et Perrot (1988), mais non significatif chez Diambomba et al. (1996) et chez Mingat et Suchaut (2000) en mathématiques. D'après une recherche faite au Zimbabwe, les écoles les plus performantes sont suffisamment équipées : on y trouve entre autres des manuels scolaires pour chaque élève (Postlethwaite 2004). Dans les études faites par Fuller (1986, cité par Diambomba et al 1996), on a trouvé un effet positif remarquable du matériel didactique sur les résultats scolaires.

Dans l'examen des causes du redoublement à l'école primaire au Burundi, Kantabaze (2006) a trouvé plus de redoublants chez les élèves qui partageaient le livre de français, de mathématiques ou de kirundi que chez ceux qui possédaient un livre par élève. Le même auteur en 2010, rapportant le ratio élèves/manuel de français à la décision prise à la fin de l'année en direction de l'élève, constate qu'il y'a une corrélation entre la disponibilité du manuel de français à l'école et le redoublement scolaire. Ce résultat confirme exactement le résultat antérieur.

Dans une étude réalisée au Bénin au sujet de la rétention, le redoublement et la réussite au CEPE, Brossard (2003) montre que le matériel pédagogique a un effet positif sur l'apprentissage. En effet, les écoles qui disposent d'un kit de géométrie par maître, un tableau, une armoire, un bureau du maître par salle de classe et un livre de lecture par élève présentent des chances de réussite à l'examen supérieur de 3,3 points de pourcentage par rapport à celles qui ne disposent aucun de ces matériels.

Farrell (1989) constate que « *les enfants ... qui disposent de manuels et d'autres supports de lecture apprennent davantage que ceux qui n'en possèdent pas et ... plus ils ont de livres, plus ils apprennent* ». Dans le même sens, Elley (2001) estime que les élèves qui reçoivent un très grand nombre de livres illustrés et intéressants, lisent davantage mieux et plus vite. Par contre, la non possession de manuels scolaires par les élèves ne rend pas la tâche facile aux enseignants qui pour palier cette situation se voient obligés de copier au tableau la leçon qu'il est censé dispenser. Cela diminue significativement le temps d'enseignement mais aussi amenuise, du côté des élèves, les possibilités d'enrichir les notions acquises en dehors des heures de cours (Psacharopoulos et Woodhall, 1988 ; Lockheed et Verspoor, 1990).

Dans le rapport d'une méta-analyse de données concernant 74 000 élèves dans 21 pays d'Afrique subsaharienne adossées sur des analyses multidimensionnelles prenant en compte le milieu de l'élève, Michaelowa (2006) affirme que les manuels scolaires sont susceptibles d'être d'un apport capital à l'apprentissage et aux résultats scolaires. D'après CONFEMEN (1999), la disponibilité des manuels a de façon générale un impact positif pour les cinq pays étudiés. D'une manière générale, les manuels de français et de mathématiques ont un impact positif sur l'apprentissage chez les enfants de 2^e année primaire. Le manuel de français semble être le plus important, celui de mathématiques ne produisant qu'un bénéfice faible (CONFEMEN, 1999).

Les résultats sont peu réjouissants en ce qui concerne la 5^{ème} année primaire. Des effets statistiquement positifs ont été constatés au Burkina Faso et au Sénégal. Dans les autres pays et pour ce qui est du manuel de français, les effets estimés sont suffisamment faibles, par conséquent statistiquement non significatifs. D'après UNESCO (2000), on a constaté une absence de tout impact visible des manuels scolaires sur le processus enseignement / apprentissage en Côte d'Ivoire. Ainsi, les coefficients d'impact révèlent en moyenne que dans une classe où chaque élève a un manuel de lecture et un manuel en mathématiques, les résultats recueillis génèrent un pourcentage supérieur de 15 à 18 points à celui d'une classe où les enfants ne possèdent pas de manuel.

Parmi les critères rattachés à la situation scolaire des élèves, les manuels scolaires occupent une place très importante. Leur utilité n'est plus à démontrer dans le processus de formation des apprenants. Dans ce sens, Duru-Bellat et Jarousse (1989), montrent que l'effet est positif en français, de même que chez Diambomba (1997), Verspoor (2005), et Orivel et Perrot (1988), mais non significatif chez Diambomba et al. (1996) et chez Mingat et Jarousse (1989) en mathématiques. D'après les résultats d'une étude faite au Zimbabwe, les écoles les plus performantes sont les mieux équipées : Tous les élèves possèdent chacun des manuels scolaires inscrits au programme (Postlethwaite 2004).

Les recherches faites par Fuller (1986, cité par Diambomba, 1996), révèlent un effet positif et significatif du matériel didactique sur la performance scolaire. En examinant l'origine du redoublement à l'école élémentaire au Burundi, Kantabaze (2006) a constaté qu'il y'avait plus de redoublants chez les élèves qui partageaient le livre de français, de mathématiques ou de kirundi que chez ceux qui avaient chacun son livre. Il poursuit sa recherche en 2010 en rapportant le ratio élèves/manuel de français à la décision prise à la fin de l'année en direction de l'élève, constate qu'il existe un lien entre la disponibilité du manuel de français à l'école et le phénomène de redoublement. Résultat qui confirme parfaitement celui des travaux effectués plutôt. Brossard (2003) montre dans une étude faite au Bénin sur, le redoublement, la rétention, et la réussite au CEPE, que le matériel didactique a un effet positif sur l'acquisition de connaissances. En réalité, Toutes les écoles qui possèdent un kit de géométrie par maître, un tableau, une armoire, un bureau pour maître par salle de classe et un livre de lecture par élèves présentent une probabilité de réussite à l'examen supérieur de 3,3 points de pourcentage par rapport à celles qui n'affichent aucun de ces matériels. Par contre, l'absence de manuels scolaires pour les élèves rend difficile le travail des enseignants qui sont

obligés de copier au tableau le cours qu'il est supposé enseigner. Toute chose qui baisse considérablement le taux horaire de cours prévu mais aussi réduit, du côté des élèves, les possibilités de renforcer les notions acquises en dehors des heures de cours.

5.8. Analyse critique des enjeux du FBP au Cameroun

L'idée de se pencher sur un financement basé sur la performance (FBP) dans les écoles primaires du département de la Kadei s'inscrit non seulement dans la dynamique de mettre sur pied la fondation d'un appui complémentaire qui favorise la mise en place d'un ciblage des financements sur la base de besoins spécifiques déterminés à l'avance, mais aussi dans la dynamique des mécanismes incitatifs visant le changement effectifs des pratiques en vue de stimuler des transformations de fond dans le système éducatif. L'idée est aussi de s'imprégner des limites des politiques en cours (nationales et appui extérieur) afin de discuter de la pertinence et de l'opportunité de l'intégration d'un mécanisme complémentaire. L'idée est enfin de s'orienter vers une planification des dépenses orientées vers les résultats, ayant pour objectif l'amélioration de la qualité de l'éducation et des services éducatifs.

Malgré les actions posées par les pouvoirs publics en direction de l'éducation, l'école primaire publique du Cameroun en générale et du département de la Kadei en particulier reste sélective, conduisant à une inégalité de fait entre les plus riches et les plus pauvres dans l'accès et le maintien à l'éducation. Le système éducatif camerounais ne parvient pas à réduire les inégalités d'accès et d'équité. Plusieurs raisons se bousculent pour justifier cette situation délétère, mais la pauvreté reste l'un des principaux facteurs d'exclusion scolaire et de rupture des parcours scolaires. Il est évident que la corrélation entre la pauvreté et l'exclusion scolaire est complexe. Ainsi, plusieurs analyses mettent en évidence l'importance des choix opérés par les familles, en rapport avec différents facteurs parmi lesquels figurent notamment les coûts d'opportunité et la disponibilité ou la qualité de l'offre d'éducation au niveau local.

En réalité, le concept même de gratuité de l'enseignement primaire public, porteur de certaines ambiguïtés, a dû être clarifié au fil des années. S'il ne saurait être compris comme une prise en charge intégrale des coûts associés à la scolarisation (transport, nourriture, habillement, matériels pédagogiques) comme le rappelle régulièrement l'administration scolaire, l'esprit du législateur reste celui de la gratuité de l'accès à l'école. Autrement dit, la gratuité pourrait se comprendre comme l'interdiction d'exclure un élève de classe faute de paiement de frais de quelque nature qu'il soit. Pour différentes raisons, cette modalité n'est

pas acquise dans les pratiques, et les écoles continuent à s'appuyer largement sur les contributions des familles pour assurer leur fonctionnement. Des éléments détaillés et récurrents sur ce point ont été mis en évidence dans plusieurs études par Transparency International (2011) et World Bank (2012). De manière assez logique, ces pratiques conduisent à une grande variation dans les profils de scolarisations selon le statut social des élèves. Le parcours scolaire des élèves est généralement inquiétant dans cette localité parce que ces derniers sont en majorité issus des familles très pauvres, ce qui les conduit à une sortie prématurée du système. Ainsi l'école primaire, qui serait aujourd'hui le seul segment du système éducatif susceptible d'accueillir et de fournir un impact définitif pour tous les enfants, n'est pas en mesure de le faire. Conséquence des abandons importants mis en évidence plus haut. Plus on avance dans les niveaux de scolarité, moins les enfants issus des familles pauvres sont représentés et défavorisés.

On constate par ailleurs que la pauvreté, facteur direct ou indirect d'exclusion scolaire, n'est pas également répartie sur le territoire national. Selon les données publiées par l'Institut National des Statistiques (INS) dans le cadre de l'ECAM4 en 2014, le taux de pauvreté est extrêmement variable d'une région à l'autre du pays, rendant les populations plus ou moins vulnérables à la déscolarisation. Ainsi, alors que 20% des habitants de la région du Centre sont touchés par la pauvreté (hors Yaoundé, où c'est le cas pour moins de 5% des habitants), cet indicateur atteint 68% au Nord et à l'Est, et même 74% dans l'Extrême Nord,

Pourtant, à l'inverse, au lieu de compenser ce déséquilibre entre les régions à travers une adaptation de l'offre, il s'avère que le service d'éducation n'est pas homogène sur le territoire national. Et ce, au détriment des zones d'accès difficiles et rurales en général, du Septentrion (Adamaoua, Nord, Extrême Nord) et particulièrement de l'Est, que ce soit en termes d'encadrement, d'infrastructures, ou de gestion du système. Ces régions étant aussi les plus pauvres, on assiste au renforcement des tendances du système. Les résultats des enquêtes montrent dans ces régions comme dans la Kadei, une variation du nombre d'élèves moyen encadré par un enseignant payé par l'Etat, mais aussi un déficit de salles de classe en dur, de latrines ou de points d'eau disponibles.

En termes de scolarisation, ces différents facteurs renforcent la tendance à l'inégalité dans l'achèvement du primaire en général, et celui des filles en particulier. C'est ce que l'on constate à travers la comparaison des taux d'achèvement pour tous les enfants en primaire

d'une part, et pour la différence entre les garçons et les filles d'autre part. (parité fille /garçon).

La conjugaison de ces différents éléments a un impact sensible sur la qualité de l'éducation. Avec une population tendant à être plus pauvre et moins dotée par l'Etat, les écoles rurales et les ZEP sont, dans tout le territoire, moins performantes en termes de qualité que les écoles urbaines. Des écarts particulièrement significatifs persistent et ont été signalés par le PASEC 2014 sur le thème de la qualité, laissant penser, en comparaison avec des pays équivalents, que le Cameroun a une difficulté certaine à fournir un service de qualité dans les zones isolées et rurales. Pour PASEC (2014), si une différence dans le même sens est notable dans tous les pays comparés au détriment des zones rurales, elle est particulièrement marquée au Cameroun.

La conjonction des facteurs de pauvreté accrue et de moindre qualité des services fournis conduit certainement, et de manière très stable, à des résultats très disparates à travers le territoire à la fois au niveau national et international. Du coup, on relève une forte corrélation entre la pauvreté, la qualité de service en matière d'éducation et les résultats atteints. Au lieu d'atténuer les difficultés rencontrées, le système tend à les renforcer.

L'accès à une éducation de qualité est par ailleurs un important prédicteur en termes de nombre d'enfants par femme, de réduction de la mortalité infantile et d'accès aux services de santé : les inégalités dans le secteur de l'éducation tendent à perpétuer les inégalités sociales d'une part et les inégalités en termes de santé d'autre part. D'où l'importance de renforcer l'équité de ce segment du secteur éducatif et spécifiquement là où les besoins sont le plus expressifs (département de la Kadei région de l'Est et septentrion). Les politiques et appuis à ce jour n'ont pas permis de renverser véritablement les tendances.

De récentes recherches ont mis en relief le rôle important de la gouvernance scolaire. Dans le contexte d'un financement structurellement faible et par rapport au besoin, on peut s'interroger sur l'optimisation de l'utilisation des fonds disponibles pour obtenir des résultats. Les dépenses d'éducation reposent de plus en plus sur les ménages qui sont majoritairement pauvres, et la gestion des fonds se fait à travers des structures peu transparentes qui fournissent un service de qualité globalement faible. La répartition des moyens disponibles est ainsi en déphasage avec l'expression des besoins, surtout dans un contexte où le circuit des

dépenses publiques d'éducation n'est pas transparent et l'accès à l'information généralement difficile.

La mise en œuvre de la Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation a débuté dans un climat marqué par la mise en place de la politique de décentralisation. D'après la loi d'orientation y relative (Cf. Loi n°2004/017 d'orientation de la décentralisation de juillet 2004), il est envisagé à terme que certaines compétences jusque-là exécutées par l'administration centrale soient transférés aux collectivités territoriales décentralisées (CTD). C'est dans cet esprit que le transfert des compétences et des ressources aux collectivités territoriales décentralisées a été amorcé en 2010.

Le processus de décentralisation s'est traduit par un transfert par l'Etat aux collectivités territoriales décentralisées de compétences particulières et de ressources appropriées pour leur exercice, y compris dans le secteur de l'éducation et de la formation. En matière de décentralisation, la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'Education au Cameroun relève en son article 11, alinéa 01, que l'Etat assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées, avant d'indiquer en son article 13, que la responsabilité des collectivités territoriales décentralisées dans la mise en œuvre de la politique de l'éducation et le financement de celle - ci fait l'objet d'une loi particulière.

Le renforcement de la déconcentration et la décentralisation au sein du système éducatif se fait au ralenti dans chaque sous-secteur de l'éducation. Pourtant des textes ont été signés pour encadrer cette initiative. Ainsi, le *décret n° 2010/0247/PM* du 26 février 2010 fixe les modalités d'exercice de certaines compétences transférées par l'Etat aux Communes en matière d'éducation de base consacre l'effectivité du processus de la décentralisation administrative alors que le Décret n° 2011/0002/PM du 13 janvier 2011 fixe les modalités d'exercices de certaines compétences transférées par l'Etat aux communes en matière de formation professionnelle. En matière d'alphabétisation, le décret n°2016/1247/PM du 23 mai 2016 détermine les modalités d'exercice de certaines compétences transférées par l'Etat aux communes.

De manière pratique, ce changement de paradigme se traduit lentement et difficilement par la décentralisation de la gestion du personnel ; l'implication des collectivités territoriales

décentralisées (CTD) dans la gestion des établissements primaires, y compris le préscolaire ; la création de commissions de recrutement des maîtres de parents incluant les municipalités, la gestion des infrastructures et la gestion du paquet minimum.

Le Ministère de l'Éducation de Base a également transféré aux communes, depuis 2010, les compétences et des dotations financières en matière de développement des infrastructures scolaires. En matière de construction, les compétences incombant maintenant aux communes portent notamment sur les constructions et les réhabilitations des salles de classe, la construction des blocs latrines, des points d'eau et des clôtures, la maintenance et l'équipement des écoles maternelles et primaires. Seulement l'effectivité de cet acte sur le terrain tarde à se manifester.

En dépit d'une déconcentration effective, des différences dans les modes de gouvernance pratiqués d'une région à l'autre contribuaient significativement aux variations dans les performances des différentes régions du pays. Ceci à la fois parce que les régions ne bénéficient pas toutes des mêmes financements, mais également parce que la gestion n'est pas identique d'une région à l'autre. Cette fragilité est renforcée dans l'éducation de base, en particulier dans les régions défavorisées, par la faiblesse relative des compétences disponibles d'une part et de celle de la demande de redevabilité des bénéficiaires d'autre part. En outre, on note une absence de clarté dans le flux d'information (notamment financier), ne permettant pas toujours aux acteurs (fonctionnaires, représentants des bénéficiaires) de disposer des informations nécessaires pour exercer leurs missions.

Le financement extérieur au secteur de l'éducation au Cameroun a conduit à des progrès notables, sans toutefois ouvrir à des réformes structurelles du fonctionnement et des grandes lacunes du système. Comme décrit dans les parties précédentes, des difficultés récurrentes (mais certes classiques dans les pays comparables) subsistent. Malgré quelques améliorations des indicateurs d'accès, il reste évident que les progrès touchent difficilement les franges les plus vulnérables de la population (pauvres, ruraux, filles, autochtones...), que la problématique de la qualité reste entière, et que la dimension financière de l'école primaire (pourtant « gratuite ») reste dominant dans un environnement où la gouvernance est largement délétère.

L'approche FBP mise su pied dans le secteur de l'éducation apparaît ainsi comme une stratégie de financement matérialisée par une relation contractuelle entre les différents

acteurs, et à travers laquelle les prestataires et les structures sont rétribués financièrement ou matériellement suivant l'atteinte des objectifs. Il s'agit à partir des ressources financières disponibles, de chercher à obtenir de meilleurs résultats et un meilleur service éducatif pour les populations bénéficiaires. Ce financement se distingue du financement classique de type input (intrants) où les structures éducatives reçoivent les intrants nécessaires à leur fonctionnement sans obligation contractuelle de résultats. Le FBP permet ainsi de financer les écoles en fonction de la performance réalisée sur la base d'indicateurs définis préalablement. Malgré que cette nouvelle approche de gestion présente d'une part des atouts susceptibles d'améliorer quelques indicateurs de qualité, elle recèle aussi des faiblesses qui méritent qu'on s'y penche. En effet, l'implémentation du FBP fait face aux difficultés de l'adaptation des personnels au nouveau programme, ayant globalement peu confiance et réticentes à mettre en œuvre les changements attendus. On note aussi un manque de cohérence entre les règles FBP et les règles classiques. Cette situation crée des confusions au niveau de la division des tâches et de l'efficacité dans les actions. On note enfin des limites au niveau de l'harmonisation, la rationalisation et la transparence dans la réalisation des évaluations, sans oublier la forte dépendance des populations bénéficiaires aux subsides.

Dans la même veine, les faiblesses constatées dans le processus d'implémentation du FBP dans la Kadéi rejoignent quelques risques qu'ont observées (Clist et Verschoor, 2014) dans leurs travaux. Il s'agit du :

- risque de remplacer chez les acteurs la motivation intrinsèque par la motivation extrinsèque (dont nous savons qu'elle n'est pas durable). Corollaire à ce risque, la question de l'arrêt éventuel de ce type de financement. N'aura-t-on pas « perdu » la motivation acquise de manière « artificielle » ?
- risque de porter la concentration des acteurs sur des éléments évalués contre incitation au risque de négliger d'autres qui peuvent être tout aussi importants.
- risque de transformer les bonus en "droit" et perdre les bénéfiques, par exemple quand les bonus sont ajoutés aux revenus des acteurs.
- risque, si le système n'est pas capable de "ne pas payer" en cas de performances faibles, tout le bénéfice de l'activité est perdu si le caractère incitatif de l'amélioration de la performance n'est pas respecté.

- risque de favoriser ceux qui réussissent déjà : comment aider les plus pauvres, qui sont souvent les plus démunis et plus en difficulté, leurs résultats faibles étant aussi largement conséquence d'un contexte difficile.
- nécessité d'un engagement long des partenaires (ou du donneur) pour stabiliser des résultats, qui ne s'est pas toujours vérifié.

5.9. Suggestions

Tenant compte de la complexité et de la délicatesse que revêt le financement basé sur la performance, quelques suggestions peuvent être formulées à l'endroit de quelques instances décisionnelles :

5.9.1. Suggestions en direction des pouvoirs publics

Elles se déclinent ainsi qu'il suit :

- adopter les PBF comme mode de gestion des établissements scolaires ;
- respecter l'autonomie de gestion des établissements scolaire ;
- mettre à la disposition des établissements scolaires, les ressources humaines nécessaires à leur fonctionnement ;
- l'Etat doit jouer pleinement son rôle de régulateur à travers ses différents délégués et inspecteurs ;
- les structures de contractualisation des établissements scolaires et les structures de vérification et de validation des performances des établissements scolaires ne doivent pas avoir des fonctionnaires comme membres du personnel.

5.9.2. Suggestions en directions des chefs d'établissement scolaires

Elles sont les suivantes :

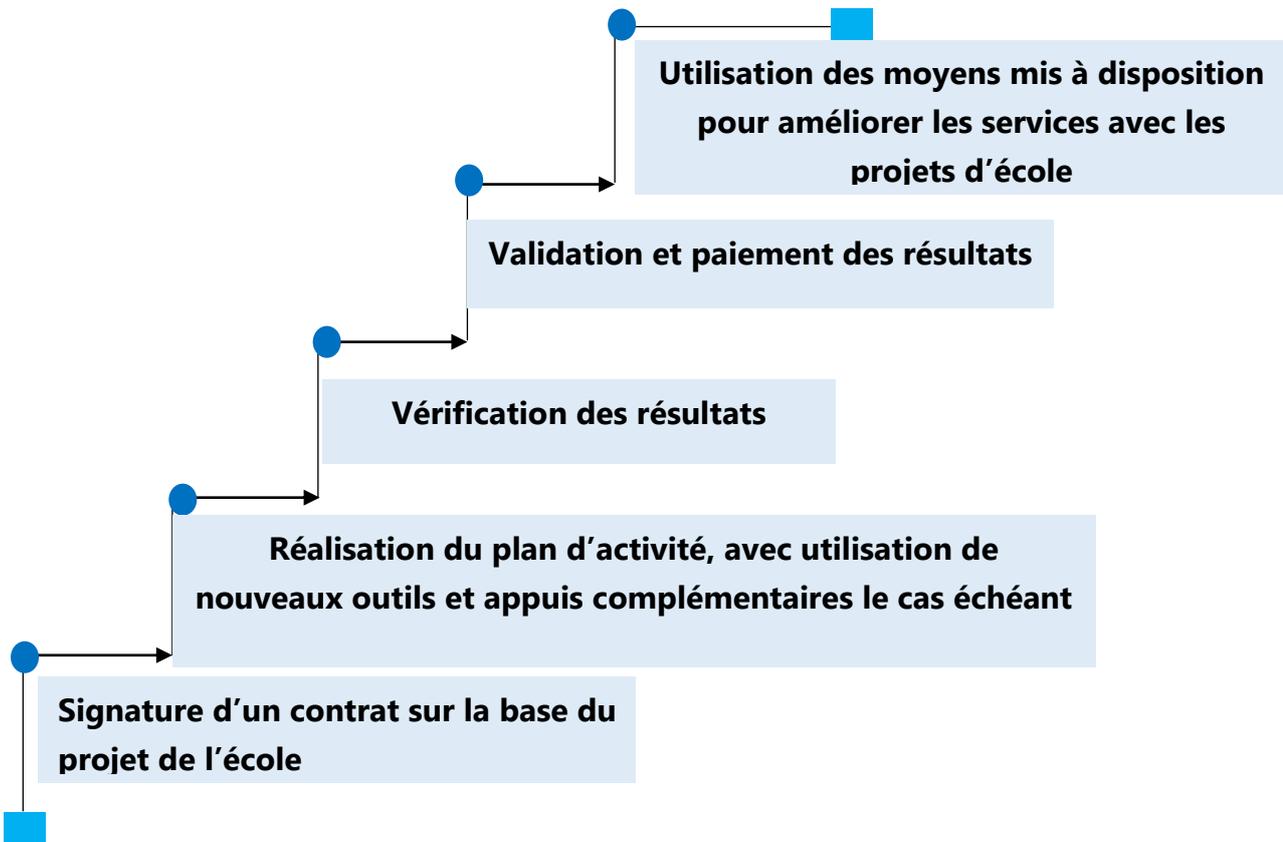
- impliquer tout le personnel dans la gestion de l'établissement ;
- élaborer l'outil indice avec l'ensemble du personnel ;
- gérer de manière transparente l'établissement ;
- mettre en œuvre le business plan tel qu'il a été validé ;
- le partage des primes doit être transparent et selon les critères définis à l'avance par l'outil indice.

5.9.3. Suggestions pour l'amélioration du PBF

Elles se déclinent ainsi qu'il suit :

- éviter que le PBF éducation tombe dans les travers du PBF santé en injectant dans les structures de mise en œuvre des fonctionnaires ;
- former ou faire former au PBF toutes les personnes intervenant dans la mise en œuvre du projet à quelque niveau que ce soit ;
- la vérification est essentielle et est la clé de voûte du système, mais son coût peut rendre l'ensemble peu coût/efficace ;
- préférer, autant que possible, des indicateurs de réalisation (outcome indicators) ;
- choisir de valoriser des progrès plutôt que des cibles ;
- faire confiance aux données de routines nationales, et les compléter par des vérifications extérieures, pour éviter d'alourdir les collectes ;
- utiliser des indicateurs directs plutôt qu'indirects afin d'éviter les biais (éviter autant que possible les proxys) ;
- associer les vérificateurs indépendants car l'avis de la communauté compte ;
- associer les paiements à d'autres composantes pour améliorer les pratiques si l'on souhaite qu'elles soient effectives (Activités complémentaires) ;

Les insuffisances observées ont conduit à la proposition du modèle opérationnel FBP inspiré des fonctions du management décrit par Fayol (1916) : Planification ou prévision, organisation ou structuration, commandement ou direction des équipes, coordination, contrôle suivant :



Les étapes du FBP doivent impérativement respecter la procédure ci après :

- la signature d'un contrat sur la base d'un projet réaliste ;
- l'élaboration du plan d'activité, avec utilisation des nouveaux outils et appuis complémentaires le cas échéant ;
- vérification des résultats obtenus (condition de paiement) ;
- validation et paiement des résultats ;
- utilisation des moyens mis à disposition pour améliorer le service avec le projet de l'école ;
- recommandations.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif recherché tout au long de ce travail était d'analyser la pertinence de l'impact du Financement Basé sur la Performance sur la qualité de l'éducation dans certains établissements scolaires d'enseignement primaire du département de la Kadei, Région de l'Est Cameroun. L'on retient que la notion de qualité de l'éducation est régulièrement employé dans le contexte de l'enseignement/apprentissage et reste difficile à comprendre du fait de sa complexité et de son contenu multidimensionnel. Un regard analytique sur de nombreuses définitions proposées contribue à prendre la mesure des difficultés qui fragilisent au quotidien le système éducatif camerounais. En se référant à Graine de Paix (SD), la qualité de l'éducation est non seulement celle qui vise l'équité et l'inclusion, mais également celle qui aide les élèves à réussir leur apprentissage, à intégrer les enjeux du monde, à porter les valeurs humanistes, à prévenir la violence et « à prôner le dialogue, à agir de manière proactive en faveur du Développement Durable, d'une société en harmonie et d'un monde meilleur. »

La mise en œuvre de la qualité de l'éducation dans les établissements scolaires au Cameroun se heurte à la problématique du sous financement de l'éducation. En effet, selon le MINEDUB (2018), les dépenses d'éducation n'ont représenté que 13,8% des dépenses gouvernementales en 2013 soit 3% du PIB. Ces statistiques sont bien en deçà des standards recommandés par le partenariat mondial pour l'éducation qui les fixe à 6% du PIB les dépenses publiques d'éducation. Ce déficit paralyse le système éducatif aussi bien dans sa globalité, mais plus encore dans les zones d'éducation prioritaires et zones rurales à l'instar des écoles du département de la Kadei à l'Est Cameroun. Les difficultés qu'on y retrouve donnent de prendre la mesure des problèmes de divers ordres dont font face les établissements scolaires dans cette localité.

Dans la logique d'un financement structurellement déficitaire, la capitalisation de la gestion des fonds mis à la disposition de l'éducation pour parvenir aux résultats escomptés suscite des interrogations. Les familles sont extrêmement sollicitées dans le cadre des dépenses d'éducation, et surtout dans un contexte où le coût de la vie devient de plus en plus chère, avec globalement la production des services de très mauvaises qualités. Les recherches faites dans cette région, font état de ce que la corruption dans le milieu de l'éducation est en

hausse, la repartition des fonds est insuffisante et pas en adéquation avec les besoins exprimés. Le circuit de financement de l'éducation est très transparent et l'accès à l'information est difficile tant en interne pour les fonctionnaires et acteurs (directeurs, inspecteurs, délégués) que pour les bénéficiaires (élèves, parents, communautés). En outre, ce schéma est complexifié pour le cas de l'enseignement primaire dans la mesure où le processus de décentralisation encore inachevé pose des problèmes de gestion qui semblent toutefois trouver un début de solution dans le FBP.

Le FBP prend enracinement dans la théorie du New Public Management (NPM) qui adapte au secteur public des méthodes de management traditionnellement réservées au secteur privé. Le comportement d'intérêt privé ressemble au système de marché libre dans lequel chaque agent économique vise à maximiser son intérêt privé. Si les structures de l'Éducation et les acteurs de la communauté éducative maximisent leur profit et exercent leurs responsabilités dans des conditions de concurrence parfaite, ceci permettra aussi de maximiser l'intérêt public en faisant l'utilisation la plus efficace des ressources limitées. Un argument similaire peut être développé pour le comportement des fonctionnaires. Le comportement d'intérêt privé dans la théorie des choix publics ne suppose pas forcément que les fonctionnaires vont automatiquement protéger l'intérêt public. Cette théorie cherche donc des incitations positives et négatives, pour que les fonctionnaires, les responsables en charge de l'éducation, ou d'autres acteurs dans le secteur social puissent défendre l'intérêt public. L'idée étant que l'intérêt privé (du fonctionnaire) et l'intérêt public soient confondus. Cela contribue à atténuer les divergences et le cloisonnement de gestion entre les deux secteurs.

Il s'appuie aussi sur la théorie de l'agence qui garantit la relation contractuelle qui lie les écoles (mandant) aux bailleurs de fonds (mandataire). La théorie des contrats est basée sur la théorie du principal-agent, semblable à la séparation acheteur prestataire, lorsque le contrat est un outil de liaison de la relation. Essentiellement, cette théorie implique la nécessité d'une communication entre un agent et un principal, afin qu'il y ait une compréhension claire des besoins du principal et la capacité de l'agent à répondre à ces besoins d'une manière compétente. Pour éviter des avantages injustes dans la transaction, des efforts supplémentaires de la part du principal sont nécessaires, telles que la collecte des informations pertinentes avant la négociation des contrats et le suivi rigoureux. Pour assurer la conformité, les contrats doivent être formulés pour inclure les conditions de paiement basées sur les outputs produits et des sanctions contre les mauvais résultats (Duran, Sheiman et al.

2005). Le suivi du contrat devient indispensable pour faire respecter la prestation des produits, fournir une vérification rigide et des sanctions claires en cas de non achèvement des résultats, de trucage des numéros et de fausses déclarations. Quand la nature des services ou des produits devient plus complexe, le contrat devient plus détaillé et le processus de suivi du contrat devient plus intensif, coûteux et compliqué (Forder, Robinson et al. 2005).

Le FBP convoque aussi la théorie de la motivation. Il s'agit d'un ensemble des énergies, conditions et processus qui sous-tendent l'émergence, l'orientation, l'intensité et la persistance des efforts qu'un individu consacre à son travail (Ployhart, 2008 ; Schermerhorn, Hunt, et Osborn, 2002). Elle se déploie en motivation intrinsèque et extrinsèque. En situation de FBP, les résultats montrent que le premier concept prend le pas sur le second. Cette disposition favorise la dépendance aux incitations financières et non financières.

Enfin le FBP s'appuie sur la théorie des incitations qui permet de définir le contrat optimal entre le principal, l'employeur et l'agent, l'employé. L'idée de base est que la seule façon pour inciter l'agent à fournir de l'effort au travail est de créer un système de récompenses et de sanctions. La récompense tient principalement dans la rémunération et dans sa forme. Pour Adam Smith dans la Richesse des nations, le salaire doit compenser les études, la responsabilité, les risques, la pénibilité, ce qui se traduit dans une logique Beckérienne par une rémunération fixe, forfaitaire, dédommageant la désutilité du travail et sa pénibilité.

Pour juguler le déficit des dépenses d'éducation dans les écoles de cette localité, le financement basé sur la performance vient s'inscrire dans une logique de compensation des dépenses publiques d'éducation issue du financement classique du secteur de l'éducation. Il indique une approche de gestion axée sur les résultats, définie comme la quantité et la qualité des services produits. C'est une approche contractuelle qui permet à une structure de produire des biens et services de qualité en cherchant à améliorer les résultats qui s'adosent sur les indicateurs. L'étude s'est ainsi appuyée sur les indicateurs de la qualité de l'éducation au sens de l'UNESCO (2009). Les résultats qui s'en sont découlés montrent que le FBP améliore positivement et significativement les indicateurs (la scolarisation des jeunes, le décrochage scolaire, les infrastructures ou équipements, la parité fille/garçons, les résultats scolaires, la couverture des programmes scolaires, la possession des manuels scolaires) de l'éducation de

qualité dans les établissements scolaires de l'enseignement primaire du département de la Kadei, même si le degré de significativité n'est que de 10%.

La question du déficit de financement dans l'enseignement élémentaire a tendance à consolider les injustices liées à l'accès à une éducation de qualité chez les groupes sociaux. Alors même que les pouvoirs publics estiment avoir donné une réponse satisfaisante aux inquiétudes que pose la société toute entière, de nouvelles pratiques favorisant les disparités sont nées. Aujourd'hui, particulièrement dans les milieux urbains, l'école publique est de moins en moins fréquentée par les fils des nantis qui ont plutôt de la préférence pour les écoles privées où les conditions sont réunies pour donner un enseignement de bonne facture. Quant aux familles pauvres, la seule issue qui s'offre à elles, c'est d'envoyer leur progéniture dans des établissements aux effectifs pléthoriques et où un corps enseignant qualifié (c'est-à-dire formé) manque cruellement. Il ne suffit donc pas d'instaurer la gratuité de l'éducation pour que celle-ci soit donnée de façon efficace et efficiente, pour que les individus, au-delà de leur position sociale, jouissent d'une éducation de qualité.

En d'autres termes comme le pensent Bruicy et Ropé (2000), « *scolariser est-il suffisant* » pour que la dynamique de scolarisation bénéficie à tous et de la même façon ? Le rôle de l'Etat ne saurait se confiner à l'aspect institutionnel et managerial de l'éducation. La prise en considération des exigences socio-économiques, environnementales et religieuses est un élément primordial de normalisation et de régulation de l'offre d'éducation si l'on veut mettre à la disposition de chaque personne une éducation de qualité. Car comme le soulignent Kohlet et Wacquant : « *La reconnaissance des cultures dominées, la réforme des contenus, l'adaptation des méthodes pédagogiques, quelles que soient leur nécessité et leur urgence, ne garantissent en rien l'avènement de la démocratie scolaire, tant que les écarts de position dans la structure sociale persistent à déterminer des probabilités différentielles d'accès aux divers titres scolaires* » (1985 : 9). Un tel défi mérite d'être placé au centre des problématiques pédagogiques ajustées à la quête et à la promotion de l'éducation pour tous et à l'éducation de qualité. Dans le cas contraire, la gratuité tant clamée et aujourd'hui mise en oeuvre, peut être un cache-sexe de nouveaux problèmes inhérents au contexte éducatif camerounais aujourd'hui.

REFERENCES

- Adotévi, J. (2008). « *Les expériences nouvelles en matière de formation et de professionnalisation des enseignants : analyse comparée et perspectives* » (p. 11). Présenté lors du séminaire Professionnaliser les enseignants sans formation initiale : des repères pour agir, Paris.
- Akoue, M. (2007). « *Le redoublement des filles dans les classes de 3ème des écoles secondaires de Libreville au Gabon*», Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Akyeampong, K. et Lewin, K. (2002). « *From student to newly qualified teachers in Ghana: Insights into becoming a teacher*». «*International Journal of Educational Development*, vol. 22».
- Akyeampong, K., Pryor, J., Lussier, K. et Westbrook, J.(2013). «*Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa: Does teacher preparation count ?* » *International Journal of Educational Development*, vol. 33, n° 3, p. 272-282
- Akyeampong, K., Pryor, J., Westbrook, J. et Lussier, K. (2011). «*Teacher preparation and continuing professional development in Africa*». Brighton, Centre for International Education, University of Sussex.
- Akyeampong. (2003), «*Teacher training in Ghana - Does it count ? Multi- Site teacher education research project (MUSTER)*». Brighton, Centre for International Education, University of Sussex.
- Alexandre-bailley, F., Fourgeois, D., Gruere, J., Raulet-croset, N. et Roland-levy, C. (2006), « *comportements humains et management* », 2^e édition, person education france, paris, 343 p
- Altinok, N. (2013). «*The impact of teacher knowledge on student achievement in 14 Sub-Saharan African countries*». Paris, UNESCO.

- Amabile, T. (1982). « *Social psychology of creativity: A consensual assessment Technique* ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 997-1013.
- Ammermueller, A. et Pischke, J. (2009). « *Peer effects in European primary schools: Evidence from the Progress in International Reading Literacy Study* », *Journal of Labor Economics* Vol. 27.
- Anderson, A. (2005). « *The community buildingbuilder's approach to theory of change : A practical theory development, the Aspen Institute Roundtable on Community Change* ».
- Anderson, L.W. (2004). « *Accroître l'efficacité des enseignants* ». Paris : UNESCO.
- Angrist, J.D., et Lavy, V. (2001). « *Does Teacher Training Affect Pupil learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools* ». In *Journal of Labor Economics*, 19, n°2, pp. 343-369.
- ANSD. (2006). « *Résultats définitifs du troisième recensement général de la population et de l'habitat du Sénégal (RGPHIII) 2002. Rapport national de présentation, décembre 2006* ».
- Arestoff F. et Bommier A. (2001). « *Efficacité relative des écoles publiques et privées à Madagascar : étude d'une période de restriction budgétaire* », *Revue d'Economie du Développement*, n°3.
- Aslam, M. et Rawal, S. (2018). « *Public-Private Partnerships and Private Actors in Secondary Education in Sub-Saharan Africa* ». Paper prepared for the MasterCard Foundation report, *Secondary Education in Africa: Preparing Youth for the Future of Work*.
- Azam, J. and Laffont, J. (2003). « *Contracting for aid* ». *Journal of development economics*, 70(1), pp.25-58.
- Azan, w. (2007). « *Developpement chez F.et performance par le changement organisationnel* ». *Revue francaise de gestion*.
- Baard, P., Deci, E., et Ryan, R. M. (2004). « *Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational*
- Bachelard, G. (1938). « *La formation de l'esprit scientifique* », Paris : Vrin

- Bachelard, G. (1967), «*La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* », (5ème édition), Librairie philosophique J. VRIN, Paris. (Coll. Bibliothèque des textes philosophiques).
- Bahram, V. et al (1995), « *Education and the poverty trap* », *European Economic Review* 39, pp1257–1276.
- Balma, L, WFA I., Attara, A., Kabore, R. et Zerbo, R. (2010). « *Dépenses publiques d'éducation et pauvreté au Burkina Faso: une approche en Équilibre Général Calculable* ». *Cahier de recherche version provisoire, Poverty and Economic Policy*.
- Banque Mondiale. (2002), «*Qualité de la croissance*», De Boeck Supérieur, 316 p.
- Banque Mondiale. (2014). « *Rapport annuel* », Groupe de la Banque Mondiale.
- Banque mondiale. 2005. « *Étude sur la formation et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest (Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal)*.» Washington, DC, Banque mondiale.
- Bao, J., Rodriguez, DC., Paina, L. Ozawa. S., et Bennett, S. (2015). «*Monitoring and Evaluating the Transition of Large-Scale Programs* » in *Global Health. Glob Health Sci Pract*.
- Barahinduka, E. (2006). « *Les déterminants de la réussite scolaire. Le cas du concours national à la fin de la scolarité primaire au Burundi* ». Mémoire de Master en sciences de l'éducation inédit, Université Cheikh Anta DIOP Dakar, Dakar, Sénégal.
- Barahinduka, E. (2006). « *Les déterminants de la réussite scolaire. Le cas du concours national à la fin de la scolarité primaire au Burundi* ». Mémoire de Master en sciences de l'éducation inédit, Université Cheikh Anta DIOP Dakar, Dakar, Sénégal.
- Barahinduka, E. (2006). «*Les déterminants de la réussite scolaire. Le cas du concours national à la fin de la scolarité primaire au Burundi*». Mémoire de Master en

sciences de l'éducation inédit, Université Cheikh Anta DIOP Dakar, Dakar, Sénégal.

Barahinduka, E. (2010). « *Les déterminants de l'efficacité des enseignants. Le cas du test cantonal à la fin de la scolarité primaire du Burundi* ». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation inédite, Université Cheikh Anta DIOP Dakar, Dakar, Sénégal.

Barbeau, D. (2007). « *Interventions pédagogiques et réussite au CÉGEP* ». Lévis : Les Presses de l'Université Laval.

Barette, J. et Bérard, J. (2000). « *Gestion de la performance* ». Lier les stratégies aux opérations. *Revue Internationale*.

Barrett, A. (2005), « *Teacher accountability in context: Tanzanian primary school teachers' perceptions of local community and education administration. Compare* »: *A Journal of Comparative and International Education*, vol. 35, n°1, p. 43-61.

Barrett, A. (2007). Beyond the polarization of pedagogy: « *Models of classroom practice in Tanzanian primary schools* ». *Comparative Education*, vol. 43, n° 2, p. 273-294.

Barrillot, P. (2001). « *Pilotage de la performance et stratégie d'entreprise : l'exemple du tableau de bord prospectif* ». *Revue Gestion* 2000, 2001.

Barro, A. (2008). « *Politiques publiques, école et gestion du personnel enseignant dans l'éducation de base au Sénégal* ». École doctorale des sciences humaines et sociales. Bordeaux, Université Bordeaux II.

Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings ». *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068.

Becker G., et Tomes N. (1986), « *Human capital and the Raise and Fall of the Families* », *Journal of Labor Economics*, 4, pp1-39.

Becker, G. (1964). « *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis* », *Columbia for the National Bureau of Economic Research*. New York : University Press

- Becker,G. « *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*» Second edition, chapter II, p 13-44, 1975.
- Behaghel, L., et Coustère, P. (1999). «*Les facteurs d'efficacité de l'apprentissage dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur huit pays d'Afrique et de l'Océan indien*». Dakar : PASEC.
- Bénabou R. (1996). « *Equity and Efficiency in Human Capital Investment: The Local Connection* », *The Review of Economic Studies*, vol. 63, n°2, pp. 237-264.
- Benson, C. (2004). «*The importance of mother tongue-based schooling for educational quality* ». Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Bernard, J.-M., Kouak, T., B. et Vianou, K. (2004). «*Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*». Dakar, CONFEMEN.
- Bernard, J.-M., Kouak, T., B. et Vianou, K. (2004). «*Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*». Dakar, CONFEMEN.
- Bernard, J.-M., Kouak, T., B. et Vianou, K. (2004). «*Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*». Dakar, CONFEMEN.
- Berthelemy,J. et Arestoff ,F. (2003) . «*Les stratégies d'éducation et le développement en Afrique*».Dans :Bauch,P.(ed),l'éducation fondement du développement durable en Afrique. Paris : PUF.
- Bessire,D.(1999). «*Définir la performance*», comptabilité-contrôle-Audit,septembre.

- Bijou, M. (2016). « *Les déterminants de la performance scolaire en mathématique : Une étude comparative Tunisie, Jordanie et Turquie* », Editions Universitaires Européennes.
- Bilek A. (2007). « *Économie politique des déterminants des dépenses publiques d'éducation : analyses théoriques et empiriques appliquées au cas français* », Thèse doctorat, Université Paris 1.
- Birdsall, N. et Londono, J. (1997). « *Asset Inequality Matters: An Assessment of the World Bank's Approach to Poverty Reduction* », *The American Economic Review*, vol. 87, n°2, pp. 32-37.
- Birou, A. (1966). « *Vocabulaire pratique des sciences sociales* », Paris : Editions ouvrières
- Blaug, M. (2001). « *No history of please, we're economists, journal of Economic perspectives* », 15(winter) 145-64.
- Boli J., Ramirez F., Meyer J. (1985). « *Explaining the Origins and Expansion of Mass Education* », *Comparative Education Review*, vol. 29, n° 2, pp. 145-170,
- Bommier, A. et Shapiro, D. (2001). « *Introduction à l'approche économique de la demande d'éducation* » in Pilon et Yaro, *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, UEPA, pp 49-62.
- Bonnet, G. (2007). « *What do recent evaluations tell us about the state of teachers in Sub-Saharan Africa?* » Paris: UNESCO.
- Bordeleau, J. et Gélinau, G. (1973). « *Pourquoi de nombreux étudiants ont abandonné* ».
- Bouchard, P. et St. Armand (2000). « *L'axe mère –enfant de la réussite scolaire en milieu populaire.* » *Revue scientifique de l'Éducation*.
- Bounfour, A. et Epinette, G. (2006). « *Valeur Et Performance Des Si Une Nouvelle approche du capital immatériel de l'entreprise* », Paris, p130 : Dunod.
- Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1964) « *Les héritiers- les étudiants et la culture* », Editions de minuit.

- Bourdieu, P. et Passeron, J. (1970). «*La reproduction*» ,Minit.
- Bourdieu, P. (1966). «*L'école conservatrice* ». *Les inégalités devant l'école et devant la culture*, RFS
- Bourdieu, P. (1994). «*Acte de la recherche en sciences sociales*». Persee.fr
- Bourdon, J., et Nkengné-Nkengné, A. (2007). « *Les enseignants contractuels : avatars et fatalités de l'éducation pour tous* ». Dans : *Actes du Séminaire international CIEP, 11, Paris, « La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale* ».
- Bourguignon F. (1998), « *Equité et croissance économique : une nouvelle analyse ?* », *Revue française d'économie*, vol. 13, n°3, pp. 25-84.
- Bourguignon F. et Morrisson C. (1990), « *Income distribution, development and foreign trade: A cross-sectional analysis** », *European Economic Review*, vol. 34, n°6, pp. 1113-1132.
- Bourguignon, A. (1997). « *Sous les pavés la plage...ou les multiples fonctions du vocabulaire comptable : l'exemple de la performance* », *comptabilité-contrôle-audit*, tome3, vol.1.
- Bourguignon, A. (1998). «*Représentation de la performance : le contrôle de gestion ne suffit pas, in congrès performance et comptabilité, XIXe siècle*», *Association Française de comptabilité*, Nantes.
- Bowen, S. and Zwi, AB. (2005). « *Pathways to « evidence-informed » policy and practice: a framework for action* ». *PLoS Med.*;2(7) :e166. DOI: 10.1371/journal.pmed.0020166
- Bressoux Pascal: « *Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres* », *Revue Française de Pédagogie*, N° 108, 1994.

- Bressoux, P., Kramarz, F. et Prost, C. (2006). «*Teachers' Training, Class Size and Students' Outcomes: Evidence from Third Grade Classes in France* ». In *Team For Advanced Research on Globalization, Education, and Technology (TARGET) and the national Research Data Centre Program*. Paper presented at the conference on Education, Training at the Evolving Workplace, Vancouver, Canada, Avril.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., et Wisenbaker, J. (1979). « *Schools, social systems and student achievement – Schools can make a difference* ». New York, NY: Praeger.
- Brophy, J. (1986). «*Research linking teacher behavior to student achievement: Potential implications for instruction of chapter 1 students* ». In W.I. Barbara, P.A. Richmond & B.J. Mason (Eds.), *Designs for compensatory education: Conference proceedings and papers*. (pp. 121-179). Chapel Hill, NC: Research and Evaluation Associate.
- Brophy, J.E. (2001). « *Teaching* ». (Educational practices series, 1). Genève et Bruxelles :
- Brossard, M. (2003). « *Rétention, redoublement et qualité dans les écoles publiques Primaires béninoises. Quel diagnostic ? Quelles pistes de politiques éducatives ?* » Dakar : Pôle de Dakar.
- Brossard, M. (2003). « *Rétention, redoublement et qualité dans les écoles publiques primaires béninoises. Quel diagnostic ? Quelles pistes de politiques éducatives ?* » Dakar : Pôle de Dakar.
- Brossard, M. (2003). « *Rétention, redoublement et qualité dans les écoles publiques primaires béninoises. Quel diagnostic ? Quelles pistes de politiques éducatives ?* » Dakar : Pôle de Dakar.
- Brousseau, E. and Glachant J-M. (2002). «*The Economics of Contracts: Theories and Applications.*» Cambridge University Press; 2002. 604 p.
- Brundage, SC.(2011). « *How to achieve a successful PEPFAR transition in South Africa* ».

- Buchmann,C. (1999), « *Pauvreté et inégalité devant l'éducation en Afrique subsaharienne* », in *Perspectives*, Vol. XXIX, n°4, *Dossier éducation, pauvreté et inégalité*, n°112, Paris, Unesco, p. 8
- Bulle, N. (2000). «*Sociologie et éducation*». Paris : PUF.
- Capron,M et Quairel-Lanoizelée,F.(2005) « *Evaluer les stratégiesde developpement durable des entreprises* » : l'utopie mobilisatrice de la performance globale,Developpement durable-d'Ai-en-Provence.
- Carrière.J.(1999). «*La vision stratégique en contexte de PME :cadre théorique et étude empirique*». *Revue internationale de PME*.
- Carron, G., et Chau, T.(1998). «*La qualité de l'école primaire dans des contextes de développement différents*». Paris : IPE.
- Carron, G.,et Chau, T. (1998). «*La qualité de l'école primaire dans des contextes de développement différents*». Paris : IPE.
- Chamak, A. et Fromage, C. (2006). «*Le Capital Humain*», Paris, p19 : Edition Liaisons.
- Charlot, S. (1997). « *La relation éducation-croissance : apports théoriques récents et tests empiriques* ».
- Cherkaoui M. (1979). « *Les paradoxes de la réussite scolaire* », l'éducateur 1ère édition, PUF.
- Chetty,R.,Frieman,J., Hilger,N.,Saez,E.,Schanzenbah,D., et Yagan,D.(2011) « *How does your kindergarten classroom Affect your Earning ? Evidence from Projet STAR* », *The Quaterly journal of economics*, vol.76, no 4.
- Chinapah, V. (1997). « *Handbook on Monitoring Learning Achievement. Towards Capacity: Building* ». Paris: UNESCO.
- Chinapah, V., H'ddigui, E.M., Kanjee, A., Falayajo, W., Fomba, C.O., Hamissou, O.,
- Chinapah, V.,ddigui, E ., Kanjee, A., Falayajo, W., Fomba, C., Hamissou, O.,

- Chukwudi, E., Obi, A. et Ogugua, C. (2018). « *Impact of Education Spending on Poverty Reduction in a Democratic Dispensation in Nigeria* ». *International Journal of Economics and Financial Management*. Vol. 3.
- Cissé, M. (2005). « *Langue, État et Société au Sénégal* ». In *Sudlangues*, n°5, pp. 99-133.
- Claessens, A. et Engel, M. (2013), « *How important is where you start ? Early mathemaics knowledge and leter school succes* ». Teachers college Record.
- Clist, P. et Verschoor, A. (2014) « *The Conceptual Basis of Payment by Results. School of International Development* ». University of East Anglia.
- Cloutier, M-H., Cockburn, J. et Decaluwé, B. (2004). « *Éducation et pauvreté au Vietnam : Une analyse en équilibre général calculable* ».
- Coleman, J. et al. (1966) « *Equality of educational opportunity* » Washington : US Office of Education.
- Coleman, J. et Fararo, T. (1992). « *Rational choice theory* ». Nueva York: Sage.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., Mc Partland, J., Mood., Weinfeld, F., et York, R. (1966). « *Equality of Educational Opportunity* ». Washington, DC: U.S. Government Printing Office of Education.
- Commission pour l'éducation. (2016). « *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World* ». New York: International Commission on Financing Global Education Opportunity.
- CONFEMEN. (1998). « *L'enseignement primaire en Côte-d'Ivoire. Investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif* ». Abidjan : MENFB/CONFEMEN.
- CONFEMEN. (1999). « *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les Résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien* ». Dakar : Secrétariat Technique Permanent.

- CONFEMEN. (1999). «*Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien*». Dakar : Secrétariat Technique Permanent.
- CONFEMEN. (1999). «*Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien*». Dakar : Secrétariat Technique Permanent.
- CONFEMEN. (2004). «*Enseignants contractuels et qualité de l'école fondamentale au Mali : quels enseignements ?*» Dakar: CONFEMEN.
- CONFEMEN. (2004a). «*Recrutement et formation des enseignants du premier degré au Togo : quelles priorités ?*» Dakar : Secrétariat Technique Permanent.
- CONFEMEN. (2006). «*La formation des enseignants contractuels. Étude thématique Guinée*». Dakar : Secrétariat Technique Permanent.
- CONFEMEN. (2007). «*Évaluation PASEC Sénégal* ». Dakar : CONFEMEN.
- CONFEMEN/ME. (2007). «*Évaluation PASEC Sénégal* ». Dakar : Secrétariat Technique
- Contexts: An overview of self-determination theory*». In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). New York: Oxford University Press.
- Cordella, T., Dell'Araccia, G. and Kletzer, K. (2003). «*Conditional aid, sovereign debt, and debt relief* ». In Research Workshop Macroeconomic Challenges in Low Income Countries.
- Corgnet B, Gómez-Miñambres J, Hernán-González R. (2018). «*Goal setting in the principal-agent model: Weak incentives for strong performance*.» *Games and Economic Behavior*.
- Cousin, O. (1998). «*L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*», PUF, Paris.
- Cremer H., Kessler, D. and Pestieau P. (1992), «*Intergenerational transfers within the family*», *European Economic Review* 36, pp1–16.

- Croft, A. (2006). « *Prepared for diversity ? Teacher education for lower primary classes in Malawi* ». Dans : A. Little (dir. publ.), *Education for all and multigrade teaching : Challenges and opportunities* (p. 103-126). Dordrecht, Springer.
- Dahejia, R. et Wabba, S. (1999). « *Causal Effects in Non-Experimental Studies : Re-Evaluating the Evaluation of Training programs* », *Journal of the American Statistical Association*, vol. 94, p. 1053-1062.
- Dalal, R., et Hulin, C. (2008). « *Motivation for what? A multivariate dynamic Perspective of the criterion.* » In R. Kanfer, G. Chen & R. D. Pritchard (Eds.), *Work Motivation: Past, present, and future*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Dardenne, B., Dumont, M., et Bollier, T. (2007). « *Insidious Danger of Benevolent Sexism : Consequences for women's Performance* ». *Journal of personality and social psychology*.
- Darling-Hammond, L. (2000). « *Teacher quality and student achievement: A review of State policy evidence* ». In *Educational Policy Analysis Archives*, 8, pp. 1-50.
- Darling-Hammond, L. (1994). « *Performance-based assessment and educational equity* ». *Harvard Educational Review*, 64(1), 5-29.
- Das, J., Dercon, S., Habyarimana, J. et Krishnan, P. (2005). « *Teacher shocks and student learning: Evidence from Zambia* ». *The Journal of Human Resources*, vol. 42, n° 4, p. 820-862.
- David, R. (1817). « *On the principles of political Economy and Taxation* », London.
- De Fraine, B., Van Damme, J., Van Landeghem, G., Opdenakker, M-C., & Onghena, P. (2003). « *The effect of schools and classes on language achievement* ». *British Educational Research Journal*, 29(6), 841-859.
- De Ketele, J., & Gerard, F. (2007). « *La qualité et le pilotage du système éducatif* ». In M. Behrens (Ed.), *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*, (pp. 19-38). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- De Vreyer, P. (1993). « *Une politique économétrique de la demande d'éducation en Côte d'Ivoire* », *Revue d'économie de développement*, n°3, pp.49-79.
- Decaluwé, B. et Maisonnave, H. (2010). « *Politique éducative et marché du travail en Afrique du Sud. Une analyse en EGC* ». De Boeck Supérieur « *Recherches économiques de Louvain* ». *Development economics*, 61(1), pp.61-84.
- Deci, et Ryan. (2012a). « *Motivation, personality, and development within embedded social*
- Demeuse, M., Baye, A., Staeten, M., Nicaise, J., et Matoul, A. (2005). « *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* ». Bruxelles : De Boeck Université.
- developing world. In M. Holmes, K.A. Leithwood, & D.F. Musella (Eds.), « *Educational policy for effective schools* ». Toronto: Ontario Institute for Studies in Education Press.
- Diambomba, M. (1997). « *La qualité de l'éducation en République Centrafricaine : effets des facteurs individuel et scolaire sur le rendement des élèves dans l'enseignement primaire centrafricain* ». Québec : GERPS/CONFEMEN.
- Diambomba, M. (1997). « *La qualité de l'éducation en République Centrafricaine : effets des facteurs individuel et scolaire sur le rendement des élèves dans l'enseignement primaire centrafricain* ». Québec : GERPS/CONFEMEN.
- Diambomba, M., Ouellet, R., Moiset, J., et Bouazzaoui, H.(1996). « *Les déterminants de la réussite scolaire au Congo. Enquête sur les causes du faible rendement de l'enseignement primaire congolais* ». Québec : GERPS/CONFEMEN.
- Diambomba, M., Ouellet, R., Moisset, J. et El Bouazzaoui, H. (1996). « *Les déterminants de la réussite scolaire au Congo. enquête sur les causes du faible rendement de l'enseignement primaire congolais* ». Québec, GERPS/CONFEMEN.
- Diesbach, N. (2005). « *Education : Transmission d'un savoir ou découverte d'un Potentiel ?* » Paris: Le Harmattan.

- Dladla, N. et Moon, B. (2013). « *Teachers and the development agenda. An introduction* ». Dans: B. Moon (dir. publ.), *Teacher education and the challenge of development : A global analysis*. Abingdon, Routledge.
- Dohou, R. et Berland, N.(2007). «*Mesure de la performance globale des entreprises, HALSHS*».
- Drucker,P.(2001). «*L'information dont les dirigeants ont vraiment besoin, « les systèmes de mesure de la performance* »»,Editions d'organisation,Paris,2001.
- Duflo, E., P. Dupas, et M. Kremer. (2015), « *School Governance, Teacher Incentives, and Pupil–Teacher Ratios: Experimental Evidence from Kenyan Primary Schools.* » *Journal of Public Economics* 123: 92–110.
- Dupriez , V.et Dumay,X.(2004) « *L'égalité dans les systèmes scolaires: effet école ou effet société ?*», *Les cahiers de recherche en éducation et formation* N°36.
- Duquette, J., (1998). «*Du temps et des cailloux*», Le point en administration scolaire, Volume 1 numéro 3
- Duru-Bellat M. (2003). « *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives* », UNESCO.
- Duru-Bellat, M. (2007). «*La ségrégation sociale, vecteur d'inégalités scolaires ?*»In S.Paugam (Ed.) *Repenser la solidarité au XXIe siècle*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M., & Jarousse, J.P. (1989). «*Évaluation de la double vacation dans l'enseignement primaire au Niger*». Dijon : IREDU.
- Duru-Bellat, M., & Jarousse, J.P. (1989). «*Évaluation de la double vacation dans l'enseignement primaire au Niger*». Dijon : IREDU.
- Duru-Bellat, M., et Jarousse, J. (1989). «*Évaluation de la double vacation dans l'enseignement primaire au Niger*». Dijon : IREDU.
- Durufle,G. (1990), «*L'ajustement structurel en Afrique*», Paris, CEE, Quatrième de couverture.

- Ear, S., Sokcheng, S., et Khiev Pi. (2016). « *Cambodia Macroeconomic Impacts of Public Consumption on Education a Computable General Equilibrium Approach* ». *SSRN Electronic Journal*, no November. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3164263>. *Economics*, 77(2), pp.503-515.
- Education International. (2007). « *Teacher supply, recruitment and retention in six Anglophone Sub-Saharan African Countries* ». Bruxelles, Education International.
- Efron, B. and Tibshirani, R. (1993). « *An introduction to the Bootstrap*. New York »: Chapman and Hall.
- Elley, W.B. (2001). « *Conclusions: What have we learned?* » In *International Journal of Educational Research*, 35, pp. 237-246.
- Elley, W.B. (2001). « *Conclusions: What have we learned?* » In *International Journal of Educational Research*, 35, pp. 237-246.
- Entorf, H. et Minoiu, N. (2005). « *What a Difference Immigration Policy Make : A Comparison of PISA Results in Europe and traditional Countries of Immigration*, *German Economic Review* ».
- Erberber, E. (2009) « *Analyzing Turkey's data from TMSS 2007 to investigate regional disparities in eighth grade science achievement. Unpublished doctoral dissertation* », Boston College, Massachusetts.
- Fame Ndongo J. (2007), « *Le système LMD ou l'horizon "un étudiant, un emploi"* », *Sup Infos, Revue trimestrielle du Ministère de l'enseignement supérieur du Cameroun*, n°6.
- Farrell, J.P. (1989). « *International lessons for school effectiveness: The view from the developing world.* » In M. Holmes, K.A. Leithwood, & D.F. Musella (Eds.), *Educational policy for effective schools*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education Press.
- Farrell, J.P. (1989). « *International lessons for school effectiveness: The view from the* »

- Feuzeu,F.(2021), «*Le développement Durable dans le secteur de l'Education en zones rurales enjeu, défis et perspectives d'actions.International Multilingual Journal of Science and Technology.*»
- FMI (Fonds monétaire international).(2019a). «*Recovery amid Elevated Uncertainty: Regional Economic Outlook: Sub-Saharan Africa* ». Washington, DC : FMI.
- Foldavi,P. et Leeuwen,B.(2008), «*Capital humain et croissance économique en Asie 1890-2000 :Analyse des series*».Journal économique asiatique 22(3)
- Fomba, C. et Diarra, M. (2003), « *Évaluation de l'impact des formations des contractuels de l'éducation sur leurs pratiques de classes* ». Bamako : ROCARE/UNICEF.
- Fomba, C. O., Malla, L., Traoré, S. et Tounkara, A. 2004. «*La formation, le développement professionnel, l'appui et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest francophone : le cas du Mali*». Montréal : CIPGL.
- Fonkeng, E., Chaffi, C. et Bomda, J.(2014). «*Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales.*» Yaoundé : Graphicam
- Fonkeng,G. ,Chaffi,C.,et Bomba,J,(2014). «*Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*». Yaoundé :Gaphicam ;
- Forder, J., Robinson, R., et Hardy, B. (2005) J., Robinson, R., et Jakubowski, E. (eds.) «*Theories of purchasing. In Figueras, Purchasing to Improve Health Systems Performance. Berkshire* », Open University Press.
- Forum mondial sur l'éducation, Dakar (2000) .
- Fougère, D. (2010). « *Les méthodes économétriques d'évaluation* » *Revue française des affaires sociales*, No 1-2, P.105-128.
- FouziMourji, A.(2013), « *Les déterminants du rendement scolaire en mathématiques chez les élèves de l'enseignement secondaire collégial au Maroc : une analyse multiniveaux* », *Revue d'économie du développement* , Vol. 21, p. 127-158.

Fozing, I. (2009). « *Gratuité de l'enseignement fondamental au Cameroun : réalité, implication budgétaire et impact sur le développement de l'éducation* » *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education*, N° 2 (2009), pp. 3-20

Fredriksson, P., Ockert, B., et Oosterbeek, H., (2013). « *Long- Term Effect of Class Size* », *The Quarterly journal of economics*, vol.128 n°1.

Frey BS. (1993) « *Motivation as a limit to pricing*. *Journal of Economic Psychology* ».

Fritsche, G., Soeters, R. and Meessen, B. (2014). « *Performance-based financing toolkit* ». World Bank Publications.

Fryer R. and S. Levitt (2007). « *The Causes and Consequences of Distinctively Black Names* », *Quarterly Journal of Economics*.

Fuller, B. (1986). « *Raising school quality in developing countries: What investments boost learning?* (Document de travail n°2) ». Washington, DC: Banque mondiale.

Fuller, B. (1986). « *Raising school quality in developing countries: What investments boost learning?* (Document de travail n°2) ». Washington, DC: Banque mondiale.

Gadeyne, E., Ghesquiere, P., & Onghena, P. (2006). « *Psychological educational effectiveness criteria and their relation to teaching in primary education* ». *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 63-85.

Gagné, M., et Deci, E. (2005). « *Self-Determination Theory and Work Motivation* ». *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.

Gaviria A. (2002), « *Intergenerational mobility, sibling inequality and borrowing constraints* », *Economics of Education Review*, vol. 21, n°4, pp. 331-340.

Giorgi, R-P. et Christmann, P. (2009). « *Étude sur la formation, la gestion, l'affectation et le redéploiement des enseignants du cycle fondamental au Mali* ». Paris: CIEP

- Giovanni Sartori (2005). «*la comparaison dans les sciences sociale*»
- Giret,J. et Lemistre,P.(2004). «*Le déclassement à l'embauche des jeunes : vers un changement de la valeur des diplômés ?*», *Brussels Economic Review*,Special Issue in Economics of Education and Human Resources, vol 47,no 3,pp,483-503
- Glewwe P. et Kremer M. (2006), «*Schools, teachers, and education outcomes in developing countries* », *Handbook of the Economics of Education*, vol. 2, pp. 945-1017.
- Glewwe, P., et Kremer, M.(2006). «*Ecoles, enseignants et résultats de l'éducation dans les pays en développement.*»Manuel de l'économie de l'éducation (vol.2).Amsterdam.
- Grand Larousse de la langue française. (1986). 5^{eme} volume, Paris : Larousse
- Grawitz,M.(1993), «*Méthodes des sciences*».Paris :Daloz
- Grolnick, W., et Ryan, R. (1987). «*Autonomy in children's learning: An experimental And individual difference investigation*». *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898.
- Hakkinen,K .et al (2003). «*Neuromuscular adaptations during concurrent strength and endurance training versus strength training.*» *Eur J Appl Physiol*.
- Hannaway, J.et Talbert, J. (1993). «*Bringing context into effective schools research: Urban-suburban differences* ». *Educational Administration Quarterly*, 29(2), 164-186.
- Hanushek E. et Luque J. (2003), «*Efficiency and equity in schools around the world* », *Economics of Education Review*, vol. 22, n°5, pp. 481-502.
- Hanushek, A., Steven, G. Rivkin,. Lori, L. et Taylor (1996): «*Aggregation and the estimated effects of school resources*», *NBER Working Paper*.
- Hanushek, E.(2007). «*Education Production Functions* ». Retrieved 23 Avril 2011, from Hoover Institution, Stanford University.

- Hanushek, E., Kimko, D. (2000). «*Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of nations* », *American Economic Review*,90(5),p.1184-1208.
- Hanushek, E. (1997) . « *Assessing the effects of school resources on student performance: an update*», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, p 141-164
- Hanushek,E.(2003). « *The failure of input –based Schooling policies* ». *Economic Journal* 113
- Harley, K., Barasa, F., Bertram, C., Mattson, E. et Pillay, S. (2000). « *The real and the ideal* » : Teacher roles and competences in South African policy and practice. *International Journal of Educational Development*, vol. 20, n° 4, p. 1-18.
- Heck, R. (2000). «*Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement: A value-added approach* ». *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 513-552.
- Heckman,J., Ichimura,H. et Todd,P.(1998). « *Matching as an Econometric Evaluation Estimator,*» *Review of Economic Studies*.
- Heckman,J., Ichimura,H. et Todd,P.(1998). «*Matching as an Econometric Evaluation Estimator* », *Review of Economic Studies*.
- Heyneman, G.et Loxley,K. (1983). «*L'effet de la qualité de l'école primaire sur la réussite scolaire dans vingt-neuf pays à cout élevé et à faible revenu*». *American journal of sociology*.
- Heyneman, S. (1981). «*La planification de l'égalité régionale des chances dans le domaine de l'Éducation*». In G. Carron, et T.N. Chau (Eds.), *Disparités régionales dans le développement de l'éducation : un problème controversé*, (pp. 137-211). Paris : IPE.
- Hijri, E., Montmarquette, C. et Mourji, F (1995). « *Les déterminants des résultats scolaires : étude économétrique sur la base d'enquêtes au Maroc* », *Revue d'économie du développement*.

- Hill, N. et Tyson, D. (2009). « *L'implication parentale au college : Une évaluation méta-analytique des stratégies qui favorisent la réussite* »: *psychologie du développement* 45(3).
- Hong, S. et Ho, H.(2005), « *Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement second order latent growth modelling accross ethnic groups* ». *Journal of Education psychology*.
- Horowitz, A.(2003). « *Les humains singent-ils ? Imitation et intention chez les humains et les autres animaux* ». *Journal de psychologie comparée*.
- Houngbedji, K. (2007). « *La politique de contractualisation des enseignants en Guinée : expérience du programme de formation initiale des maîtres en Guinée (FIMG).* »
- Houngbedji, K. (2007). « *La politique de contractualisation des enseignants en Guinée: expérience du programme de formation initiale des maîtres en Guinée (FIMG).* »
- Hughes, O.(2003). « *Public Management and Administration : an Introduction* », Palgrave MacMillan, Basingstoke (3rd edn)
- Igalens, J. et Gond, J.(2003). « *La mesure de la performance sociale de l'entreprise : Une analyse critique et empirique des données ARESE* ». *Revue Gestion des Ressources Humaines*.
- Ireland, M., Paul, E. and Dujardin, B. (2011). « *Can performance-based financing be used to reform health systems in developing countries?*. » *Bulletin of the World Health Organization*, 89(9), pp.695-698.
- Jackson, C. K. (2009). « *Student demographics, teacher sorting and teacher quality: Evidence from the end of school desegregation* ». Retrieved 10 Janvier 2010, from Cornell University, School of Industrial and Labor Relations.
- Jansen T. et Amoroso J. (2017). « *Améliorer les infrastructures scolaires afin que les élèves apprennent mieux* ». *Education for global development*.

- Jarousse, J. et Suchaut, B. (2001). «*Évaluation de l'enseignement fondamentale en Mauritanie*». Dijon : IREDU.
- Jarousse, J.P., & Mingat, A. (1989). «*Les effets des conditions d'enseignement sur les acquisitions des élèves à l'école primaire : le cas du Togo*». Dijon : IREDU.
- Jessua, C., Labrousse, C., et Vitry D. (2001). «*Dictionnaire des sciences économiques*», France, p104 : Presse Universitaires.
- Jeynes, W. (2005), « *Une meta- analyse de la relation de l'implication parentale à l'élémentaire urbain. Reussite scolaire des élèves de l'école*». *Education urbaine* 40(3).
- Johansone, I. (2009), «*Managing primary education in Latvia to assure quality and achievement equity* ». *Unpublished doctoral dissertation, University of Latvia, Riga, Latvia.*
- Jung, H-S. et Thorbecke, E. (2001). « *The Impact of Public Education Expenditure on Human Capital, Growth and poverty in Tanzania and Zambia* ». WP/01/106. *IMF Working Paper.*
- Kandel, W. et Kao G. (2001). « *The Impact of Temporary Labor Migration on Mexican Children's Educational Aspirations and Performance* ». *International Migration Review* 35 (4): 1205-1231.
- Kantabaze, P. (2010). «*Déperdition scolaires dans le secteur de l'élémentaire au Burundi : cas de la Mairie de Bujumbura*». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation inédite, Université Cheikh Anta Diop Dakar, Dakar, Sénégal.
- Kantabaze, P.C. (2006). « *Déperditions scolaires dans les pays en voie de développement : Analyse à travers le cas du Burundi* ». Mémoire de DEA en sciences de l'éducation inédit, Université Cheikh Anta Diop Dakar, Dakar, Sénégal.
- Kantabaze, P.C. (2006). « *Déperditions scolaires dans les pays en voie de développement : Analyse à travers le cas du Burundi*». Mémoire de DEA en sciences de l'éducation inédit, Université Cheikh Anta Diop Dakar, Dakar, Sénégal.

- Kantabaze, P.C. (2006). «*Déperditions scolaires dans les pays en voie de développement : Analyse à travers le cas du Burundi*». Mémoire de DEA en sciences de l'éducation inédit, Université Cheikh Anta Diop Dakar, Dakar, Sénégal.
- Kanyika, J. (2004). «*National assessment: preliminary results* ». Communication orale au National Assessment Steering Committee, Zambie.
- Karsenti, T., Garry, R.-P., Bechoux, J. et Tchameni N, S. (2007). «*La formation des enseignants dans la francophonie* ». *Diversités, défis, stratégies d'action*. Montréal : AUF.
- Kay, A.(2009). «*Understanding Policy Change as a Hermeneutic Problem* ». *J Comp Policy Anal Res Pract.*;11(1):47–63.
- Khandker,S.,Barnes,D., and Samad,H.(2009). «*Welfare Impact of Rural Electrification A Case study from Bangladesh* ». *Policy Research Working Paper ,No.4859* , world Bank,Washington,DC.
- Khandker,S.,Barnes,D., and Samad,H.(2009). «*Welfare Impact of Rural Electrification A Case study from Bangladesh* ». *Policy Research Working Paper ,No.4859* , world Bank,Washington,DC.
- Kirkcaldy,B., Furnham, A. et Veenhoven R.(2005). «*Health Care and Subjective Well-being in nations*.Cheltenham ». Dans C.L. Cooper & A. S. G. Antoniou, (Eds). *Research Companion to Organisational Health Psychology*.
- Kita, K. (1985). «*Etude de socio économie de l'éducation*», Ceruki, Bukavu.
- Klein C. (2012). «*La cohésion sociale: un effet externe de l'investissement éducatif ?* », *CEPS/INSTEAD Working Paper Series, n°2012-39*, CEPS/INSTEAD.
- Knuver, A.et Brandsma, H. (1993). «*Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research* ». *School Effectiveness and School Improvement*, 4(3), 189-204.
- Koestner, R., et Losier, G. (2002). «*Distinguishing three ways of being highly motivated:*
- Kouadio,K.(2020), «*Travail éducatif à la maison :lien coparatif des pratiques d'accompagnement parentales des élèves des écoles primaires publiques*

et privées du district d'Abidjan en contexte populaire».SHSR/Social and Human sciences review ,université de Batna1.

- Koudou,O.(2005). « *Gestion des situation familiales dysfonctionnement des relations fraternelleset marginalisation sociale de l'enfant en cote d'Ivoire*». N°2,9-19, Revue Africaine de criminologie.
- Krueger,A., et Whitmore,D.(2001). « *The Effect of Attending a Small Class in the Early Grades on College-Test Taking and Middle School Test Results : Evidence from Project STAR* » *The economics Journal* vol 111.
- Laffont J-J.and Martimort D.(2009) . « *The Theory of Incentives: The Principal-Agent Model* ». *Princeton University Press*. 436 p.
- Lange,M. (2007), « *Espaces scolaires en Afrique francophone* », *Ethnologie française*, 4 (37), p. 641
- Lapointe, C. (2006). «*Les enjeux de la réussite du plus grand nombre dix ans après les États généraux. Actes du Colloque Les États généraux de l'éducation : dix ans après. Québec*», Québec : Centrale des syndicats du Québec
- Lapointe, C. (2011). «*Diriger une école en milieu minoritaire francophone c'est contribuer à une société mondiale juste et paisible*». Connexion direction. Le minimage de l'ADFO, 5-6.
- Lapostolle, L. (2006). «*Réussite scolaire et réussite éducative : quelques repères*». *Pédagogie collégiale*, 19(4), 5-7.
- Lauwerier, T. (2013). « *L'influence de la Banque mondiale sur les politiques nationales d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone* ». Genève, FAPSE, Université de Genève.
- Lauwerier, T. et Akkari, A. (2013). « *Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses*». *Revue Africaine de Recherche en Éducation*, n° 5, p. 55-64.

- Le Bastard-Landrier, S. (2005). « *L'expérience subjective des élèves de seconde : Influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation* », IREDU.
- Le Than, K. (1970). « *L'enseignement en Afrique tropicale* », Paris : PUF.
- Lebas, M. et Euske, K. (2007), « *A conceptual and operational delineation of performance* ». *Business performance measurement : theorie and practice Cambridge University Press.*
- Lefoka, J. et Sebatane, E. (2003). « *Initial primary teacher education in Lesotho* ». Brighton, Centre for International Education, University of Sussex.
- Lejeune, A. et al. (2001). « *Les chemins vers la performance : L'approche relationnelle et la transformation des entreprises* ». *Revue Internationale de Gestion*, vol.26. *leurs études à l'été 1971. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.*
- Lemrabott, O. (2003). « *Analyse des pratiques enseignantes en deuxième année de l'enseignement fondamental en Mauritanie. Description et incidences sur les élèves* ». Mémoire de diplôme d'études approfondies en sciences de l'éducation inédit, Université de Bourgogne, Dijon, France.
- Lemrabott, O.M. (2003). « *Analyse des pratiques enseignantes en deuxième année de l'enseignement fondamental en Mauritanie. Description et incidences sur les élèves* ». Mémoire de diplôme d'études approfondies en sciences de l'éducation inédit, Université de Bourgogne, Dijon, France.
- Leuven, E. et Oosterbeek, H. (2007). « *The responsiveness of training participation to tax deductibility* ». Unpublish working paper.
- Lewin, K. et Stuart, J. (2003). « *Researching teacher education : New perspectives on practice, performance and policy* ». Brighton, Centre for International Education, University of Sussex.
- Lezotte, L., et Bancroft, B. (1985). « *School improvement based on effective schools research: A promising approach for economically disadvantaged and minority students* ». *The Journal of Negro Education*, 54(3), 301-312.

- Liechti, V. (2007). « *Du capitumain au droit à l'éducation : analyse théorique et empirique d'une capacité.* ». Thèse présentée à la faculté de sciences économiques et sociales de l'Université de Fribourg. p.30.
- Lockheed, M., et Verspoor, A. (1990). « *Comment améliorer l'enseignement primaire dans les pays en voie de développement. Examen des stratégies possibles* ». Washington : Banque mondiale.
- Lockheed, M., et Verspoor, A. (1990). « *Comment améliorer l'enseignement primaire dans les pays en voie de développement. Examen des stratégies possibles* ». Washington : Banque mondiale.
- Lorino, P. (1997). « *Méthodes et Pratique de la performance* ». Les Editions d'organisation, Paris.
- Losier, G., et Koestner, R. (1999). « *Intrinsic versus identified regulation in distinct*
- Loua, S. « *Etat des lieux de l'éducation de filles et des femmes au Mali : contraintes et défis* ». Revue internationale d'éducation de Sèvres, n°78/2018, p 103-113.
- Lundvall, B. & Johnson, B. (1994). « *The Learning Economy* ». *Journal of Industry Studies*, 1 (2), 23-42.
- Ly, B. (2001). « *Les instituteurs sénégalais de la période coloniale (1903-1945). Sociologie historique de l'une des composantes de la catégorie sociale des « évolués* ». » Thèse d'État en sociologie inédite, Université Cheikh Anta Diop Dakar, Dakar, Sénégal.
- Mamadou, C. (2013). « *Impact des dépenses publiques d'éducation sur la croissance économique en Côte d'Ivoire* ». *European Scientific Journal*. Vol. 9.
- Manboundou, J. (2003). « *Profil du propriétaire-dirigeant et performance de la PME africaine : Une illustration à travers le cas gabonais* ». Revue .
- Marphatia, A., Legault, E., Edge, K. et Archer, D. (2010). « *The role of teachers in improving learning in Burundi, Malawi, Senegal and Uganda: great expectations, little support* ». Londres, Action Aid International.

- Marzano, R. J. (2003). « *What works in schools. Translating research into action* ». Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.163
- Meckling, W. (1976). « *Values and the Choise of the model of the individual in the Social Sciences* » Schweizerische Zeitschrift fur Volkswirtschaft (December).
- Meessen, B., Soucat, A. and Sekabaraga, C., (2011). « *Performance-based financing: just a donor fad or a catalyst towards comprehensive health-care reform?*». Bulletin of the World Health Organization, 89(2), pp.153-156.
- Mendès, F. (1987). « *Les dépenses publiques d'éducation : les effets redistributifs n'éliminent pas toutes les inégalités* », *Economie et statistique*, vol. 203, n°1, pp. 37-48.
- Michaelowa, K. (2000). «*Dépenses d'éducation, qualité de l'éducation et pauvreté-l'exemple de cinq pays d'Afrique francophone, OECD Development Centre Technical Paper*»No 157, Paris.
- Michaelowa, K. (2006). « *Des intrants rentables : une méta-analyse des évaluations du SACMEQ et du PASEC*». In *Éduquer plus et mieux. Écoles et programmes d'alphabétisation de développement de la petite enfance : comment assurer l'efficacité des apprentissages ?* (pp. 76-80). Paris : ADEA/IPE/UNESCO.
- Michaelowa, K. (2006). «*Des intrants rentables : une méta-analyse des évaluations du SACMEQ et du PASEC*». In *Éduquer plus et mieux. Écoles et programmes d'alphabétisation de développement de la petite enfance : comment assurer l'efficacité des apprentissages ?*(pp. 76-80). Paris : ADEA/IPE/UNESCO.
- Michaelowa, K.(2001). «*Primary education quality in francophone Sub-Saharan Africa : Determinants of learning achievement and efficiency considerations* ». *World Development*, vol. 29, n° 10, p. 1699-1716.

- Michaelowa.(2003a). « *Les déterminants de la qualité de l'éducation primaire : enseignements de la mise en oeuvre du PASEC en Afrique subsaharienne francophone* ». Document de travail. Bussy Saint-Georges, ADEA.
- Milam,A., Furr-Holden,C. et Leaf,P. (2010). « *Perceived school and neighborhood safety, neighborhood violence and academic achievement in urban school children* », *US National Library of Medicine*.
- Mill,J. (1848). « *Principles of Political Economy* », London; Longmans, Green and Co. L. 1. Chap. VII.
- Milner, J.C. (1984). « *De l'école* ». Paris : Seuil.
- Mincer,J.(1958). « *Investment in human capital and personel income distribution* », *Journal of political Economy*,vol.66,n°4, page 281-302
- MINEDUB,(2018).. « *Annuaire statistique* » : Ministère de l'Education de BASE.
- Mingat A. et Suchaut B. (2000). « *Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative* », De Boeck Supérieur, 316 p.
- Mingat, A. (1996). «*Qu'est-ce que l'« effet maître »*»? In *Sciences humaines – hors série*, n°12, pp. 81-82.
- Mingat, A., & Suchaut, B. (2000). « *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative* ». Bruxelles : De Boeck Université.
- Mingat,A. et Perrot,J. (1980). « *Familles : coûts d'éducation et pratiques socioculturelles* », *Cahier de l'IREDU*, n°32, Dijon.
- Montager, H.(2003). « *En le cirque peut-il aider l'enfant-élève à se construire ou à se refonder* » ? In H. HOTIER (ed) *La fonction éducative du cirque*, Paris, Ed.L'harmattan.
- Montager, H.(2004). «*Le temps et les rythmes de l'enfant*» , Paris, Nathan-Armand Collin.

- Mpokosa, C. et Ndaruhutse, S. (2008). « *Managing teachers. The centrality of teacher management to quality education* ». Lessons from developing countries. Londres/Reading, VSO International/CfBT.
- Mulkeen, A. et Higgins, C.(2009). « *Multigrade teaching in Sub-Saharan Africa. Lessons from Uganda, Senegal, and The Gambia* ». Washington, DC, Banque mondiale.
- Mulkeen,A .(2010). « *Teachers in Anglophone Africa. Issues in teacher supply, training, and management* ». Washington, DC, Banque mondiale.
- Musgrove, P. (2011). « *Rewards for good performance or results: a short glossary* ». World Bank.
- Mvesso, A. (1998). « *L'école malgré tout. Les conditions d'une contribution de l'école à l'essor africain* ». Yaoundé: PUY.
- Naga R. (2002), « *Estimating the Intergenerational Correlation of Incomes: An Errors-in-Variables Framework* », *Economica*, vol 69, pp69-92.
- Ndiaye, B.D. (2003). « *Étude des conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier, en référence au modèle de l'enseignant professionnel* ». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation inédite, Université Catholique de Louvain, Louvain, Belgique.
- Ndiaye, S. (2008). « *Former un enseignant motivé et compétent* ». Dakar : Les Nouvelles Éditions Africaines du Sénégal.
- Ndoye, A. (2003). « *Les déterminants du rendement scolaire des filles en Afrique subsaharienne : une revue de littérature* », *perspectives documentaires en éducation*, N°59.
- Nishimura, M., Ogawa, K., Sifuna, D., Chimombo, J., Kunje, D., Ampiah, J., Byamugisha, A., Sawamura, N. et Yamada, S. (2009). « *A comparative analysis of universal primary education policy in Ghana, Kenya, Malawi, and Uganda* ». *Journal of International Cooperation in Education*, vol. 12, n° 1, p. 143- 158

- Noël, B. (2006). «*Évaluation des apprentissages : théories ou modèles d'apprentissage*». Syllabus de cours. Dakar : CUSE/FASTEF/UCAD.
- Notat,N.(2007). «*Une question centrale*». *Acteurs de l'Economie*, dossier spécial performance .
- O'Sullivan.M. (2010). «*Reform implementation and the realities within which teachers work : A Namibian case* ». *Compare : A Journal of Comparative and International Education*, vol. 32, n° 2, p. 219- 237
- OCDE (1998) : «*L'investissement dans le capital humain: une comparaison internationale*», Paris : Editions de l'OCDE.
- OCDE (2001). «*Du bien-être des nations : le rôle du capital humain et social*», Paris, p18 : Editions de l'OCDE.
- OCDE (2001). «*Du bien-être des nations : le rôle du capital humain et social*», Paris, p18 : Editions de l'OCDE.
- OCDE (2001). «*Du bien-être des nations : le rôle du capital humain et social*», Paris, p18 : Editions de l'OCDE.
- OCDE 2014. «*Dépenses d'éducation*, dans *OECD Factbook 2014 : Economic, Environmental and Social Statistics*», Paris : Éditions OCDE.
- OCDE(2021). «*Dépense privées d'éducation*», Paris : Éditions OCDE.
- OCDE. (1996b). «*Mesurer le capital humain: Vers une comptabilité du savoir acquis*», Paris P23 : Edition de l' OCDE,.
- OCDE. (2001). «*Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000.*»
- OECD (2012b), «*Équité et qualité dans l'éducation. Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*», *Résumé en français*, OECD Publishing.

- Opdenakker, M.-C. et Van Damme, J. (2000). « *Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes* ». *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 165-196.
- Oreopoulos, P.(2007). « *Do Dropouts Drop out too Soon? Wealth, Health and Happiness from Compulsory Schooling.* » *Journal of Public Economics* 91 (11–12) : 2213–2229.
- Orivel, F., & Perrot, J. (1988). «*Les performances de l'enseignement primaire en Afrique francophone : deux études de cas, le Congo et la République Centrafricaine*». Dijon : IREDU.
- Orivel, F., & Perrot, J. (1988). «*Les performances de l'enseignement primaire en Afrique francophone : deux études de cas, le Congo et la République Centrafricaine*». Dijon : IREDU.
- Osterberg T. (2000). « *Intergenerational Income Mobility in Sweden: What Do Tax-Data Show?* » *Review of Income and Wealth*. December, 46:4, pp. 421–36.
- Ouedraogo, F. (1989). «*L'effet du suivi de la mère sur la réussite scolaire de l'enfant.*»Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'éducation inédit, Université Laval, Québec, Canada.
- Parcel, T.et Dufur, M. (2001). « *Capital at home and at school* »: *Effects on social adjustment.Journal of Marriage and the Family* 63(3).
- Pearson, M.(2011). « *Results based aid and results based financing: what are they? Have they delivered results?* » HLSP.
- Pefedieu, D. (2008), « *Le système LMD au Cameroun* », Permanent de la CONFEMEN.
- Pesqueux, Y. (2004). «*La notion de performance globale*». 5^e *Forum international ETHICS*, Tunis, Tunisie.
- Pesqueux, Y. (2005). «*La notion de performance globale*». HAL Id : halshs-00004006.

- Petit Larousse en couleurs. (1980). «*Dictionnaire encyclopédique pour tous*», Paris, p148 : Librairie Larousse.
- Philippe, C. (1992). «*Caractéristiques professionnelles des enseignants et rendement scolaire des élèves de l'école primaire fondamentales en Haïti*.»Thèse de doctorat en sciences de l'éducation inédite, Université Laval, Québec, Canada.
- Pichet,E.(2004). «*David Ricardo,le premier théoricien de l'Economie*». Chatou :Ed. du Siècle.
- Pilon, M. (2001). « *Famille et scolarisation en Afrique* », in *La Chronique de CEPED*, n°42.
- Pinto,P.(2003). «*La performance durable*», Paris : Edition Dunod pp.75-99.
- Ployhart, R. E. (2008). «*The measurement and analysis of motivation*». In R. Kanfer, G. Chen et R. D. Pritchard (Eds.), *Work motivation: Past, present, and future* (p. 680). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Political campaigns: The consequences of following politics for pleasure versus Personal meaningfulness* ». *Personality & social psychology bulletin*, 25(3), 287-298.
- Postlethwaite, T. (2004). « *Monitoring educational achievement* ». Paris : ADEA.
- Postlethwaite, T. et Wiley, D. (1992). « *The IEA Study of science II : Science Achievement in Twenty-Countries* », vol.2. Pergamon.
- Prairat, E. (1997). «*La sanction : Petites méditations à l'usage des éducateurs*». Paris : L'Harmattan.
- Pryor, J., Akyeampong, K., Westbrook, J. et Lussier, K. (2012). «*Rethinking teacher preparation and professional development in Africa: An analysis of the curriculum of teacher education in the teaching of early reading and mathematics* ». *The Curriculum Journal*, vol. 23, n° 4, p. 409-502.
- Psacharopoulos, G., & Woodhall, M. (1988). «*L'Éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissement*». Paris : Economica.
- Psacharopoulos, G., & Woodhall, M. (1988). «*L'Éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissement*». Paris : Economica.

- Psacharopoulos, G., et Woodhall, M. (1988). «*L'Éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissement*». Paris : Economica.
- Rafalimanana, A., & Byamugisha, A. (2000). «*Avec l'Afrique pour l'Afrique vers l'éducation de qualité pour tous*». Pretoria : Sherano Printers.
- Rafalimanana, A., et Byamugisha, A. (2000). «*Avec l'Afrique pour l'Afrique vers l'éducation de qualité pour tous*». Pretoria : Sherano Printers.
- Renzio, P. (2007). «*Aide publique, budget et « Redevabilité » »: un article de synthèse. Dans Afrique contemporaine .Revue de l'Afrique et du développement.p.133-159*
- Reuchlin, M. (1991). «*Les différences individuelles à l'école*», Paris : PUF.
- Reuchlin, M. (2004), «*Les méthodes en psychologie, Que sais-je ?*» P.U.F.
- Riboud, M. (1975). «*Etude de l'accumulation du capital humain en France*» In: *Revue économique*, Volume 26, n°2, p222
- Rivkin, S., Hanushek, E., et Kain, J. (2005). «*Teachers, Schools, and Academic Achievement* ». In *Econometrica*, 73, n°2, pp. 417-458.
- Robbins, S., Judge, T. et Gabilliet, P. (2006), «*comportements organisationnels*», 12^e édition, pearson education france, paris, 721 p.
- Rosenshine, B. (1995). «*Advances in Research on Instruction* ». *The Journal of Educational Research*, 88(5), 262-268.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., et Ouston, J. (1979). «*Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children* ». London: Open Books.
- Sall, H. (1996). «*Efficacité et équité de l'enseignement supérieur. Quels étudiants réussissent à l'Université de Daka*». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation inédite, Université Cheikh Anta Diop Dakar, Dakar, Sénégal. KALAMO Augustin/UCAD/FASTEF/CUSE/Master2/2011

- Sall, H. (1996). «*Efficacité et équité de l'enseignement supérieur. Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar*». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation inédite, Université Cheikh Anta Diop Dakar, Dakar, Sénégal.
- Samake, B. (2007). «*Mali, enseignants recrutés sans formation initiale. La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale* ». Dans : *Actes du séminaire international CIEP, Paris, « La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale »*.
- Sansone, C. et Harackiewicz, JM.(2000) . «*Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance* ». Elsevier. 513 p.
- Santiago,H. et Gaopo,P.(2005), «*How efficient is public spending in education ?* » Revista.ESPE , No51.
- Saulquin,J. et Schier,G.(2007). «*Responsabilité Sociale des entreprises et performance : Complémentarité ou substitutalité*». *La Revue des Sciences de Gestion. Direction et Gestion*.
- Savard, L. et Adjovi, E. (1998). «*Externalités de la santé et de l'éducation et bien-être : un modèle d'équilibre général calculable appliqué au Bénin* ». *L'Actualité économique* 74 (3): 523.
- Scheerens, J. (2003). «*Conditions of effective teaching* ». (Manuscrit non publié). The standing International Conference of Inspectorates (SICI), Londres.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2002). «*Comportement humain et organisation* ». Saint-Laurent: ERPI.
- Schiller,K. et al.(2002). «*Economic development and the effect of family characteristics on mathematics achievement* ». *Journal of marriage and family*,vol 64.
- Schnepf,S.(2007). «*Immigration Educational Disadvantage.An examination across ten countries and three surveys* ». *Journal of population*
- Schultz,T.(1961), «*Investment in human capital* », *American Economic Review*,vol.51 n°1, page 1-17.

- Sen, A. (1973). « *On economic inequality* ». Oxford University Press.
- Sen, A. (1990). « *Development as capability expansion.* » Oxford University Press.
- Sen, A. (1999). « *Un nouveau modèle économique : développement, justice, liberté* » Editions Odile Jacob. Ouvrage publié originellement par Alfred Knopf Inc. Sous le titre « *Development as Freedom* »,
- Sen, A. (2000). « *Repenser l'inégalité* », le seuil, Paris.
- Severino, J. (2001). « *Refonder l'aide au développement au XXIe siècle* ». Critique internationale.
- Shirine, S. (2008). « *La notion d'intérêt général chez Adam Smith : de la richesse des nations à la puissance des nations* », Géoeconomie n° 45, p. 55-71.
- Simard, J. (1997). « *Étude descriptive des facteurs scolaires influençant l'abandon des études chez les élèves du secondaire* ». Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi.
- Smyth, W. (1985). « *Time and School learning* » in Husen T (ed), international Encyclopedia of Education, Oxford, Pergamon press.
- Soeters, R. and Nzala, S. (1994). « *Soins de santé primaires, autonomie financière et développement* »
- Soeters, R., et Griffiths, F. (2003). « *Improving government health services through contract management: a case from Cambodia* ». Health policy and planning, 18(1), 74-83.
- Soeters, R., Habineza, C. and Peerenboom, P. (2006). « *Performance-based financing and changing* »
- Solau, G., et Suchaut, B. (2002). « *Les voies de scolarisation alternative en Afrique subsaharienne* ». Communication au colloque ARES, Strasbourg, 22 mai.
- Sow, A. (2013). « *La contribution de l'éducation à la croissance économique du Sénégal* ». Université de Bourgogne; Université Gaston Berger.

- Sow, P., Kane, A., Ndiaye, B. et Mbaye, E. (2004). «*La formation, le développement professionnel, l'appui et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest francophone : le cas du Sénégal*». Montréal, CIPGL.
- Squires, D.(1980). «*Characteristics of effective schools: The importance of school processes* ». Philadelphia, PA: Research for Better Schools.
- Stiglitz J. et Weiss A. (1981). «*Credit Rationing in Markets with Imperfect Information* », *The American Economic Review*, vol. 71, n°3, pp. 393-410.
- Svensson, J. (2000). «*When is foreign aid policy credible? Aid dependence and conditionality* ». *Journal of Development Economics* 61 ?61-84.
- Sylvester,R.(2002), «*Mapping Education internationale :Un historique S enquete 1893-1944 journal de recherche de l'inter Education National (JRIE)*»
- Tanaka, C.(2013). «*The exploration of teacher incentives: Experiences of basic schools in rural Ghana* ». Dans: M. Ginsburg, *Preparation, practice, and politics of teachers. Problems and prospects in comparative perspective* (p. 139-160). New York, Springer.
- Tanko, L. (2005). «*Éducation pour tous et qualité : accès des femmes nigériennes à l'éducation en matière de santé et de lutte contre le sida*». Mémoire de DEA en sciences de l'éducation inédit, Université Cheikh Anta Diop Dakar, Dakar, Sénégal.
- Tao,S. (2013). «*Why are teachers absent ? Utilising the capability approach and critical realism to explain teacher performance in Tanzania* ». *International Journal of Educational Development*, vol. 33, n° 1, p. 2-14.
- Taplin, D., Clark, H., Collins, E.et Colby, D. (2013) «*Theory of change* » , New york : Actknowledge and the Rockefeller Foundation.
- Teddlie, C., et Reynolds, D.(2000) . «*The international handbook of school effectiveness research* ». New York, NY: Falmer Press.
- Testu, F.(2000). «*Chronopsychologie et rythmes scolaires*» (4^e éd), Paris :Masson.

- Tilak, J. (2009). «*Basic education and development in Sub-Saharan Africa* ». *Journal of International Cooperation in Education*, vol. 12, n° 1, p. 5-17.
- Topel R. (1999). «*Labor markets and economic growth* », in Orley C. Ashenfelter and David Card (dir.), *Handbook of Labor Economics*, Elsevier, pp. 2943-2984.
- Torsvik, G. (2005). «*Foreign economic aid; should donors cooperate?* » *Journal of development*
- Traore I. (2009). «*Education et décentralisation au Mali: enjeux et réalités des dynamiques d'appropriations locales (cas des communes de Dombila, Markala, Kati et commune V du District de Bamako)*». Thèse de doctorat, Université Paris 8
- Traoré, S. (2000). «*La formation des maîtres du premier cycle de l'enseignement fondamental au Mali : problèmes et perspectives*». *Nordic Journal of African Studies*, vol. 9, n° 3, p. 29-48.
- Treacy, M .et Wiersema, F. (1999). «*La discipline des leaders du marché : Choisir vos clients, recentrer vos efforts, dominer vos marchés*». *Revue Française de Marketing*.
- Troncin, T. (2005). «*Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité*». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation inédite, Université de Bourgogne, Dijon, France.
- Trong, K. (2009). «Using PIRLS 2006 to measure equity in reading achievement internationally ». Unpublished doctoral dissertation. Boston Boston College
- UEMEOA. (2004). «*Scolarisation des filles dans l'espace UEMOA*». Ouagadougou : UEMOA
- UNESCO, (1987). «*Coping with drop-out : a handbook* ». Bangkok (Thailand) : Regional Office for Education in Asia and Pacific.
- UNESCO, (1998). «*Occasions perdues : Quand l'école faillit à sa mission*». Paris : Secrétariat du forum «*Éducation pour tous* ».

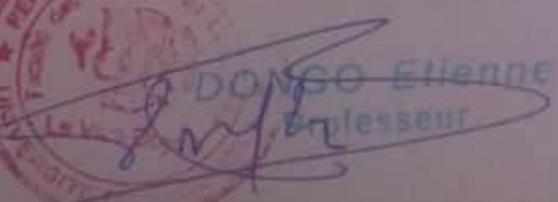
- UNESCO, (2000). « *Rapport mondial sur l'Éducation 2000* ». Le droit à l'éducation. Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie Paris: UNESCO.
- UNESCO, (2000). « *Rapport mondial sur l'Éducation 2000* ». Le droit à l'éducation. Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie Paris: UNESCO.
- UNESCO, (2000). « *Forum Mondial sur L'éducation. cadre d'action de Dakar; l'éducation pour tous* ». Dakar : UNESCO.
- UNESCO, (2000). « *Forum Mondial sur L'éducation. cadre d'action de Dakar; l'éducation pour tous* ». Dakar : UNESCO.
- UNESCO, (2002), « *Rapport regional Afrique sub saharienne. »*
- UNESCO, (2006). « *Éducation pour tous : L'alphabétisation un enjeu vital »*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, 1990, « *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* », adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous Jomtien, Thaïlande, Paris : UNESCO.
- UNESCO, 2000, « *Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs »* . Adopté par le Forum mondial sur l'éducation. Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000
- UNESCO. (1987). « *Les politiques de l'éducation et de la formation en Afrique subsaharienne. Problématique, orientation, perspectives »*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2000). « *Forum mondial sur l'éducation. Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs »*. Dakar, Sénégal, 26-28 avril.
- UNESCO. (2000). « *Forum mondial sur l'éducation. Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs »* . Dakar, Sénégal, 26-28 avril.
- UNESCO. (2003b). « *L'éducation dans un monde multilingue. Document cadre de l'UNESCO* » . Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2004). « *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. Éducation pour tous. L'exigence de qualité »*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2005). « *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier »*. Paris : UNESCO.

- UNESCO. (2007). «*Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008. L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?*». Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2009). «*Indicateurs de l'Education : Directives techniques* »
- UNESCO. (2015). «*(Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). Reducing Global Poverty through Universal Primary and Secondary Education. Document stratégique* ». Paris : Institut de statistique de l'UNESCO.
- UNESCO. (2019). « *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying* » . Paris : UNESCO.
- UNESCO-BREDA. (2009). «*La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant* ». Dakar : UNESCO-BREDA.
- UNESCO-ISU. (2014). «*Recherche enseignants formés pour garantir le droit de chaque enfant à l'enseignement primaire* » . Montréal : UNESCO-ISU.
- UNESCO-UNICEF. (2000). «*Projet conjoint UNESCO-UNICEF. Suivi permanent des Acquis scolaires et évaluation des conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles primaires* » . Dakar : UNICEF/MEN/UNESCO.
- Valente, C.(2019). « *Primary Education Expansion and Quality of Schooling.* » *Economics of Education Review* 73.
- Van den Steen, E. (2005). « *Organizational Beliefs and Managerial Vision*». *J Law Econ Organ.*
- Van Puyvelde, S., Caers, R., Du Bois, C. et Jegers, M.(2012). « *The Governance of Nonprofit Organizations: Integrating Agency Theory With Stakeholder and Stewardship Theories* ». *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*.
- Verspoor, A. (2005). «*Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique sub-saharienne*». Paris : L'Harmattan.
- Verspoor, A.M (2005). «*Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique sub-saharienne* » . Paris : L'Harmattan.
- Verspoor, A.M (2005). «*Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique sub-saharienne* ». Paris : L'Harmattan.
- Wang, M., Haertel, G., Walberg, G. (1994).« *Qu'est ce qui aide l'élève à apprendre* ». *Vie pédagogique*, No 90.

- Weil. (1984). «*Philosophie politique*». Paris, Vrin.(4^e édition).
- Weiss,C.(1995). « *Nothing as practical as Good Theory ;Exploring Theory- Based E comprehensive community initiatives for children and families* ».New Approaches to Evaluating community initiatives :concept,Methods and contexts(vol.1,p 65-92).
- Williamson, O.(1996) . «*The Mechanisms of Governance* » . Oxford University Press; 1996. 442 p.
- Willis, B. (2014). « *The Advantages and Limitations of Single Case Study Analysis* » . E-International Relations.
- Wimpelberg, R., Teddlie, C.et Stringfield, S. (1987). « *Sensitivity to context: The past and future of effective schools research* ». *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington : DC.*
- Wößmann, L. (2000). «*Schooling resources, educational institutions, and student performance: The international evidence* », *Kiel Institute of World Economics, working paper N°983.*
- Wößmann, L. et West, M. (2006). « *Class-size effects in school systems around the world: Evidence from between-grade variation in TIMSS*», *Munich Reprints in Economics.*
- Zida, A ., Lavis, J ., Sewankambo, N., Kouyate, B., Moat, K.et Shearer, J.(2017). « *Analysis of the policymaking process in Burkina Faso's health sector: case studies of the creation of two health system support units* ». *Health Res Policy Syst.*
- Zineb,I.(2017). «*La performance de l'entreprise : un concept complexe aux multiples dimensions* ». De Boeck Supérieur.
- Zonon A. (2007). «*Équité et dépenses publiques dans l'éducation supérieure au Burkina Faso, Ouagadougou, Burkina Faso* » : *Centre d'analyse des politiques économiques et sociales, 50 p.*
- Zuinen, N. et Varlez, S. (2004). «*Développement durable: modes de production et capital humain* », Bruxelles : *Working Paper 22-04, Bureau fédéral du Plan.*

ANNEXES

Annex 1 : Autorisation de recherche

***** Paix – Travail – Patrie ***** UNIVERSITE DE YAOUNDE I ***** FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION ***** DEPARTEMENT DE CURRICULA ET EVALUATION	 S E 	***** Peace – Work – Fatherland ***** UNIVERSITY OF YAOUNDE I ***** FACULTY OF EDUCATION ***** DEPARTEMENT OF CURRICULA AND EVALUATION
Le Doyen The Dean N°...166/20/UYI/CEV		
<u>AUTORISATION DE RECHERCHE</u>		
<p>Je soussigné, Professeur MOUPOU Moïse, Doyen de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant OMGBA Jean Joël Léonce matricule 16T3566 est inscrit en Thèse de Doctorat à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département <i>Curricula et Evaluation</i>, option : <i>Management de l'éducation</i>. <i>Spécialité : Recherche fondamentale.</i></p> <p>L'intéressé doit effectuer des travaux de recherches en vue de la préparation de son diplôme de Doctorat Ph.D. Il travaille sous la direction du Professeur FOZING Innocent, enseignant à l'École Normale Supérieure de Yaoundé. Son sujet est intitulé : <i>« Leviers de financement PBF et qualité de l'éducation dans la région de l'Est Cameroun : une contribution à la compréhension des modèles appliqués aux écoles primaires du département de la Kadey. »</i></p> <p>Je vous saurai gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider.</p> <p>En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.</p>		
Fait à Yaoundé, le <u>26 OCT 2020</u>		
Pour le Doyen et par ordre  DONGO Etienne Professeur		

Autorisation de soutenance de Thèse de Doctorat/ph.D

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
B.P. 337 - Yaoundé
Tél/Fax : (237) 22 22 13 20
e-mail : univyaounde1@univyaounde1.cm

DIRECTION DES AFFAIRES ACADEMIQUES ET DE LA COOPERATION
DIVISION DE LA RECHERCHE, DES PUBLICATIONS ET DU DEVELOPPEMENT

SERVICE DE LA RECHERCHE

24 - - 0809, 7
N° /UYI/VR-EPDTC/DAAC/DA-AAC/DRD/SR

REPUBLIC OF CAMEROUN
Peace – Work – Future

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I
P.O. Box 337 – Yaoundé
Phone/Fax : (237) 22 22 13 20
e-mail : univyaounde1@univyaounde1.cm

DIRECTOR OF ACADEMIC AFFAIRS AND COOPERATION
DIVISION OF RESEARCH, PUBLICATIONS AND DEVELOPMENT

RESEARCH SERVICE

Yaoundé, le 23 AVR 2024

LE RECTEUR
A
Monsieur le Coordonnateur du CRFD/SHSE
S/C
Monsieur le Doyen de la Faculté des Sciences
de l'Education

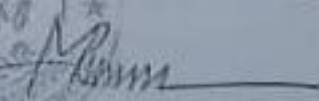
Réf : 24-0022/UYI/CRFD_SHSE/TTW/mma du 18 janvier 2024
Objet : Autorisation de soutenance de la thèse
de Doctorat/Ph.D. de Monsieur OMGBA
Jean Joël Léonce, Matricule 16T3566

Monsieur le Coordonnateur,
Faisant suite à votre correspondance citée en référence et relative à l'objet repris en marge,
J'ai l'honneur de vous informer que je marque mon accord pour que Monsieur OMGBA Jean Joël
Léonce, Matricule 16T3566, étudiant au Département de Management de l'Education de la Faculté des
Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, soutienne sa thèse de Doctorat/Ph.D. intitulée
: « **Contribution à la compréhension du modèle de financement basé sur la performance sur
la qualité de l'éducation dans les écoles primaires du département de la Kadei** », devant le jury
constitué ainsi qu'il suit :

Président :	DONGO Etienne, Professeur	Université de Yaoundé I ;
Rapporteur :	FOZING Innocent, Professeur	Université de Yaoundé I ;
Membres :	BECHE Emmanuel, Professeur	Université de Maroua ;
	FONKOUA Pierre, Professeur	Université de Yaoundé I ;
	NDIBNU née MESSINA Julia Ethe, Maître de Conférences	Université de Yaoundé I.

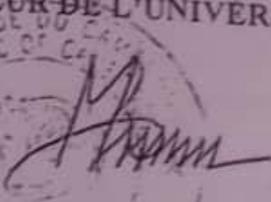
Veillez agréer, Monsieur le Coordonnateur, l'expression de ma parfaite considération.

Le Recteur de l'Université de Yaoundé I,


Pr. Remy Magloire ETOUA

Ampliations :
- VREPDTIC
- DAAC
- CRFD/SHSE
- Intéressé
- Chrono/Archives

Communiqué de soutenance de Thèse de Doctorat/ph.D

Tel./Fax : (237) 22.22.13.20 e-mail : yji@uyvdc.uninet.cm ----- DIRECTION DES AFFAIRES ACADÉMIQUES ET DE LA COOPÉRATION ----- DIVISION DE LA RECHERCHE, DES PUBLICATIONS ET DU DÉVELOPPEMENT ----- SERVICE DE LA RECHERCHE -----		Phone/Fax : (237) 22.22.13.20 e-mail : yji@uyvdc.uninet.cm ----- DIRECTION OF ACADEMIC AFFAIRS AND COOPERATION ----- DIVISION OF RESEARCH, PUBLICATIONS AND DEVELOPMENT ----- RESEARCH SERVICE -----
2N4 - - 02790 /UYI/IR-EPOTIC/DA/AC/DA-AAC/DRD/IR		Yaoundé, le 15 MAI 2024
<h3><u>COMMUNIQUÉ</u></h3>		
<p>Le Recteur de l'Université de Yaoundé I informe le public que Monsieur OMGBA Jean Joel Léonce, Matricule 16T3566, soutiendra, le vendredi 24 mai 2024 à 15 heures très précises, à l'amphithéâtre 110.3 de la Faculté des Sciences de l'Éducation, une thèse de Doctorat/Ph.D. au Département de Curricula et Evaluation, intitulée : « Contribution à la compréhension du modèle de financement basé sur la performance sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires du département de la Kadei ».</p>		
<p>L'intéressé présentera ses travaux devant un jury composé ainsi qu'il suit :</p>		
<p>Président :</p> <p>Rapporteur :</p> <p>Membres :</p>	<p>DONGO Etienne, Pr ;</p> <p>FOZING Innocent, Pr ;</p> <p>BECHE Emmanuel, Pr ; FONKOUA Pierre, Pr ; NDIBNU née MESSINA Julia Ethe, MC ;</p>	<p>Université de Yaoundé I ;</p> <p>Université de Yaoundé I ;</p> <p>Université de Maroua ; Université de Yaoundé I ; Université de Yaoundé I.</p>
<p>N.B. Le port de la toge est exigé pour les membres du jury.</p>		
<p>LE RECTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I</p>		
		
<p>Pr. Remy Magloire ETOUA</p>		
<p>Ampliations :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Doyen FSE - CD-CEV - Affichage/Info du public - Intéressé - Chrono/Archives 		

I- Informations relatives à la collecte et la saisie des données

NB : A remplir par l'enquêteur

N°	Intitulé de la question	Code		
ID1	Nom de l'Agent enquêteur : _____			
ID2	Résultat de la collecte Code : 1- Rempli totalement, 2- Rempli partiellement, 3- Non remplir pour absence, 4- Non rempli pour refus, 5- Non rempli pour incapacité, 6- Autres			
	Date de collecte (JJ/MM/AA) _____ □ □ □ □ □			
ID4	Nom du superviseur /Contrôleur : _____			
<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Observations de l'enquêteur _____ _____ _____ _____ </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Observations du superviseur /Contrôleur _____ _____ _____ _____ </td> </tr> </table>		Observations de l'enquêteur _____ _____ _____ _____	Observations du superviseur /Contrôleur _____ _____ _____ _____	
Observations de l'enquêteur _____ _____ _____ _____	Observations du superviseur /Contrôleur _____ _____ _____ _____			
ID5	Nom du Contrôleur de bureau : _____			
ID6	Date de collecte (JJ/MM/AA) _____ □ □ □ □ □ □			
ID7	Nom de l'Agent de saisie : _____			
ID8	Nom du Contrôleur de saisie : _____			
ID9	Date de saisie _____ □ □ □ □ □ □			

II- SIGNALEMENT

1) Sexe : 1) Masculin ; 2) Féminin

2) Age : _____ ans

3) Quel est votre diplôme académique le plus élevé ?

1) Baccalauréat (ou équivalent) ;

2) DEUG (ou équivalent) ;

3) Licence (ou équivalent) ;

4) Maîtrise (ou équivalent) ;

5) DEA (ou équivalent) ;

6) Master (ou équivalent) ;

7) Doctorat (ou équivalent) ;

8) Autre à préciser _____

4) Quel est votre diplôme professionnel ?

- 1) CAPI ; 3) CAPIEMP
 2) CAPIA ; 4) Autre à préciser _____

5) Religion : 1) Chrétien(ne) ; 2) Musulman(e)

6) Région d'origine

- | | | | | | |
|-----------------|---|--------------------------|---------------|---|--------------------------|
| 1) Adamaoua | ; | <input type="checkbox"/> | 6) Nord | ; | <input type="checkbox"/> |
| 2) Centre | ; | <input type="checkbox"/> | 7) Nord-Ouest | ; | <input type="checkbox"/> |
| 3) Est | ; | <input type="checkbox"/> | 8) Ouest | ; | <input type="checkbox"/> |
| 4) Extrême-Nord | ; | <input type="checkbox"/> | 9) Sud | ; | <input type="checkbox"/> |
| 5) Littoral | ; | <input type="checkbox"/> | 10) Sud-Ouest | ; | <input type="checkbox"/> |

7) Quel est votre situation matrimoniale ?

- | | | | | | |
|----------------|---|--------------------------|-----------------|---|--------------------------|
| 1) Célibataire | ; | <input type="checkbox"/> | 4) Concubin (e) | ; | <input type="checkbox"/> |
| 2) Marié (e) | ; | <input type="checkbox"/> | 5) Veuf (ve) | ; | <input type="checkbox"/> |
| 3) Fiancé (e) | ; | <input type="checkbox"/> | 6) Divorcé (e) | ; | <input type="checkbox"/> |

8) Quel est approximativement le nombre de personnes partiellement ou entièrement à votre charge ?

9) Quel est votre statut professionnel ?

- | | | | | | |
|------------------|--------------------------|---|-----------------------|---|--------------------------|
| 1) IVAC | <input type="checkbox"/> | ; | 2) Maître des parents | ; | <input type="checkbox"/> |
| 3) Fonctionnaire | <input type="checkbox"/> | ; | 4) Contractuel | ; | <input type="checkbox"/> |

10) Pour quelle(s) raison(s) vous êtes-vous retrouvé dans l'enseignement ?

- | | | | | |
|---|--------|--------------------------|--------|--------------------------|
| 10-1) Par vocation | 1) Oui | <input type="checkbox"/> | 2) Non | <input type="checkbox"/> |
| 10-2) Echec académique et universitaire | 1) Oui | <input type="checkbox"/> | 2) Non | <input type="checkbox"/> |
| 10-3) Pour obtenir le matricule | 1) Oui | <input type="checkbox"/> | 2) Non | <input type="checkbox"/> |
| 10-4) Par manque d'argent pour continuer mes études | 1) Oui | <input type="checkbox"/> | 2) Non | <input type="checkbox"/> |
| 10-5) C'est un métier comme tout autre | 1) Oui | <input type="checkbox"/> | 2) Non | <input type="checkbox"/> |
| 10-6) Pour assurer mon pain quotidien | 1) Oui | <input type="checkbox"/> | 2) Non | <input type="checkbox"/> |

11) Classe enseignée

- | | | | | | | | | | |
|-----------|--------|--------------------------|--------|--------------------------|-----------|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
| 11-1) SIL | 1) Oui | <input type="checkbox"/> | 2) Non | <input type="checkbox"/> | 11-4) CE2 | Oui | <input type="checkbox"/> | Non | <input type="checkbox"/> |
| 11-2) CP | 1) Oui | <input type="checkbox"/> | 2) Non | <input type="checkbox"/> | 11-5) CM1 | Oui | <input type="checkbox"/> | Non | <input type="checkbox"/> |
| 11-2) CE1 | 1) Oui | <input type="checkbox"/> | 2) Non | <input type="checkbox"/> | 11-6) CM2 | Oui | <input type="checkbox"/> | Non | <input type="checkbox"/> |

12) Effectif de votre classe

- | | | | |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 12-1) 10-30 élèves | <input type="checkbox"/> | 12-4) 81-110 élèves | <input type="checkbox"/> |
| 12-2) 31-50 élèves | <input type="checkbox"/> | 12-5) 111-130 élèves | <input type="checkbox"/> |
| 12-3) 51-80 élèves | <input type="checkbox"/> | 12-6) plus de 130 élèves | <input type="checkbox"/> |

13) Nombre d'années d'enseignement

- | | | | |
|-----------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|
| 13-1) 0-10 ans | <input type="checkbox"/> | 13-4) 31-40 ans | <input type="checkbox"/> |
| 13-2) 11-20 ans | <input type="checkbox"/> | 13-5) plus de 40 ans | <input type="checkbox"/> |
| 13-3) 21-30 ans | <input type="checkbox"/> | | |

III- Questions relatives au financement basé sur la performance

Q 0-1- Connaissances

a) Avez-vous entendu parler du financement basé sur la performance ?

- 1- Oui 2- Non

b) la qualité d'éducation dans votre localité s'illustre par :

- 1- de belles infrastructures
- 2- de bons résultats pour les élèves
- 3- des enseignants bien formés
- 4- la forte scolarisation des filles
- 5- la forte scolarisation des garçons
- 6- la possession des manuels scolaires par les élèves
- 7- une bonne couverture des programmes scolaires

c) le PBF est-il appliqué dans votre établissement :

- 1- Oui 2- Non

d) le PBF impacte la qualité de l'éducation sur :

- | | | |
|--|-------|--------|
| 1- le revenu des enseignants..... | 1-oui | 2- non |
| 2- l'assiduité des enseignants | 1-oui | 2- non |
| 3- l'assiduité des élèves..... | 1-oui | 2- non |
| 4- l'amélioration des performances scolaires des élèves..... | 1-oui | 2- non |
| 5- la baisse du taux de redoublement..... | 1-oui | 2- non |
| 6- la baisse du taux de décrochage scolaire..... | 1-oui | 2- non |
| 7- la hausse du taux de scolarisation | 1-oui | 2- non |
| 8- la baisse des mariages précoces..... | 1-oui | 2- non |
| 9- la baisse des grossesses précoces..... | 1-oui | 2- non |

Q 0-2- Intérêt

a) Pour vous, le PBF implémenté dans votre école est :

- | | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|---|---------------------------------|
| 1- Bénéfique pour l'élève | 1- Oui <input type="checkbox"/> | ; | 2- Non <input type="checkbox"/> |
| 2- Dévastateurs pour l'élève | 1- Oui <input type="checkbox"/> | ; | 2- Non <input type="checkbox"/> |
| 3- nécessaires pour l'éducation | 1- Oui <input type="checkbox"/> | ; | 2- Non <input type="checkbox"/> |
| 4- Inévitables dans l'éducation | 1- Oui <input type="checkbox"/> | ; | 2- Non <input type="checkbox"/> |

b) A votre avis le PBF doit être :

- | | | | |
|-------------------------------|---------------------------------|---|---------------------------------|
| 1- vulgarisé dans l'éducation | 1- Oui <input type="checkbox"/> | ; | 2- Non <input type="checkbox"/> |
| 2- Abolis dans l'éducation | 1- Oui <input type="checkbox"/> | ; | 2- Non <input type="checkbox"/> |

Q 0-3- Pratiques

a) votre établissement a-t-il bénéficié des effets infrastructurels du PBF :

- | | | |
|--|-------|--------|
| 1- Construction des points d'eau | 1-oui | 2- non |
| 2- Construction des salles de classe | 1-oui | 2- non |
| 3- Aires de jeu | 1-oui | 2- non |
| 4- Bibliothèque | 1-oui | 2- non |
| 5- Laboratoire | 1-oui | 2- non |
| 6- Matériel roulant..... | 1-oui | 2- non |
| 7- des tables bancs..... | 1-oui | 2- non |

IV- LISEZ ATTENTIVEMENT CHACUNE DES PHRASES SUIVANTES ET METTEZ LA CROIX DANS LA CASE CORRESPONDANT LE MIEUX A VOTRE REPONSE

Q₁- financement de la scolarisation de l'enfant

Q₁₋₁. Le financement de la scolarisation a permis que :

	Elevé(e)(s)	Moyen(ne)(s)	Sans opinion	Faible(s)	Nul (le)(s)
1) la capacité d'accueil des écoles soit	1	2	3	4	5
2) le nombre d'établissements scolaires disponibles soit	1	2	3	4	5
3) le niveau de disponibilité des enseignants soit	1	2	3	4	5
4) l'intérêt des enfants et des parents pour l'école soit	1	2	3	4	5
5) les charges scolaires des différentes familles soient	1	2	3	4	5
6) le niveau de croyance des parents et des enfants soit	1	2	3	4	5

Q₂- Le décrochage scolaire de l'enfant

Q₂₋₁. Le financement de la réduction du décrochage scolaire a permis que:

	Elevé(e)(s)	Moyen (ne)(s)	Sans opinion	Faible(s)	Nul (le)(s)
1) la présence des enfants dans les mines soit	1	2	3	4	5
2) la présence des enfants dans les rues soit	1	2	3	4	5
3) la présence des enfants dans les champs et pâturages soit	1	2	3	4	5
4) le niveau de mariages précoces soit	1	2	3	4	5
5) le niveau de grossesses précoces soit	1	2	3	4	5
6) le taux d'absentéisme des élèves soit	1	2	3	4	5

Q3- La scolarisation de la jeune fille de l'enfant*Q3.1. le financement de la scolarisation de la jeune fille a permis que :*

	Elevé(e)(s)	Moyen(ne)(s)	Sans opinion	Faible(s)	Nul (le)(s)
1) le niveau de sexisme soit	1	2	3	4	5
2) les faveurs scolaires accordées aux jeunes garçons au détriment des jeunes filles soient	1	2	3	4	5
3) les grossesses précoces soient	1	2	3	4	5
4) le taux de mariages forcés soit	1	2	3	4	5
5) les effectifs des jeunes filles soient	1	2	3	4	5
6) le niveau de prostitution des jeunes filles soit	1	2	3	4	5

Q4- La réussite scolaire de l'enfant*Q4.1. Le financement de la réussite scolaire a permis que :*

	Elevé(e)(s)	Moyen(ne)(s)	Sans opinion	Faible(s)	Nul (le)(s)
1) les notes des élèves dans les différentes matières soient	1	2	3	4	5
2) le taux de redoublement des élèves soit	1	2	3	4	5
3) le taux d'assiduité des élèves soit	1	2	3	4	5
4) le taux d'assiduité des enseignants soit	1	2	3	4	5
5) la taille des classes soit	1	2	3	4	5
6) l'amélioration des pratiques pédagogiques soit	1	2	3	4	5
7) la tricherie des élèves soit à un niveau	1	2	3	4	5

Q5- Les équipements scolaires*Q5.1. Le financement des équipements scolaires a permis que:*

	Elevé(e)(s)	Moyen(ne)(s)	Sans opinion	Faible(s)	Nul (le)(s)
1) le niveau d'acquisition des salles de classes soit	1	2	3	4	5
2) l'aménagement des points d'eau en milieu scolaire soit	1	2	3	4	5
3) l'acquisition des aires de jeu soit à un niveau	1	2	3	4	5
4) le niveau d'acquisition des tables-bancs soit	1	2	3	4	5
5) le nombre de bibliothèques dans les établissements scolaires se situe à un niveau	1	2	3	4	5
6)	1	2	3	4	5
7)	1	2	3	4	5
8)	1	2	3	4	5
9)	1	2	3	4	5
10)	1	2	3	4	5

Q6- Les équipements scolaires*Q6.1. Le financement de la couverture des programmes scolaires a permis que:*

	Elevé(e)(s)	Moyen(ne)(s)	Sans opinion	Faible(s)	Nul (le)(s)
1) la couverture qualitative des programmes soit	1	2	3	4	5
2) la couverture quantitative des programmes soit	1	2	3	4	5
3)	1	2	3	4	5
4)	1	2	3	4	5
5)	1	2	3	4	5
6)	1	2	3	4	5
7)	1	2	3	4	5
8)	1	2	3	4	5
9)	1	2	3	4	5
10)	1	2	3	4	5

Q7- Les équipements scolaires**Q7.1. Le financement de la possession des manuels scolaires a permis que:**

	Elevé(e)(s)	Moyen(ne)(s)	Sans opinion	Faible(s)	Nul (le)(s)
1) le taux de possession des manuels scolaires par les élèves soit	1	2	3	4	5
2) le taux de possession des manuels scolaires par les enseignants soit	1	2	3	4	5
3) le taux de possession des fournitures scolaires par les élèves soit	1	2	3	4	5
4) le taux de possession des uniformes scolaires par les élèves soit	1	2	3	4	5
5) le taux de possession du matériel didactique par les différents établissements scolaires soit	1	2	3	4	5

Q8- qualité d'éducation**Q8.1- les conditions de qualité d'éducation sont entièrement respecté dans votre établissement scolaire**

	Je suis :				
	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Sans opinion	Pas d'accord	Totalement en désaccord
1) la scolarisation des jeunes ;	1	2	3	4	5
2) le décrochage scolaire ;	1	2	3	4	5
3) les infrastructures ou équipements ;	1	2	3	4	5
4) la parité fille/garçons ;	1	2	3	4	5
5) les résultats scolaires ;	1	2	3	4	5
6) la couverture des programmes scolaires	1	2	3	4	5
7) la possession des manuels scolaires	1	2	3	4	5

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
AVERTISSEMENT	iii
REMERCIEMENTS	v
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	vi
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
RESUME	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'ETUDE	5
1.1. Contexte et justification : Les indicateurs de la qualité de l'éducation au service du financement basé sur la performance	5
1.1.1. Etat des lieux de la scolarisation en Afrique	9
1.1.2. Ergonomie des enseignants en Afrique subsaharienne	13
1.1.2.1. Processus de formation des enseignants en Afrique	17
1.1.3. Quelques éléments du cadre réglementaire et institutionnel du système éducatif	19
1.1.4. Quelques statistiques relatives aux dépenses d'éducation au Cameroun	21
1.1.5. Réalité de l'éducation au Cameroun	24
1.2. Formulation et Position du problème	27
1.2.1. Questions et hypothèses de l'étude	36
1.2.1. 1. Question de l'étude principale	36
En quoi le modèle de financement basé sur la performance impacte la qualité de l'éducation dans les écoles primaires du département de la Kadéï ?	36
1.2.1.2. Opérationnalisation de la question de recherche	36
1.2.1.3. Questions de recherche secondaires	37
QS ₁ : En quoi le financement de la scolarisation des élèves impacte la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei ?	37
QS ₂ : En quoi le financement de la réduction du décrochage scolaire impacte la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei ?	37
QS ₃ : En quoi le financement de la scolarisation de la jeune fille impacte la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei ?	37
QS ₄ : En quoi le financement de la réussite scolaire impacte la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei ?	37
QS ₅ : En quoi le financement des équipements scolaires impacte la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei ?	37
QS ₆ : En quoi le financement de la couverture des programmes impacte la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei ?	37
QS ₇ : En quoi le financement de la possession des manuels scolaires impacte la qualité de l'éducation dans les écoles du département de la Kadei ?	37

1.3.1. Hypothèses de l'étude	37
1.3.2. Hypothèse générale	37
1.3.2.1. Hypothèses spécifiques	38
1.4. Objectifs de l'étude	39
1.4.1. Objectif général	39
1.4.2. Objectifs spécifiques de l'étude	39
1.5. Intérêts de l'étude	39
1.5.1. Intérêt scientifique de l'étude	39
1.5.2. Intérêt académique de l'étude	40
1.5.3. Intérêt socio-économique de l'étude	40
1.5.4. Intérêt managérial de l'étude	41
1.6. Variables de l'étude.	41
1.6.1. La variable cible	41
1.7. Délimitation de l'étude	41
1.7.1. Limites de l'étude	42
1.7.2. Limites liées à la collecte des données	42
1.7.3. Limites temporelles	43
1.8. Clarification des concepts	43
1.8.1 La performance : un concept polysémique	43
1.8.2. Le financement : un concept à comprendre	47
1.8.2.1 Etymologie et Historique	47
1.8.2.2. Essai de définition d'un concept ambigu	48
1.9. Sources de financement de l'Education au Cameroun	49
1.9.1 Comprendre le Performance Based Financing (PBF)	50
1.9.1. 1.. Genèse du concept <i>Performance Based Financing (PBF)</i>	50
1.9.1.2. <i>Le performance based financing PBF</i> : essai de définition	51
1.10. De l'Education au capital humain : un objectif du PBF.	52
1.10.1. L'Education	52
1.10.1.1. Le capital humain	54
1.10.1.2. La formation du capital humain	56
CHAPITRE II : IMPACT DU FINANCEMENT SUR L'EDUCATION : UNE RETROSPECTIVE DES ANALYSES THEORIQUES ET EMPIRIQUES	59
2.1. Le système éducatif camerounais	59
2.1.1. Aperçu global de l'enseignement primaire au Cameroun	60
2.1.1.2. Parcours des différents cycles d'enseignement au Cameroun	64
2.1.1.3. Organisation et fonctionnement de l'école primaire	65
2.1.1.4. Structuration du système d'enseignement	65
2.1.1.5. Les problèmes du système éducatif Camerounais	67
2.2. Perception classique de l'investissement dans le secteur éducatif	68
2.3. Les fondements théoriques des dépenses publiques de l'éducation	69
2.3.1. Dynamique imparfaite des marchés et dépenses publiques d'éducation	70
2.3.2. Dualité du consommateur sur le marché de l'éducation et intervention de l'Etat	70

2.4. Asymétries d'informations d'éducation et intervention de l'Etat.	71
2.5. Justice sociale : une hypothèse en direction des dépenses publiques D'éducation	73
2.6. Théorie de la justice comme équité au sens de Rawls (1971)	73
2.6. 1. Les théories métaphysiques de la justice au service de l'éducation	73
2.6.1.2. Théorie de l'égalité des ressources ou de la justice de Rawls (1971) au centre de l'éducation	74
2.6.1.3. La théorie du capital humain au service de l'éducation	76
2.6.1.4. La théorie des capacités au service de l'éducation	77
2.7. Etudes empiriques des facteurs de la performance scolaire :	78
2.7.1. Facteurs rattachés aux caractéristiques individuelles des apprenants	79
2.7.2. Facteurs rattachés à l'environnement socio-économique	80
2.7.3. Facteurs rattachés à l'environnement scolaire	81
2.8. Logiques des dépenses publiques éducatives	84
2.8.1.2. Intervention publique de l'Etat dans l'Education	86
2.8.1.3. Production et redistribution directe des biens et services éducatifs de base	86
2.8.1.4. Garantir la justice sociale comme enjeu de l'école par l'amélioration de la distribution des chances	88
2.9. Dépenses publiques d'éducation et inégalités de capital humain : une relation directe encore empiriquement inexpliquée	89
2.9.1. Effets distributifs des dépenses publiques d'éducation	89
2.9.2. Quelques effets du financement public d'éducation sur la société	91
2.9.3. La dynamique de l'éducation dans les modèles d'équilibre général calculable	93
2.10. L'émergence du financement basé sur la performance (FBP)	96
2.10.1. La conception d'une aide orientée vers les bénéficiaires finaux	96
2.10.2. L'expansion des théories du New Public Management.	97
2.11. Théorie du new public management ou nouveau management public (NMP)	97
2.12. Les avantages du NMP	102
2.13. Les limites du NMP	103
2.14. Fondement théorique du financement basé sur la performance	105
2.14.1. Aspect global du financement basé sur la performance	106
2.14.2. Aspect sectoriel du financement basé sur la performance	107
2.15. Théorie sous-jacente au financement basé sur la performance	109
2.15.1. La théorie des incitations : le modèle du Principal-Agent	109
2.15.2. La théorie de l'agence	115
2.15.3. Théorie de la motivation	119
2.15.3.1. Motivations intrinsèques et extrinsèque	119
2.15.3.2. Lien motivation – performance	120
2.15.3.3. Types de motivation et performance sur les types de tâche	121
2.15.3.4. Perspective temporelle de la mesure de la performance et de la motivation	121
2.16. Mécanismes de fonctionnement du Financement Basé sur la Performance	121
2.16.1. Les acteurs de mise en œuvre du PBF Education	122
2.16.1.1. Le partenaire financier (PF)	124

2.16.1.2. Le partenaire execution (pe), Diocese de Batouri (DB)	124
2.16.1.3. Le CODASC (AAP)	124
2.16.3.1. Composition du CODASC (AAP)	125
2.16.4. Missions du CODASC (AAP)	128
2.16.4.1. Les principales activités du CODASC (AAP)	128
2.16.4.2. Les ESC/APEE/CE/CE	132
2.16.4.3. L'équipe de verification des performances (EVP)	134
2.16.4.4. Les ASLO	135
2.16.4.5. Le SEDUC	136
2.17. Le Batoutri PBF Académie	137
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	147
3.1. Le type de recherche	147
3.2. Rappel de l'objet général, questions de recherche et hypothèses de l'étude	148
3.2.1. Objectif général	148
3.2.2. Questions de recherche principale	148
3.2.3. L'hypothèse générale et ses variables	148
3.2.3.1. Plan Factoriel des Variables de l'Hypothèse Générale.	149
3.4. Protocole de recherche	153
3.4.1. Présentation du site de l'étude	153
3.4.2 Population de l'étude	156
3.4.3. Échantillon de l'étude	157
3.4.3.1. Technique d'échantillonnage	157
3.4.3.2. Echantillonnage orienté vers l'objectif	157
3.4.3.3. Echantillonnage par quotas	157
3.4.3.4. Détermination de la taille de l'échantillon	157
3.4.3.5. Échantillons des écoles dans le département de la Kadei	158
3.5. Présentation de la technique d'analyse des données	162
3.5.1. Modèle à effet moyen de traitement	162
3.5.2. Méthode d'estimation	164
3.6. Description de l'outil de collecte de données	167
3.6.1. Questionnaire	167
CHAPITRE IV : PRESENTATION, ANALYSE DES DONNEES ET VERIFICATION DES HYPOTHESES	168
4.1. Analyse descriptive des données de l'enquête	168
4.1.1. Caractéristiques sociologiques des chefs d'établissements	168
4.2. Présentation et analyse des resultat des variables	180
4.3. Analyse des résultats des estimations de l'impact du programme de financement des établissements par le propensity score matching sur la qualité d'éducation	205
4.3.1. Impact du FBP sur la réussite scolaire dans les écoles du département de la Kadei	205
4.3.2. Impact du FBP sur du décrochage scolaire dans les écoles du département de la Kadei	206
4.3.3. Impact du FBP sur la scolarisation de la jeune fille dans les écoles du département de la Kadei	207
4.3.4. Impact du FBP sur la scolarisation globale des élèves dans les écoles du département de la Kadei	207

4.3.5. Impact du FBP sur la couverture des programmes dans les écoles du département de la Kadei	208
4.3.6. Impact du FBP sur la possession des manuels scolaires dans les écoles du département de la Kadei	209
4.3.7. Impact du FBP sur les équipements scolaires dans les écoles du département de la Kadei	209
4.4. Vérification des hypothèses d'études	210
4.4.1. Rappel des hypothèses de recherche	210
4.4.2. Hypothèse générale	210
4.4.3. Hypothèses spécifiques	210
4.4.3.1. Vérification de l'hypothèse spécifique 1 (HS ₁)	211
4.4.3.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 2 (HS ₂)	212
4.4.3.3. Vérification de l'hypothèse spécifique 3 (HS ₃)	212
4.4.3.4. Vérification de l'hypothèse spécifique 4 (HS ₄)	213
4.4.3.5. Vérification de l'hypothèse spécifique 5 (HS ₅)	213
4.4.3.6. Vérification de l'hypothèse spécifique 6 (HS ₆)	214
4.4.3.7. Vérification de l'hypothèse spécifique 7 (HS ₇)	215
CHAPITRE V : DISCUSSION DES RESULTATS	216
5.1. Discussion des resultats de HS ₁	216
5.2. Discussion des resultats de HS ₂	219
5.3. Discussion des resultats de HS ₃	225
5.4. Discussion des resultats de HS ₄	231
5.5. Discussion des resultats de HS ₅	237
5.6. Discussion des resultats de HS ₆	242
5.7. Discussion des resultats de HS ₇	246
5.8. Analyse critique des enjeux du FBP au Cameroun	250
5.9. Suggestions	256
5.9.1. Suggestions en direction des pouvoirs publics	256
5.9.2. Suggestions en directions des chefs d'établissement scolaires	256
5.9.3. Suggestions pour l'amélioration du PBF	257
CONCLUSION GENERALE	259
REFERENCES	263
ANNEXES	xii
Annex 2 : Questionnaires	xvi
I- Informations relatives à la collecte et la saisie des données	xvii
II- SIGNALEMENT	xvii
III- Questions relatives au financement basé sur la performance	xviii
IV- LISEZ ATTENTIVEMENT CHACUNE DES PHRASES SUIVANTES ET METTEZ LA CROIX DANS LA CASE CORRESPONDANT LE MIEUX A VOTRE REPONSE	xx
TABLE DES MATIERES	xxiv